PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LEANDRO REZENDE DA SILVA

GAMIFICAÇÃO E JOGOS COM FINS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

JUNHO/2021

LEANDRO REZENDE DA SILVA

GAMIFICAÇÃO E JOGOS COM FINS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória Núcleo da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus Jane Vanini Cáceres, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira

CÁCERES
2021

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SILVA, Leandro Rezende Da.
S586g Gamificação e Jogos com Fins Didáticos no Ensino de História / Leandro Rezende da Silva – Cáceres, 2021.
1 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.
Orientador: Carlos Edinei de Oliveira

1. Profhistória. 2. Ensino de História. 3. Gamificação. 4. Jogos com Fins Didáticos. I. Leandro Rezende da Silva. II. Gamificação e Jogos com Fins Didáticos no Ensino de História: .

CDU 37:94

COMISSÃO EXAMINADORA

Defesa da Dissertação em _____ de _____ de _____.

_____
Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)
(Orientador)

_____
Professor Dr. Marcello Paniz Giacomoni (Colégio de Aplicação da UFRGS)

_____
Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)

_____
Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (UNEMAT)

Dedico este trabalho a todos os profissionais do Ensino de História, como forma de contribuição no desenvolvimento de práticas de ensino mais próximas da realidade dos alunos, promovendo o reconhecimento dos saberes dos estudantes construídos no cotidiano da vida escolar como parte importante no processo de construção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar o curso de mestrado, um sentimento de felicidade tomou-me conta, graças a que me foi dada, de subir mais um degrau na carreira acadêmica após uma década.

Agradeço a Deus por ter me dado a luz de cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História!

À minha família, com especial atenção à minha esposa Themis que me incentivou e motivou a cursar o mestrado, desde o ato da inscrição para a realização da prova, aos estímulos positivos e amparo nos dias mais difíceis e cansativos, sempre com a certeza nas implicações positivas que o curso traria. Seu apoio continua sendo muito importante, no cuidado com os nossos filhos, Daniel de 2 (dois) anos e o José de 6 (seis) meses, para que eu estude, no apoio às madrugadas de leituras e exercícios da escrita e na compreensão de todo o processo que é tão notável.

Nos dois semestres de 2019, para que eu pudesse conseguisse cursar as disciplinas obrigatórias, pude contar com o auxílio e assistência da minha coordenadora pedagógica Carla Regina dos Santos, da Escola Sesc Pantanal, qual sou Prof. de História, onde organizou meu horário de aulas para que eu pudesse ir a cada quinze dias para a Unemat de Cáceres-MT, sempre nas quintas-feiras, sextas-feiras e sábados, fica o meu agradecimento especial.

Agradeço também ao apoio dado pela Terezinha de Jesus Conceição Souza, chefe do núcleo de educação do Sesc Pantanal que me autorizou realizar o curso de mestrado, permitindo meu caminho ser mais especial e recompensador.

Gostaria de dizer muito obrigado ao programa que permitiu minha matrícula na Unemat de Cáceres, e aos professores doutores Osvaldo Mariotto Cerezer e Carlos Edinei de Oliveira pela atenção, organização e encargo pelo trabalho desenvolvido com os mestrandos. Foi muito rica a convivência e o aprendizado com os professores desta instituição e os colegas também matriculados nesta terceira turma.

Por fim, agradeço em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira, que, com sabedoria e encargo, auxiliou-me com o apoio intelectual necessário para concluir este processo. Sua mediação sempre pontual, cuidadosa e respeitosa ao meu modo de pensar, permitiu-me construir um conhecimento tão relevante e alcançar os objetivos esperados.

Cáceres, 03 de maio de 2021

Figura 1 – Jogo construído por estudantes do 8° ano do Ensino Fundamental – 2020, Escola Sesc Pantanal.
FONTE: Acervo do autor

A aula de História é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que se renova pela prática cotidiana do ensino-aprendizagem.

Marc Bloch

LISTA DE ABREVIATURAS

Academia Lítero-Cultural Pantaneira – ACADEPAN

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Centro Salesiano do menor trabalhador – CESAM

Conselho Estadual de Educação – CEE

Conselho Nacional da Educação – CNE

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN

Digital Group em Florianópolis - DGF

Escola Sesc de Ensino Médio – ESEM

Instituto Ecossistemas e Populações Tradicionais – ECOSS

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB

Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Mato Grosso – MT

Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA

Programa de Comprometimento e Gratuidade – PCG

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs

Personal Identification Number – PIN

Produto/Processo Educacional – PE

Secretaria de Estado de Cultura – SEC

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC

Serviço Social do Comércio – SESC

Sindicato do Comércio Varejista no Estado de Goiás – SINDILOJAS

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia – NTNU

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jogo construído por estudantes do 8° do Ensino Fundamental – 2020, Escola Sesc Pantanal.....07
Figura 2: Mapa: Localização de Poconé, Mato Grosso.....23
Figura 3: A Pirâmide do Aprendizado.....50
Figura 4: Como acessar o kahoot.....71
Figura 5: Como iniciar o cadastro no kahoot.....72
Figura 6: Descrição do local de trabalho.....72
Figura 7: Formulário *kahoot* – finalização.....73
Figura 8: Exemplo de *kahoot* – história de Poconé.....74
Figura 9: Como jogar kahoot em sala de aula.....75
Figura 10: Como jogar usando o smartphone.....76
Figura 11: Como o jogo aparece na projeção e na tela do smartphone.....77
Figura 12: Caixas de sapatos trazidas pelos estudantes à escola e decoradas em sala de aula.....85
Figura 13: Construção da estação 4 – reação de substâncias.....85
Figura 14: Estação 1: títulos apagados.....87
Figura 15: Estação: decifrando hieróglifos.....88
Figura 16: O alfabeto e os hieróglifos egípcios – Osíris.....88
Figura 17: O alfabeto e os hieróglifos egípcios – Anúbis.....89
Figura 18: O alfabeto e os hieróglifos egípcios – Maet.....89
Figura 19: O alfabeto e os hieróglifos egípcios – Thot.....90
Figura 20: Estação 3 – reação de substâncias.....91
Figura 21: Estudantes jogando “Desvendando o Egito”.....91
Figura 22: Organização da estação reação de substâncias.....92
Figura 23: Estação 4 – Curiosidades da Medicina do Antigo Egito.....92
Figura 24: Mapa mental: curiosidades da medicina do antigo Egito.....93
Figura 25: Estação 5 – Rá e Osíris (sol e noite – luz e sombra).....93
Figura 26: Foto da estação 5: caixa trancada com cadeado, três chaves, lanterna e o cartão.....94
Figura 27: Estação 6 – ácido, base e suas cores.....94
Figura 28: foto da estação 6 – taças com líquidos, caixa trancada com cadeado, três chaves.....95

Figura 29: Estação 7 – quebra-cabeça.....95
Figura 30: Exemplo de quebra-cabeça realizado pelas equipes durante a Game Aula.....96
Figura 31: baú dourado.....97
Figura 32: certificado de participação do jogo.....97
Figura 33: Jornal Beripoconé - capa.....98
Figura 34: Jornal Beripoconé – desfecho da história.....99
Figura 35: Jogo construído por um grupo de estudantes do sétimo ano.....119
Figura 36: Jogo construído por um grupo de estudantes do oitavo ano.....120
Figura 37: Estudantes do oitavo ano jogando em fevereiro de 2020 121
Figura 38: Jogo construído por um grupo de estudantes do oitavo ano sobre as grandes navegações e a colonização portuguesa no Brasil em fevereiro de 2020.....122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ano Letivo: 2020 – Escola Sesc Pantanal.....25
Tabela 2: Jogos de Diversão - Forca.....60
Tabela 3: Jogos de Diversão – Stop.....61
Tabela 4: Jogos de Aprendizagem – Game Aula: Desvendando o Egito.....64
Tabela 5: Jogos de Aprendizagem – Jogo das Questões.....65
Tabela 6: Gamificação no Ensino de História – o mestre mandou.....67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autoavaliação: questão 1.....109
Gráfico 2 - Autoavaliação: questão 2.....110
Gráfico 3 - Autoavaliação: questão 3.....111
Gráfico 4 - Autoavaliação: questão 4.....112
Gráfico 5 - Autoavaliação: questão 5.....113
Gráfico 6 - Autoavaliação: questão 6.....114
Gráfico 7 - Autoavaliação: questão 7.....115
Gráfico 8 - Autoavaliação: questão 8.....116
Gráfico 9 - Autoavaliação: questão 9.....117

RESUMO

O tema gamificação e jogos com fins didáticos no ensino de História, tenta responder uma questão muito presente na atualidade, isto é, como estas metodologias diferenciadas poderiam contribuir na prática profissional do ensino de História para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental? O uso da gamificação e jogos por professores na educação básica tem sido compreendido como uma metodologia que auxilia no desenvolvimento cognitivo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e por estas razões promove uma aprendizagem que possui significação para as crianças e os adolescentes, uma vez que se aproxima de suas realidades e permite que sintam-se participantes do processo. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia participante de Pedro Demo (1982), com estudantes da Escola Sesc Pantanal em Poconé – MT. Esta, tem como propósito, permitir que os estudantes mantenham uma relação de interação com o professor pesquisador na busca por soluções dos problemas. Foram utilizados os conceitos de Gamificação, Jogos, Ensino de História, Metodologias Ativas, Educação Histórica, Aprendizagem da História. Como resultado, a pesquisa atesta que tanto os jogos com fins didáticos como as práticas de gamificação promovem a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental anos finais, operando como um motor motivador e fazendo com que estes sintam-se participantes do processo, tornando ativo e significativo o momento de construir conhecimentos históricos.

Palavras-chave: ProfHistória. Ensino de História. Gamificação. Jogos com fins didáticos.

ABSTRACT

The theme of gamification and games for didactic purposes in history teaching tries to answer a question that is very present today, that is, how could these different methodologies contribute to the professional practice of teaching history for elementary school students in the final years? The use of gamification and games by teachers in basic education has been understood as a methodology that assists in cognitive development, favoring the development of skills and for these reasons promote learning that has meaning for children and adolescentes, as it approaches their realities and allows them to feel they are participants in the process. The research was developed using the participant methodology of Pedro Demo (1982) with students from Escola Sesc Pantanal in Poconé - MT. The purpose of this is to allow students to maintain an interaction relationship with the researcher teacher in the search for solutions to problems. Were used the Gamification concept, Games, History Teaching, Active Methodologies, Historical Education, History Learning. As a result, the research attests that both educational games and gamification practices promote the learning of elementary school students in the final years, operating as a motivating engine and making them feel participants in the process, making the process active and meaningful. time to build historical knowledge.

Keywords: ProfHistória. History teaching. Gamification. Games for didactic.

RÉSUMÉ

Le thème gamification et jeux didactiques dans l'enseignement de l'histoire essayent de répondre à une question très actuelle, c'est-à-dire comment ces méthodologies différenciées pourraient contribuer à la pratique professionnelle des professeurs d'histoire du premier cycle de l'enseignement secondaire? L'utilisation de la gamification e des jeux didactiques par les enseignants du collège est vue comme une méthodologie qui aide au développement cognitif, en favorisant le développement des compétences et pour ces raisons promeut un apprentissage qui prend du sens pour les collégiens, car ils se rapprochent de leurs réalités et leur permettent de se sentir participants du processus. La recherche a été développée par le moyen de la méthodologie participative de Pedro Demo (1982) avec des élèves du Collège Sesc Pantanal à Poconé - MT. Celle-ci a pour but de permettre aux élèves de maintenir une relation d'interaction avec le professeur à la recherche de solutions aux problèmes. Les concepts utilisés ont été Gamification, Jeu, Enseignement de l'histoire, Méthodes actives, Éducation historique, Apprentissage de l'histoire. La recherche a démontré que les jeux didactiques et les pratiques de gamification favorisent l'apprentissage des collégiens, en agissant comme un moteur de motivation et en faisant en sorte que ceux-ci se sentent participants du processus, rendant le moment de construction des connaissances historiques actif et significatif.

Mots-clés: ProfHistória. Enseignement de l'histoire. Gamification. Jeux didactiques.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....17
INTRODUÇÃO.....20
A pesquisa 21
Escola Sesc Pantanal.....23
Definições das etapas, idealização e elaboração do Produto Educacional.....30
1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL 32
2. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DA GAMIFICAÇÃO E JOGOS COM FINS DIDÁTICOS NA PRÁTICA DOCENTE.....46
2.1 Gamificação: origem e como fazer o uso no Ensino de História 53
2.2 A relação entre os jogos e a gamificação **.....57**
2.3 Jogo de Diversão 58
2.4 Jogos com fins didáticos no ensino de História.....62
2.5 Amostra de aulas de História gamificadas durante a pandemia da Covid-19 em 2020.....66
3. EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO - HISTÓRICAS REALIZADAS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA SESC PANTANAL.....69
3.1 Gamificando atividades e tarefas de História com o Kahoot.....69
3.2 Poconé e sua História: projeto desenvolvido com os estudantes da Escola Sesc Pantanal.....73
3.3 Game Aula: "Desvendando o Egito".....80
3.4 "O mestre mandou".....106
3.5 Construção de jogos com fins didáticos pelos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Sesc Pantanal.....118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....124
REFERÊNCIAS.....127

MEMORIAL

Antes de falar sobre o tema específico, gostaria de descrever de forma breve a minha trajetória até chegar aqui.

Escrever sobre a própria história de vida é algo emocionante, principalmente quando mergulhamos em fatos que outrora não eram tão claros, e que agora, fazendo-se uma análise do passado pode-se entender melhor tudo o que está ao nosso redor. Compreender as lutas e todo o processo de transformações que envolvem nossas vidas nos remete a pensar e a refletir sobre nossas práticas, enquanto um ser humano e cidadão na sociedade na qual estamos inseridos.

Nasci de parto natural, minha mãe começou a sentir contrações à meia noite e deu à luz às 11 horas da manhã, no dia 8 (oito) de fevereiro de 1984, em Goiânia, capital do estado de Goiás. Nasci com quatro quilos e 51 (cinquenta e um) centímetros, com muita saúde.

Comecei minha vida escolar no período em que, a lei que vigorava para o ensino de Primeiro e Segundo Graus, era a Lei de nº.5692/71. Essa legislação havia ampliado a escolaridade obrigatória de 4 (quatro) para 8 (oito) anos. O ensino fundamental obrigatório com duração de 8 (oito) anos se iniciava com 7 (sete) e deveria terminar aos 14 (quatorze) anos de idade, porém nem sempre acontecia.

Cursei todo o Primeiro Grau na Escola Estadual Boa Esperança no setor Parque das Nações em Aparecida de Goiânia – Goiás, onde tive professores com diferentes práticas pedagógicas e com diferentes conceitos de aula, escola e educação.

No período em que cursei o Ensino Médio já estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)[1], Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Entre os princípios e finalidades desta lei, está presente, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Foi um avanço significativo para a Educação Brasileira.

Consegui concluir o Ensino Médio, o primeiro ano fiz no Colégio Estadual Cruzeiro do Sul. Gostava muito de estudar, saía do meu trabalho e ia direto para o colégio. Trabalhava como auxiliar administrativo no Sindicato do Comércio Varejista no Estado de Goiás (Sindilojas) na Rua 90, no setor Sul. Havia conseguido esse emprego por meio de uma instituição filantrópica, o Centro Salesiano do menor trabalhador (Cesam) e pude aprender muito nesse espaço. Depois

---

[1] 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 > Acesso em 12 out. 2020.

que concluí o primeiro ano do ensino médio mudei de colégio, fui para uma instituição mais próxima de minha casa e lá terminei o segundo e o terceiro ano do ensino médio, no Colégio Estadual José Bonifácio da Silva no ano de 2002.

Comecei a fazer um cursinho no centro de Goiânia e no final do ano de 2004, surgiu a oportunidade de fazer o vestibular da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Fiz a prova do vestibular e consegui passar para cursar Geografia. Estudei Geografia somente um semestre e mudei para o curso de História que concluí em dezembro de 2008.

Escolhi o curso de História porque gostava/gosto de investigar o passado, compreender os diferentes modos de viver e pensar de outras sociedades, bem como, entender o mundo em que vivia.

A experiência de sala de aula, o ‘ser professor’, tem sido única.

Entendo que meu trabalho de ensinar História para estudantes do ensino fundamental, vai muito além de simplesmente transmitir os conhecimentos de sociedades passadas, é um exercício contínuo de construção e reconstrução de saberes que realizo a partir da minha experiência vivida com meus alunos, colegas de profissão, leituras, escrita e o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Estou morando em Mato Grosso desde fevereiro de 2014, ano da copa do mundo de futebol. Antes de ir para Cuiabá, morei entre 2010 a 2014 na periferia de Paris, na França. Meu objetivo naquela época consistia em aprender francês para cursar o mestrado em uma universidade francesa. Trabalhava durante o dia e à noite estudava francês. Tentei obter o visto de estudante para continuar meus estudos, mas foi negado. Foi em Paris que conheci minha esposa (Themis). Ao contrário de mim, ela tinha visto de estudante, trabalhava e cursava uma pós-graduação em Nutrição. Nos casamos e depois de dois anos, após o fim do visto de estudante dela, voltamos para o Brasil e fomos morar em sua cidade. Quando cheguei em Cuiabá, a cidade estava completamente em obras, se preparando para receber vários jogos. Fiquei em Cuiabá até o início de 2018, quando passei em um processo seletivo para trabalhar na Escola Sesc Pantanal em Poconé – MT.

Estou em Poconé há dois anos, cidade onde se inicia o pantanal mato-grossense. Cursar o mestrado profissional em ensino de História na cidade de Cáceres – MT é um sonho/objetivo que está sendo realizado após **12** anos de formação e exercício da profissão.

O referido tema abordado aqui, surgiu após participar de uma formação na Escola Sesc

de Ensino Médio (ESEM[2]) no Rio de Janeiro em junho de 2018 com o tema “Além dos Livros e das Apostilas: materiais didáticos digitais e analógicos”.

Portanto, compreendi que as aulas de História poderiam ser muito mais interessantes e envolventes com o uso das metodologias ativas. A partir daí, comecei a fazer uso da gamificação e de jogos de aprendizagem nas aulas de História, o que tem sido positivo e significativo na minha prática profissional, bem como, discorrer este tema maravilhoso para somar na vida dos estudantes.

[2] Instalada em um campus de 131 mil metros quadrados em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, a Instituição conta com uma privilegiada estrutura de ensino, com Espaço Cultural, laboratórios, Sala de Carpintaria, Biblioteca, ateliês de arte, sala de robótica e mídias, Espaço Maker, escritório de empreendedorismo juvenil, complexo esportivo, restaurante, além das Vilas Residenciais. Cerca de 50% dos estudantes vêm de famílias com renda de um a três salários mínimos. A Escola é gratuita e concede aos estudantes, material pedagógico, uniforme, moradia (para os alunos do regime residencial) e alimentação.

INTRODUÇÃO

A dissertação “Gamificação e Jogos com fins didáticos no ensino de história” foi organizada da seguinte forma: inicialmente apresenta-se um Memorial no qual encontra-se um breve relato da minha trajetória pessoal até chegar no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Após, descrevo o percurso da pesquisa que contém informações sobre o problema de pesquisa, os objetivos geral e específico, a justificativa, os referenciais teóricos nas áreas de Ensino, Metodologias Ativas, Gamificação e Jogos.

Em seguida, faço uma abordagem explicativa sobre o Produto Educacional, escolhido para auxiliar professores e professoras nas suas práticas em sala de aula.

Encontra-se no primeiro capítulo, uma Reflexão sobre o Ensino de História no Brasil.

Depois desta reflexão, encontra-se o segundo capítulo que responde a seguinte questão: O que é gamificação? Explica o início e o desenvolvimento das Metodologias Ativas e sua relação com a gamificação. Elucida sobre o entendimento da Gamificação de maneira prática, estabelecendo diferenças e semelhanças entre o jogo de diversão, jogo de aprendizagem e gamificação.

No terceiro capítulo, são compartilhadas várias experiências Didático-Históricas como: Gamificando atividades e tarefas de História com o *Kahoot*, Game Aula: desvendando o Egito, O mestre mandou e Construção de Jogos de aprendizagem.

Por fim, nas considerações finais, ficou explícito que além de ter o domínio dos objetos de conhecimento da história, é preciso mobilizar um conjunto de saberes que estão ligados ao conhecimento histórico da disciplina, aos modos de ensino, as intenções das instituições e também aos aspectos cognitivos, motivacional e de gestão dos estudantes. Foi possível compreender que a linguagem dos jogos utilizadas pela gamificação e os próprios jogos com fins didáticos são possibilidades de metodologias para o Ensino de História que contribuem significativamente no envolvimento dos estudantes na aprendizagem da história.

A pesquisa

A pesquisa Gamificação e jogos com fins didáticos[3] no Ensino de História tenta responder a seguinte questão: De que maneira a gamificação e os jogos com fins didáticos poderiam contribuir para um ensino e aprendizagem sólidos e significantes a partir de recursos e metodologias diferenciadas aos estudantes do ensino fundamental anos finais?

O objetivo geral tem por finalidade, compreender e refletir sobre a gamificação como uma metodologia ativa, cujo intuito é viabilizar a ação do estudante na construção do conhecimento, visto que a realidade atual tem sinalizado a necessidade de jovens e adolescentes para com formas de ensino que sejam mais próximas de suas vivências.

Nos objetivos específicos visam, apontar características do ensino de História no Brasil, cuja finalidade está pautada em tentar mostrar o percurso de construção do ensino de História que muitas vezes se apresenta como algo distante e sem muito significado para estudantes do ensino fundamental anos finais, identificar o surgimento, a importância e a implementação de metodologias ativas na educação com ênfase no uso da gamificação e dos jogos com fins didáticos no ensino de História, analisar a aplicação e os reflexos da gamificação e dos jogos com fins didáticos na prática do ensino de História e seu diálogo com a tecnologia e as novas mídias e analisar qualitativamente o resultado do uso da gamificação nas aulas de História.

De acordo com pesquisas realizadas por Silva et al. (2020) o uso dos jogos como recursos didáticos no âmbito do Ensino de História no Brasil, teve um amplo crescimento nos últimos dez anos, abordando dentre outros temas, "as aprendizagens promovidas pelos artefatos lúdicos e a criação e o uso de jogos de tabuleiro e digitais na história escolar" (SILVA et al., 2020)[4]

Segundo Fonseca (2011, p. 58), em referência à década de 1970, explica que:

> os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno foram marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/aprendizagem.

[3] Jogos com fins didáticos é um conceito explorado pelo Prof. Dr. Lucas Victor Silva da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

[4] SILVA, Lucas Victor et al. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374 - 399, jan./jun. 2020.

A elaboração de “pesquisas”, entendidas como trabalhos de transcrição nas quais os alunos copiam textos de outros livros sobre os temas indicados pelo professor era uma das principais estratégias indicadas para a realização de atividades. De acordo com Fonseca (2011), tais práticas de ensino de História foram adotadas pelos professores desta disciplina como um modelo padrão visto ainda até os dias atuais.

> Situando algumas questões, temos, por exemplo, constatado descrédito e desinteresse pelo conhecimento das Ciências Humanas, incluindo-se História, por parte dos alunos de 1º e 2º graus. Este menosprezo se verifica, de igual maneira, no nível da comunidade escolar (pais, professores de outras áreas), que reproduz a concepção corrente da sociedade (BITTENCOURT, 1990, p. 17).

Se considerássemos que a sala de aula pode ser vista com a ideia de um “jogo”, no qual o professor tem o papel de ensinar e os estudantes precisam realizar diversas tarefas que lhes atribuam uma pontuação ou conceito, para que ao final, estes recebam uma premiação, isto é, a aprovação ou a reprovação no final ano. Nesse caso, seria interessante se refletíssemos na seguinte questão: esse “jogo” é um bom “jogo”?

Considerando hipoteticamente que a resposta seja negativa, nessa perspectiva, como poderia ser respondida as seguintes indagações:

1º. Como fazer para que nossos estudantes apreciem e se envolvam com as aulas de História?
2º. O que fazer para que os estudantes manifestem interesse e se envolvam no processo de aprendizagem de História?
3º. O que aconteceria se os mecanismos e linguagem dos jogos, sejam eles, digitais ou analógicos fossem utilizados como estratégia para o ensino de História?

A partir desta reflexão, percebe-se que há uma necessidade em se pesquisar sobre a Gamificação e Jogos com fins Didáticos no Ensino de História, que é justificada pelo dever essencial de construir bases para um ensino que proporcione aprendizagem a partir de recursos e metodologias diferenciadas não somente para os estudantes do ensino fundamental anos finais, mas para qualquer etapa da escolarização, que consiga envolvê-los no processo da aprendizagem de maneira muito mais participativa e significante, valorizando seus conhecimentos e experiências e potencializando as aprendizagens. Para Caimi (2006, p. 24), “levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens”.

Para Demo (1982, p.90):

> A pesquisa participante pode ser vista como participação baseada na pesquisa. Trata-se de uma pesquisa educacional aplicada no ensino específico de História para estudantes do ensino fundamental que envolve a teoria, a prática, o professor pesquisador e aqueles que serão pesquisados com a finalidade de produzir conhecimento por meio de um processo compartilhado entre os atores. Para o autor é essencial à PP[5] o reencontro com a capacidade criativa humana, sobretudo dos humildes, dos oprimidos, dos carentes, que, à primeira vista, tendemos a estigmatizar como impotentes. (DEMO, 1982, p. 86).

Escola Sesc Pantanal

A pesquisa foi realizada na Escola Sesc Pantanal em Poconé – MT.

Esta Escola nasceu diante de um contexto histórico de mudanças na concepção do ensinar. Foi fundada no dia quatro de fevereiro de 2002 na cidade de Poconé no estado de Mato Grosso, situada na Avenida Generoso Ponce, número 37.

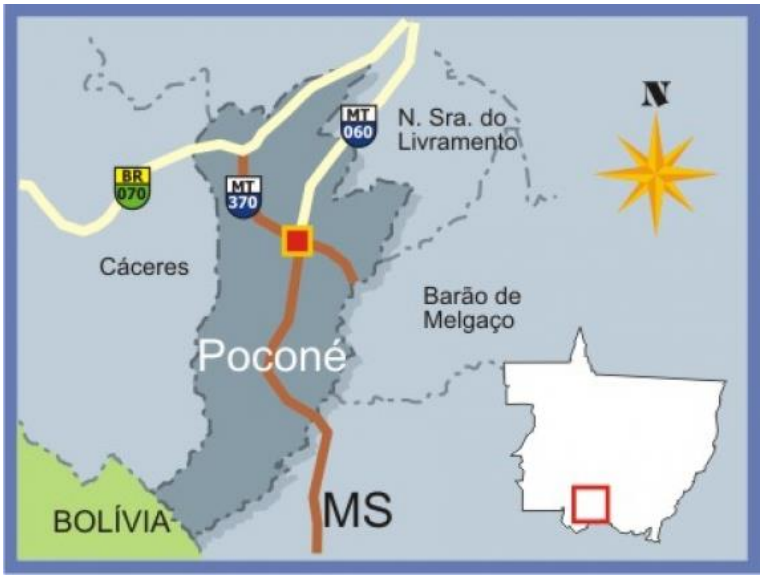


Figura 2 – Mapa: Localização de Poconé, Mato Grosso
FONTE: portalmatogrosso.com.br

A Escola Sesc Pantanal é mantida pelo Serviço Social do Comércio (SESC). Trata-se de uma instituição brasileira privada, mantida por empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo o território nacional. A missão do SESC consiste em promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática.

[5] Pesquisa Participante.

Esta escola apresenta em sua origem,

> a convicção de que a Educação é prioridade nacional e por isso procura desenvolver em todas as suas unidades uma ação educativa permanente, propositiva e transformadora, onde todas as atividades são orientadas no sentido da formação integral do cidadão, por meio de metodologias voltadas para aprender a aprender e aprender a pensar criticamente. Desde 1997 a ação finalística do SESC, preconiza uma ação educativa, orientada para o desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança.
> (FONTE: Ata de criação e inauguração da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Sesc Pantanal.)

A Escola Sesc Pantanal fundamenta-se na concepção construtivista. Há duas vertentes da visão construtivista: o cognitivismo e o interacionismo.

O cognitivismo foi desenvolvido por Jean Piaget. Ele defende a ideia de que a criança passa por estágios na construção conhecimento, sendo muito importante o contato com o mundo físico. Para o pesquisador, em seu processo de desenvolvimento cognitivo, a criança passa por estágios, que são invariáveis, desenvolvendo em cada um deles as capacidades para o próximo, o que provoca mudanças qualitativas em seu desenvolvimento. São eles: sensório-motor (0 a 18 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais.

O interacionismo, segunda vertente do construtivismo, foi proposto por Vygotsky e leva em consideração a diferença entre o que a criança, a cada situação, é capaz de fazer sozinha e o que ela pode fazer e aprender na interação com adultos ou outras crianças mais experientes, por meio da observação, escuta e interação. Desse modo, a interação entre as crianças torna-se um importante aspecto para que se organizem, construam os seus conhecimentos. De acordo com a proposta pedagógica do Serviço Social do Comércio (SESC),

> Esses teóricos admitem uma recíproca influência entre o indivíduo e o meio, e consideram que os fatores biológicos e sociais estão em constante interação no processo de desenvolvimento e não podem ser separados um do outro. A criança é um ser ativo, que atribui significados ao mundo e a si mesma por sua ação, e não é submissa à sua herança genética ou ao seu meio social. É capaz de manifestar um comportamento inteligente, diferente, sim, do adulto, porém, não inferior. Ela constrói, reconstrói, reflete e se posiciona a partir de sua visão de mundo relacionada à cultura e ao meio social em que está inserida (SESC, 2015, p. 23).

Diante do cenário de transformações que envolveu a Escola Sesc Pantanal e cursando o Mestrado Profissional em Ensino de História em 2019 na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Cáceres, há 180 km de Poconé, foi que houve a decisão de iniciar a pesquisa sobre gamificação e jogos com fins didáticos e verificar como esta metodologia ativa

poderia contribuir para a prática de um ensino de História que viabilizasse a ação do estudante na construção do conhecimento por meio de metodologias diferenciadas aos estudantes do ensino fundamental anos finais e que os permitisse construir conhecimentos de maneira prazerosa e com sentido próximo de suas realidades.

É preciso esclarecer que a implementação do ensino fundamental anos finais da Escola Sesc Pantanal iniciou-se em março de 2018 de forma gradativa. Nesse ano funcionou somente as turmas de sextos anos, uma no período matutino e a outra no vespertino, ambas com vinte cinco alunos cada, totalizando cinquenta alunos. Em 2019 foi implementado as turmas de sétimos anos, sempre com a mesma organização, mas agora com um total de 100 alunos. Em 2020 foi implementado as turmas de oitavos anos e em 2021 está acontecendo a implementação das turmas de nonos anos. A pesquisa iniciou-se em 2019 com as turmas de sextos e sétimos anos e agregou em 2020 as turmas de oitavos anos.

Veja a tabela abaixo:

Tabela 1 – Ano Letivo: 2020 – Escola Sesc Pantanal

Serviço Social do Comércio
Polo Socioambiental Sesc Pantanal
Sesc Poconé
Escola Sesc Pantanal

Ano Letivo: 2020						
TURMA/SÉRIE	Nº *INICIAL* DE MATRÍCULAS	ALUNOS BENEFICIÁRIOS PCG	ALUNOS PAGANTES DE MENSALIDADE	Nº *FINAL* DE MATRÍCULAS	ALUNOS BENEFICIÁRIOS PCG	ALUNOS PAGANTES DE MENSALIDADE
Educ. Infantil	149	80	69	148	80	68
Ens. Fund. I (Anos Iniciais)	251	124	127	247	123	124
Ens. Fund. II (Anos Finais)	145	80	65	142	78	64
TOTAL	545	284	261	537	281	256

FONTE: Secretaria da Escola Sesc Pantanal

Por meio desta tabela é possível verificar que o Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Sesc Pantanal finalizou o ano com cento e quarenta e duas matrículas. Deste total, 78 alunos, ou seja, mais da metade dos estudantes integram o Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG) oferecido pela escola. Conforme o Decreto nº 6.632/2008 presente no documento intitulado “Normas Gerais do Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG)”:

> [...] o Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG) se destina a aplicação de 1/3 (33,33%) da Receita de Contribuição Compulsória Líquida em educação básica e continuada ou ações educativas nos demais Programas, sendo que 50% deste total fará parte da oferta de Gratuidade.
> Fonte: (Normas Gerais do Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG)[6], 2018, p. 2).

De acordo com o documento, 'a oferta de Gratuidade destina-se aos clientes com renda familiar bruta de até três salários-mínimos nacionais' e o beneficiado no caso específico da Escola Sesc Pantanal, além de não pagar mensalidades, ainda recebe gratuitamente todo o material escolar, incluindo uniformes para estudar.

O acesso/matrícula na Escola Sesc Pantanal acontece a partir do programa de comprometimento e gratuidade. O documento "Normas Gerais do Programa de Comprometimento e Gratuidade" (2018, p. 7) informa que a prioridade é para "os trabalhadores do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, seus dependentes, e estudantes da rede pública de educação básica, todos de baixa renda; público em geral, de acordo com a oferta de serviços". A partir da compreensão deste programa e da vivência na Escola Sesc Pantanal, observa-se que o grupo de estudantes matriculados nesta instituição educativa e que estão envolvidos nesta pesquisa, apresentam uma realidade diversa, no qual, o Sesc desenvolve um trabalho social de muita importância para a comunidade.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa com os estudantes da Escola Sesc Pantanal foi utilizado o jogo da forca (experiência inicial), a plataforma Kahoot que funciona como um *game show* e transforma as atividades construídas pelo professor em um jogo. Foi utilizado também o jogo "Desvendando o Egito", a gamificação "O mestre mandou" e a construção de jogos com fins didáticos produzidos pelos estudantes, numa estimativa de 25 aulas utilizadas para o seu desenvolvimento.

Os conceitos teóricos de gamificação, jogos e metodologias ativas foram utilizados nesta pesquisa com a finalidade de pensar sobre práticas diferenciadas no Ensino de História para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. Para isso, optou-se por autores que pesquisam sobre Ensino de História e os conceitos já mencionados.

Dessa forma, os referenciais teóricos utilizados no campo do Ensino de História são: Marcello Paniz Giacomoni que, entre outros, aborda o ensino de História por meio de jogos; Isabel Barca (2001) que aborda os conceitos de educação histórica e cognição histórica; Flávia Eloisa Caimi (2006) que trabalha com o conceito de ensino e aprendizagem da História; Thais

[6] Esse é um documento do Departamento Nacional do Sesc, organizado pela Gerência de Planejamento (GEP) e Diretoria de Estratégia e Desenvolvimento Institucional (DIRED).

Nívia de Lima Fonseca (2011) que enfatiza o estudo da História do ensino da disciplina histórica e das tendências teórico-metodológicas. Os referenciais na área de Metodologias Ativas são: Lilian Bacich e José Moran (2018) e Geniana dos Santos e Hugo Bovareto de Oliveira Horsth (2019), que trabalham com as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica por meio de metodologias ativas. Na esfera específica sobre o uso de jogos e gamificação, os teóricos utilizados nesta pesquisa são: Johan Huizinga (2000) que aborda o jogo em sua dimensão cultural participante da vida humana; Maude Bonenfant et Sébastien Genvo (2014) trabalham de maneira específica com o conceito de gamificação; Débora El-Jaick Andrade (2007), Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, organizadores do livro "Jogos e ensino de História (2013) realizam um estudo sobre o uso de jogos como prática de ensino de História.

Ao descrever as experiências com a gamificação no Ensino de História para os estudantes do ensino fundamental, anos finais, enfatizo que a metodologia da pesquisa participante foi o instrumento utilizado neste estudo. Ela teve como propósito fundamental, o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos estudantes num processo coletivo e democrático, pois, participam do processo de estudo, numa relação de interação com o professor pesquisador de maneira prática. Busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções. A pesquisa tem sido realizada com o envolvimento do sujeito-objeto.

> Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a "pureza" dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (FREIRE, 1999, p. 35).

Os saberes dos estudantes construídos no cotidiano da vida escolar é parte importante no processo de construção do conhecimento. O pesquisador e pesquisados, identificam os problemas, discutem as possíveis soluções e partem para a ação, seguido de uma avaliação dos resultados obtidos. Para Brandão (1999, p. 12), "o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem".

> Um exemplo: o questionário da enquete de Marx entre operários que, mais do que coletar dados sobre a sua condição, era um exercício de fazê-los pensar, enquanto respondiam. Outro exemplo: O levantamento do universo vocabular no método de alfabetização de Paulo Freire que, já nos princípios da década de 60, convocava a comunidade pesquisada a participar tanto da pesquisa quanto dos trabalhos de educação popular a que os seus dados serviam (BRANDÃO, 1999, p. 223).

Nesse aspecto, uma das primeiras formas de integrar a linguagem dos jogos durante uma aula expositiva no Ensino de História em sala de aula, foi o uso do jogo da forca, bastante apreciado pelas crianças nos momentos de intervalo. Para Fortuna (2000, p. 6) “são inúmeros jogos que funcionam como "isca" para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem”. A autora enfatiza que se deve ter o cuidado para que o jogo não perca seu caráter lúdico, o prazer em brincar, tal precaução foi tomada, visto que, o jogo escolhido havia sido proposto pelos estudantes. Com relação a aula expositiva, Giacomoni (2018, p.14) explica que essa forma de ensinar constitui-se na:

> capacidade de tomar a palavra como um componente essencial para a sala de aula, momento singular de explicação, persuasão, encantamento e convencimento dos alunos, além de projeção do professor como um indivíduo digno de confiança.

A partir do momento que ficou perceptível a possibilidade de envolver os estudantes no processo desta pesquisa, aliado a uma prática cultural comum ao grupo dos sextos e sétimos anos, por exemplo, foi um caminho encontrado para o desenvolvimento de uma prática profissional de Ensino de História auxiliado pelos jogos.

O jogo da forca é um jogo de diversão, muito apreciado pelas crianças dos sextos anos, por exemplo, mas quem disse que esse jogo não pode ser adaptado e se tornar um jogo com fins didáticos? Foi o questionamento que fiz a mim mesmo. De acordo com Brasil (2017, p. 416) “o Ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo.”

No início, durante uma exposição dialogada sobre os povos da mesopotâmia com os estudantes dos sextos anos, comecei a fazer uso do jogo da forca na lousa com o objetivo de envolvê-los por meio da motivação, nesse sentido, o jogo foi utilizado não como uma estratégia de memorização simplesmente, ainda que essa prática tenha o seu lugar, mas, construir um espaço, no qual a participação na aula por meio do diálogo com o professor e os colegas pudesse despertar a ideia de que construir conhecimentos sobre determinados temas históricos poderia ser algo agradável e ao mesmo tempo divertido. Foram usadas palavras como “Estado”,

"Código de Hamurabi" e "Civilização", por exemplo, cujo objetivo foi envolver os estudantes na construção e compreensão destes conceitos e a partir disso dar continuidade ao ensino sobre este objeto de conhecimento. O exemplo mencionado aborda uma situação de aula com exposição dialogada, no qual, o jogo operou como "combustível" motivador para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento na participação oral dos estudantes. Em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que se propôs foi "estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem", considerando a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p.15, 401).

Para entender melhor BNCC, faz-se necessário explicar que antes de sua criação, dispúnhamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) criados em 1997.

Os PCNs trata-se de uma coleção de documentos que norteiam a construção ou revisão curricular de uma instituição educativa. Sua criação permitiu servir como base e ponto de partida para o trabalho docente, auxiliando os professores com as atividades realizadas em sala de aula, com as discussões pedagógicas, produção de livros didáticos entre outros. Já a BNCC foi construída à luz do que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Entretanto, a BNCC tornou-se obrigatória nos currículos das escolas públicas e particulares presentes em todo o país, é mais específica e determina com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar, enquanto os PCNs são documentos orientadores e não obrigatórios. Com relação ao estado de Mato Grosso, em 2018 foi aprovada a proposta curricular para o estado, construída a partir do estudo da BNCC que é nacional, originou-se o "Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Finais. Desse modo, optou-se por utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Finais, nesta pesquisa. Embora a BNCC seja um documento de referência utilizado nesse texto e que foi base de construção do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, é importante esclarecer que ele é questionado em diversos aspectos.

Para Paziani (2017), o contexto histórico de criação desse documento foi marcado por crise político-institucional com evidências claras de lutas de classes, desempenhada pela "reorganização dos movimentos sociais da esquerda brasileira" de um lado e na "ação orgânica da burguesia" do outro lado, apresentando fortes indícios de retrocesso, autocracia e conservadorismo. O processo de construção do pensamento educacional no Brasil e suas

práticas aconteceu num contexto de disputas entre grupos, valores e interesses diversos (SAVIANI, 2011).

No cenário atual, os grupos que entraram nesse jogo são as organizações sem fins lucrativos associadas ao mundo corporativo. Por meio de projetos, essas organizações conseguem estabelecer parcerias com secretarias municipais e estaduais de educação, com a finalidade de financiar pesquisas, premiar boas práticas e trabalhar na implementação de políticas educacionais de ampla abrangência como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (MICHETTI, 2020). Desse modo, o complexo processo de construção da BNCC evidencia que mesmo depois de homologada, o documento continua enfrentando oposição e crítica.

Definições das etapas, idealização e elaboração do Produto Educacional

Acredito que a organização sintetizada dos textos desta dissertação para ser publicada em um livro, irá contribuir para um grande grupo de professores de História entre outras áreas do conhecimento, na discussão sobre a possibilidade de uso da gamificação e dos jogos com fins didáticos nas práticas de ensino. O livro que será produzido terá como característica a apresentação da narrativa sobre uso da gamificação e de jogos com finalidade didática. Os objetos de conhecimento serão: um breve texto sobre a História do Ensino de História enfatizando as tendências metodológicas de ensino da disciplina; Metodologias Ativas; Gamificação e Jogos com fins Didáticos, e por fim, exemplos e sugestões de jogos como possibilidades de serem utilizados nas aulas de História pelos professores da Educação Básica.

Rôças, Moreira e Pereira (2018, p. 67 apud Rizzatti, I. M et al.) defendem que:

> o principal produto de um curso de MP não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE. O mestrando, autor do PE, envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), com base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos / soluções para abordar o problema identificado, aplica e testa o PE, retomando criticamente a primeira versão para compor a versão final que acompanha o texto dissertativo.

Na modalidade Profissional, diferentemente da modalidade Acadêmica, os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos. (RIZZATTI, I. M et al., 2020, p. 2).

A minha intenção em construir um livro como PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) foi “servir de produto interlocutivo à professores e professoras que encontram-se nos mais diferentes contextos do nosso país”. (RIZZATTI, I. M et al., 2020, p. 2). Acredito que, o diálogo permanente sobre o uso da gamificação no Ensino de História é um caminho para a melhoria da prática profissional de professores que queiram trabalhar com esta metodologia. De acordo com o GT de Produção Técnica da CAPES, sobre o PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, essa ideia de construção do livro se adequa a possibilidade de produção de um MANUAL/PROTOCOLO, ou seja, em concordância com a CAPES, o propósito é construir um manual no formato de um livro/guia pequeno no formato impresso (algumas unidades) e digital.

1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Este capítulo, faz uma breve abordagem sobre a história do Ensino de História com a finalidade de investigar a história da disciplina, enfatizando os métodos de ensino e as formas de apropriação dos objetos de conhecimento com ênfase específica no modelo nacionalista, religioso, tradicional[7].

Quando pensamos em novas formas de ensinar história e que sejam apropriadas aos adolescentes do presente século, o objetivo está ligado a ideia de tornar essa prática mais próxima da realidade dos estudantes.

Muitos professores se veem frequentemente, repetindo maneiras de ensinar que lhes estão enraizados e tentam romper com tais práticas na busca de melhores resultados.

O recorte histórico abordado no texto a partir do século XVI objetiva identificar as bases construídas e consolidadas sobre o fazer dos professores. Nesse sentido, acredita-se que o estudo da história das práticas de ensino dos professores pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre questões que na maioria das vezes não podem ser respondidas pela observação direta dos profissionais ou pela reflexão do trabalho cotidiano. A intenção não é trabalhar todos os períodos históricos, por este motivo a ênfase se encontra no período colonial, imperial e início da república. Apesar de não concentrar esforços sobre o Ensino de História no Governo Vargas, Ditadura Civil Militar, Redemocratização ou sobre outras correntes de pensamento e ensino que foram surgindo, é fato que o estilo de se ensinar história ou outras disciplinas, ainda persiste nos dias atuais.

Por conseguinte, esse primeiro capítulo não pretende buscar soluções definitivas, todavia, tenta de maneira mais clara mostrar o percurso do Ensino de História e o que significa ensiná-la, hoje, nas escolas. Desse modo, o capítulo apresenta-se, de certa forma, como um retrato daquilo que se deseja ‘transformar’, se relaciona com o tema da pesquisa na medida em que este seria uma possibilidade de um ‘novo caminho’ a ser percorrido com o objetivo de tentar a ‘transformação’ de aspectos já desatualizados.

A presente realidade política, social e educacional brasileira desperta a curiosidade de muitos no sentido de entender o que está acontecendo com o ensino no país, e para isto, tentam encontrar na História o embasamento necessário para tal compreensão.

---

[7] Nacionalista em razão da exaltação da colonização portuguesa, após, com o final do século XIX ocorreu a disseminação das ideias republicanas no Brasil a partir daí passou-se a privilegiar o estudo do processo civilizatório, com ênfase desse na formação do Estado. Religiosa por causa da ação missionária da Igreja Católica que ensinava princípios da moral e da doutrina da religião romana.

Nessa perspectiva, acredita-se que o conhecimento sobre o Ensino de História no Brasil possa contribuir para a compreensão dessa realidade. É imprescindível pensar sobre os caminhos até agora trilhados na construção de práticas de Ensino de História, descobrir o processo de nascimento da disciplina e questionar interesses e convenções que objetivam a construção e o funcionamento de uma sociedade idealizada.

Fundada em 1534 no século XVI pelo Padre Inácio de Loyola, a companhia de Jesus, ordem religiosa, foi reconhecida pela igreja católica em 1540. Na Europa tinha como objetivo combater o avanço do protestantismo, já no Brasil teve como finalidade a implementação de um modelo de educação e em certa medida o ensino de uma História sagrada, mesmo a disciplina ainda não existindo naquele momento.

Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em:

> 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação (SHIGUNOV NETO, MACIEL, 2008, p. 169-189).

De acordo com Saviani (2006), o "brevíssimo século XVI" abrange o desenvolvimento do processo pedagógico que ficou conhecido como "pedagogia brasílica" (enfrentar a realidade das matas e educar os povos nativos), e iniciou-se com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, em 1549, se estendendo até o estabelecimento do Ratio studiorum, (manual prático com métodos de ensino) em 1599. Esse plano de estudos era composto da seguinte forma: Humanidades chamado de estudos inferiores com cinco disciplinas: humanidades, retórica, gramática superior, gramática média e gramática inferior; e os denominados estudos superiores, com os cursos de Filosofia e Teologia.

> As ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o

> homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2011, p. 58).

No início da colonização do Brasil, o propósito principal da "pedagogia brasílica", especialmente nos primeiros anos, foi a catequese e o estabelecimento da cultura europeia aos diferentes povos da colônia Brasil. No entanto, após isso, os jesuítas se ocuparam de ensinar os filhos dos colonos e ocupar-se também da formação de padres para compor os quadros da própria Companhia no Brasil. É perceptível que o período em que os jesuítas estiveram no Brasil (1549-1759), com seu projeto educacional, o ensino oferecido por essa organização esteve alicerçado dentro de um projeto mais amplo, ou seja, de incorporação da América portuguesa ao império português e de trazer a cultura europeia para a América.

Ao analisarmos a História como uma disciplina sob a concepção de Certeau: "A escrita da história se constrói em função de uma instituição" (Certeau,1982, p. 66), fica evidente que é por meio dos interesses da instituição que a História enquanto uma disciplina vai se organizar. E nesse sentido, poder-se-ia afirmar que a prática de ensino de História está intrinsicamente ligada aos objetivos da organização institucional. Embora a História como disciplina escolar tenha sido criada somente em 1838, é notório que o ensino jesuítico contribuiu para que o Estado português atingisse seus objetivos no processo de colonização do Brasil.

O ensino jesuítico tinha por finalidade a transformação dos povos da colônia Brasil em uma sociedade "civilizada", que trabalhasse e que produzisse de acordo com a lógica do modo de produção mercantilista, em conformidade com o padrão europeu do início do período moderno, e para isso, fazia-se necessária a conversão dos povos indígenas ao cristianismo.

O modo português de enxergar a cultura indígena não havia nada da concepção antropológica:

> Que importa o debate acerca da sobrevivência de culturas e a verificação de que a cultura inferior, posta em contacto com a superior, ou se desagrega ou morre? Não ficará sempre, como dado positivo, a maior extensão duma cultura superior?" [...] uma das glórias portuguesas foi operar a substituição da cultura inferior [...] quasi só pelo dinamismo latente da civilização superior, que por si mesma se impôs, agregando a si os elementos inferiores. (MANUEL DA NÓBREGA apud HANSEN, 2010, p. 50).

De acordo com Barth (1998), "as fronteiras étnicas, em cada caso, são mantidas por um conjunto imitado de traços culturais; a persistência da unidade depende da persistência dessas diferenças culturais". (BARTH apud POUTIGNAT e STREIFF-FERNART, 1998, p. 226).

Para o antropólogo, a interação social de grupos distintos não pode causar o desaparecimento por mudança e aculturação sugerido pela concepção religiosa de Manuel da Nóbrega, visto que podem manter-se apesar da interdependência dos grupos e do contato Interétnico. Barth (1998) em sua obra Grupos étnicos e suas fronteiras explica que “um grupo pode adotar os traços culturais de um outro, como a língua e a religião, e, contudo, continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo”. (BARTH apud POUTIGNAT & STREIFF-FERNART, 1998, p.156).

É interessante observar que para o padre jesuíta Serafim Leite, citado na obra Manuel da Nóbrega (2010, p. 50) quando discute acerca da sobrevivência de culturas, ele afirma que a cultura “superior”, portuguesa, faria desaparecer a cultura dita por ele como “inferior”, indígena, nativa. Nota-se ainda que mesmo depois do estabelecimento da “civilização”, esta incorporou para ela, elementos “inferiores”. É percebível que o desaparecimento dos gentios e de seus costumes não aconteceu, pois, os grupos étnicos podem compartilhar uma mesma região com distribuições e fronteiras superpostas, fluidas, visto que, quanto maior a interação, mais definido ou marcado será o limite étnico. As particularidades que significam a fronteira étnica podem experimentar alterações, mas esta, pode subsistir.

Para construir uma nova sociedade no Brasil na forma da cultura portuguesa, católica, utilizou-se o ensino com métodos bem específicos: autoritário, dogmático, expositivo e conservador, como forma de estabelecimento desses objetivos.

> A educação da mocidade reinol e colonial, monopolizada pelos padres, orientava-se, sem dúvida, para a uniformidade intelectual; os quadros do seu ensino, dogmático e abstrato, não apresentavam plasticidade para se ajustarem às necessidades novas: os métodos, autoritários e conservadores até a rotina; e, além de não incluir o ensino das ciências, esse plano de estudos, excessivamente literários e retóricos, não abria lugar para as línguas modernas, conservando nas elites uma tal ignorância sobre essas línguas que de maravilha se encontraria, na colônia, um brasileiro que soubesse francês (AZEVEDO, 1976, p. 48).

Jörn Rüsen (2001), manifestando a preocupação com a necessidade de haver uma disciplina científica específica que se ocupasse do ensino e da aprendizagem da história, (é o que seria a didática da História), nos ajuda a refletir sobre o Ensino de História no Brasil no período imperial e perceber de maneira clara como o governo brasileiro ainda nos anos iniciais após a independência já manifestava interesse em produzir uma História do Brasil com ênfase na construção de uma identidade nacional, e nesse sentido, a escola, e principalmente o Ensino de História, teria a responsabilidade de transmitir às crianças e aos jovens, os fatos importantes

do Império, exaltando também a colonização portuguesa, a monarquia brasileira e a Igreja Católica.

Diante desse cenário de discussões entre o Estado, a Igreja, os liberais e os conservadores sobre o que deveria ser ensinado nas escolas, é que nasceu em 1838 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

O IHGB, nasce com a finalidade de produzir a História do Brasil para o ensino nas escolas por meio de materiais didáticos. Essa história ensinada estava encarregada com a missão de construir a identidade nacional baseada na mestiçagem entre o branco europeu, o indígena brasileiro e o negro africano, mas, com a supremacia do pensamento e cultura europeias.

É, portanto, nessa conjuntura histórica, que a disciplina escolar de História surge no Brasil, conciliando os interesses do Estado e da Igreja. Segundo Giacomoni (2018, p. 64), ao longo de todo o período imperial no Brasil, a História esteve grandemente a serviço da religião Católica. Entretanto, havia desafios pela frente, pois, a escolarização dos negros e mestiços ainda acontecia no contexto da vida privada, embora muitos mestiços frequentassem a escola, esse fato não se tratava de uma política pública para essa população que em geral era desprovida de alfabetização.

Mas, qual era a melhor ideia para se escrever a História do Brasil?

> Essa preocupação explica a vitória do alemão Karl Philipp von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola (FONSECA, 2013, p. 46).

Nesse quadro apresentado sobre o Ensino de História no Brasil, é possível verificar que no século XIX, o IHGB privilegiava os feitos dos heróis, a história política, com o engrandecimento da colonização portuguesa e do trabalho realizado pelos jesuítas.

Trata-se do uso do método positivista de Auguste Comte para se escrever a História do Brasil, do mesmo modo, esse mecanismo era utilizado para o Ensino de História nas escolas. É a partir desse contexto, que se constrói a concepção de historiografia no nosso país, a maiêutica do pensamento brasileiro para a educação e o Ensino de História teve ao longo do século XIX, uma articulação, organização e construção baseada na razão e no cientificismo de Comte.

Nessa perspectiva, a História influenciada pela filosofia positivista deveria com seu rigor técnico valorizar uma produção com suporte documental oficial.

Nesse sentido, nossa História oficial, tornou-se a História dos nossos ‘heróis’, nomes como o de Pedro Álvares Cabral que ‘descobriu o Brasil’, Dom Pedro I nosso conterrâneo brasileiro de pais portugueses que ‘libertou’ o Brasil da dominação portuguesa e assim por diante. Até mesmo a atual bandeira do Brasil criada no dia 19 de novembro de 1889 na República dos marechais, leva uma frase positivista do filósofo francês.

> As fontes documentais, fundamentalmente documentos oficiais procedentes dos governos e conservados em arquivos, deveriam ser abordadas de modo objetivo, para que a interpretação não fosse desvirtuada pela subjetividade do historiador. Toda ingerência de aspectos teóricos ou filosóficos, interpretativos ou valorativos, pressupunha falsear o caráter “exato” que devia nortear a investigação histórica. Cabia ao historiador ser o mais objetivo possível na explicação fundada no documento e se eximir de transmitir seus valores, conceitos e opiniões acerca do que estivesse narrando (ZANIRATO, 2011, p. 51).

Assim sendo, foi nesse cenário de influência do pensamento de Comte que o IHGB construiu a História do Brasil a ser ensinada nas escolas, uma História altamente descritiva, baseada nos grandes acontecimentos, sem uma relação significativa com outros eventos. O ensino era baseado na decoração das datas, na ordenação dos acontecimentos, nos trilhos em rumo à civilização e ao progresso.

Com o advento do Estado republicano a partir de 1889, esperava-se que houvesse um projeto educacional que valorizasse a diversidade. Isso não aconteceu, pelo contrário, o Governo Republicano continuou fazendo o trabalho que o Império já vinha fazendo, ou seja, prosseguiu atuando como o principal personagem na construção da História nacional e criador da identidade brasileira. Nesse processo, o que percebe-se, governo após governo, é uma preocupação educacional centrada na formação de cidadãos conscientes, para isto, os objetivos para a educação e o Ensino de História baseavam-se na Educação Cívica, no canto do Hino Nacional, no hasteamento da Bandeira Nacional, na preparação para o trabalho. Já os professores não tinham formação necessária para o exercício da docência, o ensino estava comprometido. Então, que consciência desejava o Estado que fosse desenvolvida?

> Situando algumas questões, temos, por exemplo, constatado descrédito e desinteresse pelo conhecimento das Ciências Humanas, incluindo-se História, por parte dos alunos de 1º e 2° graus. Este menosprezo se verifica, de igual maneira, no nível da comunidade escolar (pais, professores de outras áreas), que reproduz a concepção corrente da sociedade. O poder político educacional, entretanto, tem, diferentemente da comunidade escolar, cuidado com zelo do conhecimento histórico transmitido pela escola. A transformação de História e Geografia em Estudos Sociais e Política do Brasil não são

> simples reformas curriculares, mas indicam uma preocupação do Estado quanto ao saber histórico institucional a ser veiculado. (BITTENCOURT, 1990, p. 17)

A consciência objetivada pelo Estado, estava alicerçada na educação moral, disciplinar e possuía como exemplo, os mais velhos. Nesse sentido, tanto os professores, quanto os diretores das escolas deviam apresentar-se como exemplo aos mais jovens com caráter honesto e justo, ensinando-lhes diariamente os seus deveres, suas responsabilidades, lealdade e submissão às autoridades e às leis. Verifica-se que a partir desses objetivos, o Estado revela o tipo de cidadão e sociedade idealizada, isto é, a política educacional trabalhava para inculcar no cidadão o desejo de servir e ajudar no desenvolvimento e crescimento do país.

No decorrer da "Era Vargas" (1930-1945), aconteceram duas importantes reformas educacionais no Brasil: a "Reforma Francisco Campos", de 1931, e a "Reforma Capanema", de 1942. À vista disso, surge dois questionamentos consideráveis: de que modo essas reformas na educação nacional impactaram o Ensino de História nas escolas? A outra pergunta é: Quais eram os objetivos do governo Vargas relacionados ao Ensino da História escolar?

Com relação ao modo de ensinar História, Abud (2011), explica que não houve tantas mudanças, pois, houve continuidade no modo de ensino, cujas concepções haviam sido construídas no século anterior. Dessa forma, o ensino de caráter positivista continuava presente nas escolas, que para Nadai (1993), atendia aos interesses das elites dominantes com uma prática de ensino baseada em biografias de homens ilustres. Embora os métodos de ensino tivessem saído da esfera de domínio do Colégio D. Pedro II e a partir disso, passaram a ser expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda assim, continuaram fortemente associados ao Colégio. De acordo com Abud (2011), os programas de ensino secundário, bem como seus métodos, continuaram sendo revistos a cada três anos pelo Colégio D. Pedro II.

> A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do "cidadão político", que, em nosso caso, era o possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de "grande nação". (BITTENCOURT, 2018, p. 63)

À vista disso, reconhece-se que o Ensino de História no período em que Vargas governou o Brasil teve como finalidade o fortalecimento do Estado Nacional, no qual, o desenvolvimento do patriotismo foi um aspecto amplamente desenvolvido. Dessa forma, o

Ensino de História tornou-se uma peça importante para esse fim, pois auxiliava na construção do espírito de brasilidade, na formação do caráter nacionalista.

De acordo com Nadai (1993, p. 152), "os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites". Esses agentes sociais com a aplicação de suas políticas educacionais produziram um Ensino de História marcado por uma memorização e decoração muitas vezes exagerada, conduzindo os estudantes a uma atitude passiva de aprendizagem e factual.

> No Brasil, durante o século XX, ainda sob forte influência do positivismo, o princípio educacional constitutivo do Ensino da História era a memorização e os livros didáticos desempenhavam papel fundamental, focando na exaltação dos "vencedores", silenciando os "vencidos". Em outras palavras, dentro dessa concepção, o ofício do professor de História era fazer com que os estudantes decorassem acontecimentos, suas respectivas datas e nomes de personagens. Estes passavam a ser os sujeitos históricos responsáveis pelas transformações na sociedade (MATO GROSSO[8], 2018, p. 246).

Nessa perspectiva, Nadai (1993) explica por meio do uso de uma epígrafe de Murilo Mendes na sua obra "O Ensino de História no Brasil, trajetória e perspectiva", como esse padrão de Ensino de História era exaustivo e pouco significativo para os estudantes.

> Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo lestamente da 'cola' para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa. (MENDES, 1933 apud NADAI,1993, p. 143).

A memorização como elemento principal de aprendizagem e o conhecimento pronto e acabado tem se tornado uma metodologia que sozinha não consegue ser capaz de suprir as necessidades de conhecimento dos estudantes do ensino fundamental anos finais e que segundo a autora, gera até mesmo ódio nos estudantes pela disciplina. Apatia que muitas vezes é confrontada por professores com uma postura autoritária. Não se autoavaliam, nem mesmo solicitam aos estudantes que os avaliem. Não há diálogo, mas imposição simplesmente da parte do professor, afinal, é para isso que foi formado, preparado, ou seja, para transmitir o que sabem e com a metodologia pela qual foram ensinados.

Esse fato pode ser identificado durante a ditadura militar no Brasil. Segundo Guimarães (2013), o Estado trabalhava na tentativa de exercer o controle do movimento estudantil a partir

[8] Trata-se do documento de referência curricular para Mato Grosso: ensino fundamental anos finais. A proposta curricular do estado de Mato Grosso foi construída com apoio na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

do ensino da moral e do civismo. Nesse período, o governo federal decretou uma série de leis que estabelecia comemorações cívicas nas escolas. A Lei 5.692 de 1971 entre vários aspectos, tornava obrigatório o ensino de educação moral e cívica, a substituição do Ensino de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais. Desse modo, o Ensino de História durante a ditadura militar foi se consolidando cada vez mais como um instrumento de poder, dominação e estratégia política do Estado (GUIMARÃES, 2013).

A partir dos anos 1980 começou a ocorrer diversos debates acerca do processo de redemocratização. Esse fato impactou diretamente no Ensino de História, pois, a disciplina de Estudos Sociais começou gradativamente a sofrer alterações, o processo de reformulação curricular aconteceu na maioria dos estados brasileiros e houve uma intensa reflexão já no final desta década acerca da educação, do Ensino de História, do currículo escolar, entre outros.

Com a chegada dos anos 1990, o debate acerca das políticas educacionais diante de um cenário de consolidação da democracia no Brasil deu origem ao processo de substituição da disciplina de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Aconteceu a revogação das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil, Estudo dos Problemas Brasileiros e Educação Moral e Cívica.

Houve também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96. Essa lei foi muito importante, pois, por meio dela foi possível acontecer a implementação de novas políticas públicas para a Educação, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, entre outros (GUIMARÃES, 2013).

Com relação ao Ensino de História, há outro fato importante que precisa ser abordado, isto é, a Escola dos Annales. Embora muitos historiadores não concordam com a ideia de escola, o fato é que a revista Annales fundada na França em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, nasce com características historiográficas distintas daquelas praticadas nas primeiras décadas do século XX, por exemplo.

A produção historiográfica até então possuía caráter positivista, exaltando a figura dos heróis entre outros aspectos. Para Febvre e Bloch o homem é complexo, assim como as sociedades humanas. Nesse aspecto, era preciso ampliar as possibilidades de trabalho com a História, ou seja, compreender o ser humano nos seus diversos aspectos, culturais, sociais, econômicos entre outros. A revista Annales, propunha como objetivo a substituição da narrativa histórica tradicional por uma História mais problematizada. A ideia era trabalhar para que todas as atividades humanas pudessem ter seu lugar na escrita da História e não somente a política. Nesse contexto, ocorre também a colaboração de outras áreas do conhecimento, como a

geografia, economia, sociologia entre outras. A História começava a dialogar com outros conhecimentos tornando-se muito mais abrangente em seus estudos.

A primeira fase em que ocorreu o nascimento e o desenvolvimento dos Annales aconteceu entre 1929 e 1945. Esse foi o período de enfrentamento da História tradicional positivista. No dia 16 de junho de 1944, Marc Bloch que era judeu nascido na cidade de Lyon na França foi capturado, torturado e fuzilado pelos alemães durante a Segunda Guerra Mundial. A segunda fase da Escola dos Annales foi marcada por novos métodos, nesse cenário, o historiador que se destacou foi Fernand Braudel. Nesse contexto, outros conhecimentos ganharam destaque, como é o caso da História Econômica, História Social e História Cultural, por exemplo (Barros, 2013). A terceira fase da Escola dos Annales ocorreu entre 1968 e 1989, a principal característica da Escola nesse período foi a fragmentação e recebeu críticas. A influência da revista francesa já estava presente em muitos países, inclusive no Brasil e o diálogo com outras áreas do conhecimento foi ampliado.

> A terceira fase dos Annales abre-se a uma ampla diversificação de objetos e dimensões de estudo, em alguns casos até mesmo a um excesso de novos objetos e a uma certa fragmentação do conhecimento historiográfico. A ampliação de campos históricos já não tem limites. Há uma história para tudo o que é humano, ou mesmo espaço para uma "história sem homens", tal como propõe Le Roy Ladurie com sua História do clima (1967) (BARROS, 2013, p. 317).

Todos os estudiosos do movimento dos Annales são unânimes em apontar a interdisciplinaridade como o grande traço de identidade que de alguma maneira unifica todo o movimento dos Annales (Barros, 2013, p. 337). As inovações promovidas pelos Annales foram muito importantes, contribuindo para as reflexões sobre o Ensino de História no Brasil que antes privilegiava os grandes nomes da política, e que a partir desse movimento passou a perceber e valorizar os diversos sujeitos no estudo e escrita da História, assim como o reconhecimento da importância dos diálogos com outras áreas do conhecimento, entre outros.

Embora tenha havido diversas mudanças no pensamento e no modo do fazer História, ainda é possível verificar que em muitas realidades escolares o ensino não avançou na mesma proporção da historiografia, por exemplo. A História criticada pelos Annales ainda está presente em muitas escolas.

> Ainda nos dias de hoje este tipo de situação está presente nas salas de aula do nosso país, aulas sem reflexão, conteúdos ministrados apenas com base em determinado autor e determinado livro didático. É incrível como estes

> modelos ainda são reproduzidos, reafirmando uma postura tradicional, que visa a um ensino quantitativo e à mera reprodução de conteúdos decretados pelas propostas curriculares (PERES, SCHIRMER e RITTER, 2015, p. 200).

Quando voltamos nosso olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998), fica claro que os objetivos de ensino propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, o que desqualifica o intuito do ensino tradicional que, de modo geral valoriza mais o saber e o conteúdo, propondo um ensino quantitativo com a reprodução de conhecimentos orientados pelas propostas curriculares. Para Giacomoni (2018, p. 209), aulas "tradicionais" são aquelas em que os professores mandam os alunos copiarem os livros didáticos, ou os textos colocados no quadro, por exemplo.

> Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 1991, p. 18).

A relação professor-aluno baseia-se no autoritarismo, o professor transmite o conhecimento ao aluno, este, por sua vez tem o papel de receber sem muitos questionamentos. Sob outra perspectiva os PCNs apresentam como objetivos:

> [...] conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes; caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas; caracterizar e distinguir relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas; refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho; localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares; ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos. (BRASIL, 1998, p. 54 e 55).

Para Caimi (2006) que atua com o Ensino de História, aprendizagem, formação de professores e saberes escolares,

> [...] estes objetivos desqualificam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão

> heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (CAIMI, 2006, p. 30).

De acordo com Cainelli e Barca (2018, p. 13) "os alunos concebem os conteúdos de História e a forma como eles são ensinados de acordo com a História tradicional, de maneira cronológica e baseada em fatos importantes". A prática mecânica de ensino com ênfase na memorização não consegue construir um aprendizado significativo, basta conversar com pessoas adultas, colegas de trabalho que passaram por esse processo de conclusão dos estudos secundários para perceber e entender que os conhecimentos aprendidos nas aulas de História foram insuficientes e pouco expressivos do ponto de vista da criticidade sobre a vida social. Contudo, foi um conhecimento realizado com o objetivo de formar pessoas seguidoras de regras e cumpridoras de deveres sem elaboração de um pensamento crítico.

Nesse aspecto, é importante analisar o que o historiador José Carlos Reis diz em seu livro "A História entre a Filosofia e a Ciência" a respeito dos historiadores positivistas:

> O valor da História é sobretudo pedagógico, o método crítico combate a credulidade e a submissão à autoridade. Os eventos passados são instrumentos da educação cívica. Na educação cívica, os fatos históricos e os grandes homens são cuidadosamente reconstituídos e embalsamados para a instrução da juventude. Faz-se uma História comemorativa, que legitima os rituais cívicos. Nesses rituais, realizados nas datas que coincidem com as do evento passado, quando os grandes heróis produziram os seus grandes feitos, procura-se a coincidência do "atual com o eterno", em um presente intenso. (REIS, 1996, p. 24 e 25).

Mas, será que os transtornos causados por uma prática de Ensino de História desinteressante, iniciada no Brasil no século XIX e estendida por todo o século XX, estão concentrados somente no método positivista e tradicional de ensino?

Bittencourt, responde esse questionamento explicando que,

> [...] a formação insuficiente dos professores e a forma de recrutamento e seleção de professores complicava-se ainda mais pelas condições de trabalho. Depoimentos de professores indicavam uma série de problemas ligados a questões salariais e insuficiências para um desempenho satisfatório no nível pedagógico (BITTENCOUT, 1990, p. 74).

Para o autor, fica evidente que o ensino oficial[9], o sistema educacional não fornecia meios suficientes para o bom desenvolvimento de uma prática de ensino. Em São Paulo, local de sua pesquisa, mas não tão diferente de outras regiões e estados brasileiros, a formação de professores era deficitária, as condições de trabalho eram precárias na maioria das escolas, e a remuneração dos docentes era de desanimar, características bem presentes ainda na atualidade. Com relação a tentativa de inovações metodológicas, Bittencourt (1990) verifica que:

> Quando se refaz o quadro das condições de um ginásio do período, consegue-se perceber as dificuldades de se implementar mudanças metodológicas, conforme preconizavam os defensores da Escola Ativa. A relação entre professores e alunos deveria ser permeada de responsabilidades bastante diversas da usual e quando se propunha a extensão do ginásio seriado a um número maior de adolescentes, a prática coercitiva e repressora era difícil de ser eliminada. A disciplina do aluno, enquanto atitude e comportamento determinados pela instituição escolar, foi um tópico cuidadosamente planejado, contradizendo pressupostos de uma crescente autonomia do educando frente a sua própria autodisciplina, pela Reforma Campos. (BITTENCOUT, 1990, p. 75).

Assim sendo, após breve análise e reflexão sobre o Ensino de História no Brasil, percebe-se que muitas mudanças ocorreram, mas também que as bases construídas e consolidadas referentes a maneiras de se ensinar História, ainda permanecem em muitos aspectos.

Nota-se que a teoria da História, as concepções políticas do Estado brasileiro e as práticas de ensino em História estão interligadas. “A teoria da História torna-se uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; transpõem a cientificidade da História como ciência na vida prática” (RÜSEN, 2001, p. 49). E essa, é a intenção do Ensino de História na atualidade, ou seja, romper com esse enraizamento no pensamento e na didática de ensino, pois, o que existe na realidade é uma complexidade na prática de ensino-aprendizagem, que nos ajuda a refletir que ensinar História, não diz respeito apenas o domínio dos conteúdos da disciplina.

Para Lautier[10] (2011, p. 40) “os saberes escolares têm um status específico”. Isso porque de acordo com a autora, os saberes históricos em situação escolar diferem do saber historiográfico acadêmico.

---

[9] Ensino eminentemente político, nacionalista que privilegia o feito dos “heróis”. Nesse modelo de ensino o professor de história deveria assumir uma posição de neutralidade e imparcialidade.

[10] Nicole Lautier é professora emérita da Universidade de Picardie Jules Verne (UPJV), Amiens, France. Suas pesquisas e publicações incidem sobre a análise do processo de ensino e aprendizagem em História a partir das contribuições teóricas oriundas da epistemologia da História e da psicologia social. Tradução e nota de rodapé de Pedro Antônio Gabriel. Texto disponível em : https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348/11606

> Estes saberes, nem completamente científicos, nem completamente profanos são o produto de uma verdadeira construção. Descontextualizados em relação à sua instância de produção original, reformulados para serem simplificados, revestidos, propostos sob forma de sequências de ensino-aprendizagem nas salas de aula, eles são frutos de uma construção social. Os manuais e outros suportes constituem vetores de vulgarização; as escolhas pedagógicas do professor completam mais e diversificam ainda mais suas formas de apresentação. Mas uma vez propostos aos alunos, estes conhecimentos são apropriados de acordo com modalidades complexas. Com efeito, neste espaço fechado, ritualizado que é a sala de aula, as modalidades de recepção da informação se diversificam também, de acordo com as expectativas dos alunos ou, melhor, de acordo com as representações que estes alunos fazem da situação didática. As trocas, a propósito de um conteúdo de saber transmitido-aprendido, tomam então formas singulares (LAUTIER, 2011, p. 40).

Nesse sentido, não basta dominar os mecanismos de produção do conhecimento histórico. A prática docente caminha na direção da mobilização de um conjunto de saberes, plurais e heterogêneas que são construídas ao longo da trajetória de vida do professor e que também o torna único, de certo modo, pois, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p. 47).

Desta maneira, a prática docente exige a consideração da avaliação entre os objetivos ligados à motivação dos estudantes, de gestão da turma, cognitivos, entre outros. Nessa perspectiva, a relação entre esses objetivos, por exemplo, trata da questão do saber ensinar e também das condições para o exercício da prática docente.

Um dos objetivos centrais na contemporaneidade no Brasil é trabalhar para que a História, por meio do ensino, seja compreendida pelos estudantes. Nesse sentido, questões da atualidade como: Qual minha concepção de educação? Como é minha relação com meus alunos? O que motiva-os? São indagações que permitem os professores de História romperem e ir além das concepções e práticas tecnicistas, em que o professor se torna um mero transmissor do conhecimento produzido pela academia e instituições oficiais e passa a condição de protagonista e construtor de diferentes saberes.

2. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DA GAMIFICAÇÃO E JOGOS COM FINS DIDÁTICOS NA PRÁTICA DOCENTE

O presente capítulo tem por finalidade, explicar o significado do conceito Gamificação, sua origem e como pode ser trazido e utilizado na prática do Ensino de História. Tenta aclarar as diferenças entre jogo e gamificação e mostra como podem ser utilizados em sala de aula.

Entretanto, como a gamificação e os jogos com fins didáticos, são metodologias ativas, o texto se inicia com uma breve abordagem sobre esse tema, em seguida apresenta o conceito de gamificação, Após realizar essa verificação, o capítulo continua no sentido de detalhar por meio de exemplos o modo pelo qual poder-se-ia colocar em prática essas duas metodologias ativas.

O texto se relaciona com o Ensino de História na medida em que este cita autores da área, cujo foco é a investigação dos saberes dos professores, como os estudantes aprendem história e quais caminhos possíveis poderiam ser trilhados com o objetivo de envolvê-los no processo da aprendizagem histórica. Os autores utilizados para fazer essa conexão, são: Isabel Barca, Flávia Eloisa Caimi e Ana Maria Monteiro. Os autores que pesquisam a temática dos jogos e gamificação utilizados nesse capítulo são: Marcello Paniz Giacomoni, Maude Bonenfant, e Sébastien Genvo[11], Octavio Mattasoglio Neto[12], Marcella Albaine Farias da Costa [13], Johan Huizinga[14] e Roger Caillois.[15] Os autores que trabalham com Metodologias Ativas utilizadas nesse texto são: José Moran e Lilian Bacich[16]; Geniana dos Santos e Hugo Bovareto de Oliveira Horsth[17].

Culturalmente, a relação entre o professor e o estudante em sala de aula acompanha uma estrutura clássica e previsível, onde cada um possui uma imaginação ou concepção sobre o objeto. Se observarmos atentamente essas ideias podemos perceber algumas características conhecidas, como: cansaço pela repetição, passividade, poucas ações práticas, pouco

---

[11] BONENFANT, Maude & GENVO Sébastien. Une approche située et critique du concept de gamification. In: **Sciences du jeu,** v. 2, p. 1-10, out/2014, Disponível em: Disponível em: <http://sdj.revues.org/286 > DOI: 10.4000/sdj.286> Acesso em: 09 jul. 2019.

[12] NETO, Octavio Mattasoglio. **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa** (STHEM-Brasil), Porto Alegre, 2017. 122p. Edição do Kindle.

[13] COSTA, Marcella Albaine Farias da**. Ensino de história e games:** dimensões práticas em sala de aula, Curitiba: Appris, 2017.

[14] HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 4. ed. 2000.

[15] CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

[16] MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora***:* uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

[17] SANTOS, Geniana dos; HORSTH, Hugo Bovareto de Oliveira (Orgs.) **Metodologias ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem.** Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2019.

reconhecimento das dificuldades e consequentemente das dúvidas dos estudantes e uma limitada interação entre os próprios aprendizes.

> Todos os professores passaram pela escola na condição de alunos, permanecendo por, no mínimo, 13 anos neste espaço. Essa imersão é formadora de crenças, representações e certezas de como é a prática do professor (valorando inclusive as boas e as más práticas) e como é ser aluno (GIACOMONI, 2018, p. 101).

Tardiff (2010, p. 20) diz que "antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior." As metodologias ativas buscam contribuir para melhorar essa rotina.

Nossa própria vida é um exemplo de aprendizagem ativa, carregada de circunstâncias positivas e negativas, cheia de complexidades. Método Ativo não é algo novo, já estava presente em algumas escolas no início do século XX e foi empregado nas Escolas Modernas com o objetivo de tornar o aluno participante da sua própria educação, possibilitando ao estudante compreender as transformações sociais e torná-lo alguém que pudesse transformar seu meio.

> Os alunos eram incentivados a realizar trabalhos que eram publicados em jornais produzidos na própria escola, e a rotina escolar incluía os "exercícios epistolares", as "descrições" e as "excursões", seguindo o professor João Penteado, o exemplo da Escola Moderna de Barcelona. As excursões eram pretexto para "aulas ao ar livre". O encontro com um animal provocava uma discussão sobre zoologia, a visita a locais históricos ilustrava uma explicação sobre Geografia e História etc. (BITTENCOURT, 1990, p. 130).

De acordo com o material construído pela Secretaria de Estado da Educação, SEDUC-MT, intitulado "Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem", há uma variedade de Metodologias Ativas que começaram a ser sistematizadas a partir dos anos 1990 (SANTOS, HORSTH, 2019, p. 6). São exemplos:

- as exposições dialogadas, cuja finalidade consiste em desenvolver a consciência crítica dos estudantes por meio de debates de ideias com estímulo ao processo de educação participativa com o propósito de superar a insegurança, a timidez e melhorar a concentração;

- a rotação por estações que consiste em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula, na qual cada estação realiza uma atividade diferente em acordo com o mesmo tema. A ideia dessa metodologia é que os estudantes se organizem em pequenos grupos e façam um rodízio pelas estações construindo conhecimentos com a permanência de pelo menos quinze minutos em cada atividade.

- a gamificação, trata-se de uma metodologia baseada na aprendizagem por meio da linguagem e mecanismos dos jogos, cuja ideia é construir um processo prazeroso quando o tema é aprender. A finalidade se baseia no despertar do interesse dos estudantes, e quando isso acontece, consequentemente ativa-se a participação com desenvolvimento da criatividade, promovendo o diálogo com o professor e os colegas em sala de aula e a busca para resolver situações que apresentam problemas.

O professor precisa mobilizar diversos saberes e habilidades, porque de acordo com Tardif, (2000, p. 15), "sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada," entre outros. Giacomoni (2018, p. 100), quando estabelece diferenças entre a História ensinada na universidade e aquela ensinada nas escolas, por exemplo, afirma que: "ao contrário do ensino superior, onde a adesão às aulas é voluntária, os alunos da escola básica são obrigados a frequentá-la, muitas vezes pouco motivados para isso". Para Monteiro (2001, p. 132) "a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de "filtração", onde eles são transformados em função das exigências do trabalho".

Nesse sentido, as metodologias ativas contribuem para que o professor faça a articulação entre a construção dos conhecimentos e sua assimilação ativa pelo estudante de um saber reelaborado criticamente. Para Moran (2018, p. 21) "as metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas".

Protagonismo, autonomia e habilidades correspondem aos objetivos a serem alcançados de acordo com pesquisadores da área de metodologias ativas.

> As Metodologias Ativas são utilizadas como meios para viabilizar a ação do estudante na construção do conhecimento, embora estejam associadas à compreensão de aprendizagem ativa, já presente nas primeiras décadas do Século XX, foram sistematizadas a partir da década de 90 como um conjunto de ações que buscam colocar o estudante no centro da ação pedagógica. Como proposta, ela destaca a importância do protagonismo para a estruturação de habilidades e do aprender fazendo, princípio que sustenta a relação de ensino/aprendizagem em uma proposta educacional por competências (SANTOS, HORSTH, 2019, p. 6 e 7).

O século XX foi marcado por grandes avanços nos estudos sobre cognição, isto é, sobre as habilidades cerebrais e mentais necessárias para a construção do conhecimento que envolve pensamento, memória, raciocínio, atenção, abstração, criatividade, linguagem, capacidade de resolução de problemas entre outros. Tudo isso contribuiu para um maior desenvolvimento das

denominadas ciências da aprendizagem no século XXI. As pesquisas no campo da cognição têm evidenciado que o processo da aprendizagem se torna mais eficiente quando envolve, a participação ativa do estudante, a aprendizagem colaborativa, a coerência com a realidade do aprendiz, a devolutiva com o objetivo de apontar os aspectos positivos e pontos a melhorar e o ofício do professor como mediador, buscando entender e auxiliar o processo de construção do conhecimento.

> Desde os anos 70 do séc. XX, a investigação em cognição histórica tem-se desenvolvido com pujança em vários países, sobretudo em Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Outros países como Portugal e a Espanha seguem actualmente a mesma esteira. Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia cognitiva) encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em a acerca da História, através de tarefas concretas (BARCA, 2001, p. 13).

Como uma das principais referências no campo da Educação Histórica e com uma importante atuação na Associação de Professores de História em Portugal, Barca ocupou-se em entender como os estudantes aprendem história. A Educação Histórica é um campo de investigação do Ensino de História que apresenta como finalidade a investigação das ideias de estudantes e professores no processo de construção do conhecimento histórico.

> Com pesquisas sistemáticas sobre o pensamento de alunos, professores e historiadores, os especialistas em cognição histórica têm chegado a conclusões que a formação em Ensino da História não pode ignorar. Estas pesquisas distanciam-se de uma ideia de aprender História em quantidade, baseada simplesmente numa compreensão mecanicista de noções estereotipadas (BARCA, 2001, p. 14).

Thompson em (1972) apud Barca (2001), chamava atenção para a necessidade de que a aprendizagem histórica não fosse medida pela quantidade de informação dos fatos, mas que se respeitasse a essência do saber histórico numa perspectiva qualitativa.

Nesse sentido, uma característica muito importante das metodologias ativas é a centralidade no estudante. Em aulas tradicionais, o professor expõe os conteúdos, o aluno escuta e faz anotações. De acordo com Barca (2001) os estudantes não deveriam simplesmente participar de uma aula expositiva e realizar anotações, os aprendizes precisam desenvolver uma participação ativa. É conceder ao estudante o acesso aos conteúdos fazendo uma ligação com a experiência concreta do seu dia a dia, além disso, proporcionar elementos de análise crítica que

o ajude no seu desenvolvimento e aprimoração. Nesta perspectiva e de acordo com (Santos, Horsth, 2019, p. 5)[18] “não estamos reforçando a ideia de um fazer pelo fazer, mas de um fazer que faça sentido.” Pois, aquele conhecimento que faz sentido em uma determinada situação de aprendizagem subsidiará a progressão do conhecimento, algo extremamente importante na Educação Básica. Isso pode ser melhor compreendido por meio da figura abaixo.

Figura 3: A Pirâmide do Aprendizado[19]
FONTE: (SANTOS, HORSTH, 2019)

A imagem apresenta 6 (seis) maneiras de ensinar um objeto de conhecimento, por meio da leitura, quando os estudantes ouvem, veem, assistem, participam de uma discussão ou participam de uma simulação teatral, por exemplo. Ela revela que após duas semanas somente 10% dos estudantes se lembram do texto que leram, 20% conseguem se lembrar daquilo que ouviram, 30% dos aprendizes lembram-se do que viram. Os números indicam uma melhora quando os estudantes assistem um filme, ou seja, veem e ouvem, 70% conseguem se lembrar o que aprenderam por meio de participação em discussão e 90% conseguem se lembrar o que aprenderam por meio de uma simulação teatral, ou seja, por meio do que fizeram e falaram.

[18] Organizadores do material construído pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC-MT, intitulado “Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem”.
[19] Imagem presente no material da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Metodologias Ativas e sua relação com o Ambiente Facilitador de Aprendizagem, 2019.

As metodologias ativas possibilitam ao estudante tornar-se protagonista da sua própria aprendizagem, facilitando e promovendo a sua autonomia. Nessa proposta, o ensino é realizado de maneira contextualizada e se aproxima da realidade do estudante, portanto a prática de ensino-aprendizagem está ligada ao cotidiano e os conteúdos trabalhados pelos professores são relacionados com a própria vida deles. Para Fermiano:

> [...] sair da mesmice, das respostas, dos questionários, é um desafio ao professor e deve estar implícito como se dá a construção do conhecimento pela criança e como a área de História pode ser um apaixonante instrumento de desafio ao pensamento e simultaneamente, ser objeto de estudo para se tornar digna de ação e interpretação humana (FERMIANO, 2005, p.7).

Nessa perspectiva, a possibilidade seria de aproximação, tornando o professor um colaborador, promovendo como destaca Mattasoglio Neto (2017, p. 99) "uma relação mais horizontalizada, menos formal, mas não menos respeitosa" no qual o estudante transforma-se num parceiro do professor e em um participante do processo de construção do conhecimento. Monteiro (2001, p. 130) defende fatos como esse mencionado por Mattasoglio Neto, explicando que "os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundada no trabalho e no conhecimento do meio".

Ao abordar sobre a atuação do estudante no processo educativo é necessário evidenciar que:

> o aluno precisa entender que deverá assumir uma atitude de participação efetiva como sujeito ativo e protagonista no processo de aprendizagem, ao lado do professor, e responder responsavelmente pela sua parte no processo, assumindo as consequências deste acordo. Um bom clima entre os agentes do processo educativo, pautado numa relação de confiança, respeito e incentivo certamente favorece a aprendizagem (MATTASOGLIO NETO, 2017, p. 99).

A ideia é tornar o estudante comprometido com a responsabilidade da aprendizagem e manter seu interesse, proporcionando o acesso aos objetos de conhecimento de maneira que estejam ligados com a experiência concreta dele, por outro lado, oportunizar elementos de análise crítica que possibilite ultrapassar o senso comum e os estereótipos. Bem como, é preciso compreender que nenhum método de ensino é bom "em si mesmo", porque seu êxito depende dos objetivos que o acompanha, e nesse aspecto afirmo que, o principal fundamento das metodologias ativas é favorecer e beneficiar aquele que aprende e não a atividade daquele que ensina, ou seja, o professor.

Para Moran (2018, p. 21) “a aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas. Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais”.

As metodologias ativas têm uma tendência de tornar a aprendizagem dos estudantes muito mais envolvente e se fundamentam em uma proposta problematizadora na qual o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, com o desenvolvimento da autonomia e aprendizagem significativa.

Nesse aspecto a gamificação e os jogos com fins didáticos como prática de ensino e aprendizagem na disciplina de História, leva em conta o entusiasmo e o significado que promove para o estudante, com a finalidade de aguçar a curiosidade, o interesse e a busca pelo conhecimento. É uma metodologia ativa que se opõe ao trabalho que envolve aulas expositivas, exercícios e provas, por constatar que essas práticas provocam o desenvolvimento de aulas mecânicas que muitas vezes não conseguem envolver os estudantes do ensino fundamental no processo de aprendizagem. De acordo com Giacomoni e Pereira:

> Em diversos momentos no ensino, nunca possuímos a garantia plena do aprendizado; isto é, “vencer o conteúdo” através de aulas expositivas, exercícios e outros métodos mais tradicionais (mesmo que absolutamente importantes dentro do cotidiano do ensino) não significa a formação de aprendizagens significativas (GIACOMONI, PEREIRA, 2013, p. 22).

Sendo assim, a introdução da gamificação possibilita uma nova dinâmica, que possa fazer com que o tempo da aula coincida com o tempo dos estudantes, isto é, que a duração da aula simpatize com a duração das crianças e adolescentes. Dessa forma, o jogo deixa de ser apenas entretenimento e transforma a sala de aula em um espaço de envolvimento, criação e aprendizagem.

De acordo com o documento de referência curricular para Mato Grosso do ensino fundamental anos finais (2018, p. 137) “O jogo é uma invenção humana, um ato em que em sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”.

Para Moran (2018, p. 21) “os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”. Os autores explicam que:

> Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Para os autores esse "deslocamento" consiste em distanciar-se das "obrigações" da ordem, das provas, dos horários (Giacomoni e Pereira, 2013, p. 19).

O uso da gamificação como uma metodologia ativa favorece o envolvimento e a aprendizagem individual e colaborativa, elementos necessários para a construção de um conhecimento significativo.

Como já exposto anteriormente, a gamificação consiste em operar como um elemento motivador e utiliza os mecanismos e fundamentos de um game ou jogo para desenvolver uma aula com objetivos claros, e esforços para conquistar a recompensa. Mas está mais relacionada a ideia de processo, promovendo a aprendizagem que a recompensa em si. O uso de jogos ou a mecânica destes nas aulas de História para estudantes do ensino fundamental anos finais podem proporcionar um ambiente de participação, promovendo além da "diversão", ou seja, do prazer em aprender, o diálogo, o desafio, a narrativa, a aventura e principalmente a construção do conhecimento histórico.

2.1 Gamificação: origem e como fazer o uso no Ensino de História

O termo *"gamification"* (gamificação) foi criado em 2002 por Nick Pelling, programador e game designer britânico. "Inicialmente, trata-se essencialmente de desenvolver, por meio do conceito de gamificação, novas técnicas de comercialização para reforçar a fidelização dos consumidores/utilizadores/jogadores" (BONENFANT; GENVO, 2014, p. 2).

Atualmente, muitas empresas utilizam estratégias lúdicas de marketing não somente para atrair clientes, mas também para estabelecer uma relação de participação, colaboração, comparar resultados, objetivos etc. A expansão do uso de *smartphones* e das redes sociais fez crescer também a criação de jogos e aplicativos gamificados, um exemplo clássico é o *Waze*, aplicativo de trânsito que conta com a colaboração de seus usuários para o envio de informações.

> Neste perfil há uma ampla gama de aplicativos, como os de monitoramento de atividade física, no qual os usuários podem comparar seu desempenho cotidiano, gerando uma competição que promove o engajamento por melhores resultados. Há ainda o caso do aplicativo Duolingo, voltado ao ensino de línguas, que gamifica a aprendizagem fornecendo pontuação e medalhas virtuais para a evolução do estudante dentro das lições oferecidas (ZANONI, 2016, p. 41).

A gamificação está amplamente associada ao campo econômico e principalmente pelo marketing, mas esta noção é muito mais abrangente do que se imagina e engloba outros contextos, como a ideia de uma ludificação da educação que podem conduzir a jogos sérios, ou seja, com uma finalidade que vai além do entretenimento, cujos propósitos são didáticos, de ensino-aprendizagem.

No contexto do Ensino de História para estudantes do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos, a gamificação pode ser entendida como uma metodologia que seja capaz de promover o protagonismo e desenvolver habilidades, possibilitando maior aprendizagem, pois opera como um motor motivador e faz com que os estudantes se sintam participantes do processo. É importante destacar que:

> [...] a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games (FARDO, 2013 *apud* Neto, 2017, p. 59).

A ideia de experimentação da gamificação como prática do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, leva em conta o prazer e o significado que terá para o estudante, com a finalidade de promover o interesse e a busca pelo saber. De acordo com (BRASIL, 2017, p. 17), "o professor pode selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas com a finalidade de promover a aprendizagem".

De acordo com Fadel et al. (2014, p. 15) "gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo". A gamificação consiste em operar como um elemento motivador e utiliza os mecanismos e fundamentos de um game ou jogo para desenvolver uma aula com objetivos claros, e esforços para conquistar a recompensa. Mas está mais relacionada a ideia de processo, promovendo a aprendizagem que a recompensa em si.

Segundo Zanoni[20] (2016, p. 41):

> o Ministério da Educação, apoia o desenvolvimento de ambientes

[20] Há somente uma produção acadêmica sobre gamificação no ensino de História registrada no banco de dissertações do ProfHistória, intitulada Gamificação, Aprendizagem e Ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online, de Elton Frias Zanoni. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, orientado pelo Prof. Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn.

> gamificados. Um exemplo de destaque é a plataforma online Geek, que possibilita a preparação de estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio de desafios**.**

Há uma diferença entre um jogo de entretenimento e uma gamificação. A gamificação possui uma tendência para a aprendizagem e educação, ela promove a curiosidade, concentração, criticidade, socialização, autoconfiança, autoestima, interesse e motivação. Utiliza os recursos de um *game* para desenvolver uma aula divertida, mas com seriedade.

A prática de ensino exige a consideração da avaliação entre os objetivos ligados a motivação dos estudantes, de gestão da turma, cognitivos entre outros. Nesse aspecto, a gamificação visa trabalhar o comportamento, a motivação, *feedback* e sensação de progresso.

Outro fator importante está relacionado a ideia de processo, pois este em uma aula gamificada pode ser muito mais interessante do ponto de vista da aprendizagem que uma recompensa propriamente. Um exemplo disso, podem ser os conteúdos complexos para estudantes do ensino fundamental (história antiga, moderna). Se há a possibilidade de utilizar os elementos de um *game* com o objetivo de construir o conhecimento com os estudantes, tal complexidade pode ser melhor compreendida e o processo de aprendizagem se tornar muito mais simples, motivador e efetivo.

De modo geral, os jogadores buscam recompensas, status, realizações, autoexpressão e altruísmo (Newzoo, 2018). Nesse sentido, acredita-se que a incorporação de jogos e a gamificação no contexto escolar incentivaria o protagonismo, o trabalho coletivo e em equipe proporcionando o desenvolvimento de habilidades na promoção de práticas colaborativas, promovendo a construção do conhecimento de maneira sólida.

Segundo o levantamento feito pela Newzoo[21], empresa de consultoria e pesquisas referência no mundo, o Brasil ficou na 13ª posição em 2018 na lista dos maiores consumidores de jogos do mundo. Já a estimativa de 2016 dizia que nosso país possuía 59,2 milhões de jogadores, isto é, 28,11% da população brasileira. É possível constatar, por exemplo, o interesse de crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias, pelo universo da internet e dos jogos digitais.

---

[21] **TOP 100 países/mercados por receitas de jogo.** 2018. Disponível em: <https://newzoo.com/insights/rankings/top-100-countries-by-game revenues/#WFHTKtBVsjz8ixSr.99 > Acesso em 24 de jan. de 2019.

Segundo Caimi (2006, p.19), “os alunos reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável”.

Para Costa (2017, p.32), “O fenômeno da gamificação vem ganhando visibilidade por sua capacidade de criar experiências significativas quando aplicada em contexto da vida cotidiana”.

Para Monteiro (2007, p. 5 e 6), ensinar, como o próprio termo indica, é “fazer conhecer pelos sinais”, é produzir significados. São, também, significados atribuídos pelos alunos aos saberes ensinados e que expressam as diferentes apropriações decorrentes de saberes prévios, vivências e experiências.

> O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos. Assim, embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários) (FADEL et al., 2014, p. 6).

Nesse aspecto, entende-se que a gamificação propõe o uso de mecanismos de um jogo para a realização de uma atividade. Não é necessariamente um jogo, mas uma maneira de tornar as aulas mais atraentes, melhorando a participação dos alunos. Costa (2017, p. 32) explica que “defende a aula de História como um espaço de interação e de experimentação, como um lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado”.

Monteiro, (2001 p. 132, 133) explica que se trata de “um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, quotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica”.

Na primeira edição da obra “Homo Ludens” de Johan Huizingade, 1938, encontramos vários vestígios sobre esse assunto. Huizinga fala sobre a função social que o jogo exerce, numa relação entre o trabalho e a seriedade, dois conceitos considerados opostos a ideia do “lúdico”. A noção de ludificação é muitas vezes traduzida como gamificação. Para Henriot, (1989) apud Bonenfant; Genvo, (2014, p. 4), “a concepção de jogo e os objetos que remetem a esta atividade são sempre suscetíveis de evoluir através do tempo e do espaço”. Segundo o autor francês, mesmo que os dois conceitos se difiram, eles também se misturam e se complementam. Ele explica que: Henriot, (1989) apud Bonenfant; Genvo, (2014, p. 4 e 5) “A multiplicação e a

mutação de fenômenos lúdicos mostram que essas definições são também construções culturais refletindo antes de tudo uma certa ideia do que seja esta coisa chamada jogo".

De modo geral, há muitas obras sobre Gamificação na Educação, entretanto, de maneira específica no Ensino de História não encontramos tantos trabalhos.

Para colaborar com as pesquisas relacionadas trago algumas possibilidades de pesquisa: o *E-book* Gamificação na Educação de Luciane Maria Fadel et al propõe reunir conceitos, questionamentos e respostas sobre a gamificação e a educação; a obra "Os *Games* na Educação: *Games* na sala de aula ou a Gamificação da Educação?" de Cristiano N. Tonéis também é uma outra fonte que entre outros assuntos vai tratar do uso da gamificação na educação; outra fonte é a dissertação de mestrado de Marcelo Luis Fardo "A Gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem". Há ainda a obra "Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem, organizado por Luciano Meira e Paulo Blikstein; "*Gamification:* como criar experiências de aprendizagem de Flora Alves e a obra "A era exponencial exige: a gamificação na sala de aula e nos treinamentos.

2.2 A relação entre os jogos e a gamificação

Inicialmente é preciso entender o que é um jogo. Parece simples porque acredita-se que todos já jogaram, seja na infância, adolescência ou mesmo na vida adulta.

De acordo com o documento de referência curricular para Mato Grosso do ensino fundamental anos finais "o jogo deve ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular o exercício do pensamento da imaginação, da criatividade, das estratégias, da ludicidade e do prazer em brincar e jogar". (SOARES *et al*., 2012 *apud* Documento de Referência Curricular para Mato Grosso 2018, p. 137).

Todavia é muito importante compreender a mecânica do jogo, como ele funciona e os seus objetivos. O primeiro aspecto que precisa ficar claro é que um jogo, seja ele qual for, dispõe de meta ou objetivo. O jogo do bozó, por exemplo, bastante conhecido pelos cuiabanos tem como objetivo realizar a maior pontuação possível. Nesse caso, quem tiver a maior pontuação vence o jogo. O bozó é um jogo de diversão. Por esse motivo e outros, faz-se necessário responder primeiro as seguintes questões:

- De que maneira um jogo de diversão poderia ser definido?
- O que seria um jogo com finalidade didática?

A partir da “dissecação” destes dois tipos de jogos, haverá uma maior possibilidade de compreensão do que seja a gamificação.

2.3 Jogo de Diversão

Segundo Zichermann e Cunningham (2011) apud Bonenfant; Genvo, (2014, p. 2), “qualquer contexto seria potencialmente adaptado à gamificação, uma vez que são os mecanismos do jogo – e não o seu tema – que vão proporcionar “diversão”.

Mas, o que é divertido em um jogo de diversão? Para Boller e Kapp (2018) “divertido é vencer, divertido é atingir objetivos, triunfar, colaborar, explorar, colecionar, construir, solucionar problemas, delinear estratégias, surpreender-se, dramatizar, imaginar”.

De acordo com Callois (1990) há 4 (quatro) fundamentos importantes que se constituem como elementos construtores presentes na base do jogo e que definem a ideia de jogo de diversão, ou seja, a liberdade, necessidade de descanso, distração e fantasia. Para o autor, o jogo é uma diversão, pois tem a capacidade de promover um ambiente de divertimento sem pressões e distante da vida real, o jogo tem o poder de relaxar e distrair.

De acordo com Dickmann (2020) em um curso ministrado por meio do *youtube*, “uma característica muito importante em um jogo de diversão é a sua capacidade de envolver os participantes. Se o jogo não cativa os indivíduos, ela acaba se mostrando desinteressante”.

Nesse sentido, um bom jogo de diversão sempre “mexe” com as emoções dos jogadores, na superação dos adversários, na conquista de um prêmio e atrai participantes.

> Jogos são atividades voluntárias que implicam em mergulhar em desafios desnecessários, mas interessantes. Ao investigar por que jogos são divertidos, Suit, destaca que a diversão acontece quando de livre e espontânea vontade nos engajamos em problemas que não precisávamos responder. Nesse tipo de problema a solução é menos importante que o engajamento, a motivação em tentar resolvê-los é maior (SUIT apud REIS[22] 2016).

Na obra “Homo Ludens” (2000, p. 22) de Johan Huizinga, o autor argumenta que “os jogos e a diversão são o germe da cultura”. Isso implica dizer que os jogos de diversão como elementos culturais são aspectos que favorecem a humanização.

[22] O texto “Operacionalizando o conceito de Diversão para Game Designers” de Alessandro Vieira dos Reis pode ser acessado por meio do link: https://www.fabricadejogos.net/posts/operacionalizando-o-conceito-de-diversao-para-game-designers/. Ele é bacharel em Psicologia e mestre em Design de Interação. Atua como analista de *gamification* e *game designer* no DOT *digital group em Florianópolis.*

Segundo Reis (2016) divertir-se implica em escolher divertir-se, isto é, agir livre de coações ou obrigações. Para o autor esse fato está associado ao brincar de forma solta usando a imaginação. Isso significa entrar para o mundo lúdico que além de estar ligado a ideia de divertimento e entretenimento, fala também de entrar para o mundo da imaginação.

Huizinga (2000, p. 11) explica que esse é um fenômeno ou "efeito cognitivo de ruptura momentânea com a realidade prosaica de "Círculo mágico", ou seja, quando crianças ou adolescentes, por exemplo estão brincando/jogando algum jogo, eles estão inseridos dentro desse "círculo mágico" do brincar. Entretanto, pode-se observar que em qualquer situação de jogo estão presentes as regras, metas e objetivos com a finalidade de ganhar, pontuar, obter prêmio, participar. É interessante verificar que numa situação de brincar ou jogar num mundo imaginário, haverá sempre objetivos e regras que podem ser bem diferentes da realidade convencional.

Isto posto, é preciso conhecer o funcionamento dos jogos, sejam eles de diversão ou de aprendizagem para compreender o objetivo, processo e finalidade da gamificação. Os três tipos possuem semelhanças, mas não são a mesma coisa. Por esse motivo é que vejo a necessidade de destrinchar os jogos de diversão e os jogos de aprendizagem para se assimilar e entender do que se trata a gamificação e como essa metodologia ativa pode ser utilizada no Ensino de História, já que segundo os pensadores desse tema pode ser aplicado em qualquer situação com o intuito de engajar e motivar para um determinado objetivo.

Brincadeira Sou Lobo:
Vamos passear na floresta e o lobo fica se aprontando para ir também.
A cada momento alguém faz uma pergunta para o lobo.
Está pronto sr. lobo?
Não, estou no banho.
Está pronto sr. lobo?
Não, estou me enxugando.
Está pronto sr. lobo?
Não, estou vestindo roupas.
Está pronto sr. lobo?
Não, estou calçando os sapatos.
Está pronto sr. lobo?
Não, estou colocando o chapéu.
Está pronto sr. lobo?
Sim, estou!
Nesse momento todos saem correndo e o lobo correndo atrás para pegar alguém. Quando o lobo pega alguém, essa pessoa passa a ser o lobo.
(ANTÔNIA ALVES DE JESUS, 2007).

Essa transcrição da brincadeira “sou lobo” é um exemplo de jogo de diversão relatado por minha avó. Ela me relatou sobre sua infância em 2007, na época eu cursava História, em 2008 ela faleceu com 95 anos de idade. Veja que nesse jogo ou brincadeira de infância, alguns elementos importantes são apresentados como o nome, a estrutura (um grupo de crianças), a dinâmica e o objetivo final que consiste em o lobo conseguir pegar alguém para que se torne o próximo lobo. É perceptível também identificar o fator lúdico, “o círculo mágico”, a imaginação.

> A brincadeira refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas. O jogo, é uma brincadeira que envolve certas regras, estipuladas pelos próprios participantes. O brinquedo é identificado como o objeto de brincadeira. A atividade lúdica compreende todos os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1996, VOLPATO, 1999 apud ALMEIDA, SHIGUNOV, 2000, p.70).

A seguir, apresento 2 (dois) exemplos de jogos com o intuito de explicar melhor como funciona a “mecânica” do jogo de diversão.

Tabela 2

Jogos de Diversão - Forca

NOME DO JOGO: Forca
OBJETIVO DO JOGO: Acertar a palavra proposta.
MECÂNICA DO JOGO: Como ganhar / regras: - Dizer as letras que podem existir na palavra. - Cada letra que acerta é escrita no traço desenhado na lousa. - Se a letra não existir nessa palavra, desenha-se uma parte do corpo. - Começa pela cabeça, em seguida tronco, braços, pernas etc. - O jogador pode escolher entre falar uma letra ou fazer uma tentativa de tentar adivinhar a palavra falando a palavra que pensa que é. - Se falar a palavra errada ele perde na hora. - O jogo só é ganho quando a palavra é advinhada. - Se o jogador não descobrir a palavra, ele perde, nessa altura o desenho do boneco na forca já está completo, foi “enforcado”.

ELEMENTOS/ESTRUTURA: - Desenhar uma base e riscos na lousa que correspondem ao lugar de cada letra. - Criar grupos, dois ou três, por exêmplo. - Pode ser individual também.
QUEM VAI JOGAR: - Todos os estudantes da turma. - Crianças (10, 11 e 12 anos).

Todas as tabelas foram construídas com inspiração a partir do curso “semana gameducar”[23] do professor Ivanio Dickmann.

Tabela 3

Jogos de Diversão - Stop

NOME DO JOGO: Stop
OBJETIVO DO JOGO: Conquistar a maior quantidade de pontos.
META: Ter memória rápida e somar mais acertos.
MECÂNICA DO JOGO: Como ganhar / regras: - Definir nome de pessoas e objetos que deverão ser preenchidas de acordo com a letra sorteada. - Exemplo: Nome de pessoas, Animais, Cores, Automóveis, Cidade, Profissão. - Os jogadores mostram os dedos e contam qual letra foi a escolhida, sendo um dedo a letra A, dois dedos a letra B, três dedos a letra C e assim por diante. - O jogador que preencher a tabela primeiro deve gritar "Stop" e, assim, os demais devem largar as canetas. - Ganha quem somar mais acertos.
ELEMENTOS/ESTRUTURA: - papel, caneta, os dedos das mãos, desenho de uma tabela.

[23] A semana Gameducar consistiu em um curso online ministrado pelo professor Ivanio Dickmann, cuja finalidade foi discutir, ensinar e compartilhar de maneira prática estratégias de gamificação e jogos de aprendizagem na Educação.

QUEM VAI JOGAR:

- Todos os estudantes da turma.
- Crianças (10, 11 e 12 anos).

A partir da demonstração do jogo da forca e stop, ligados aos conceitos propostos por pesquisadores desse tema, pode-se compreender que o jogo de diversão é composto por elementos de ludicidade muito importantes como o brincar, se distrair, vivenciar um mundo imaginário, ao mesmo tempo com o objetivo de triunfar, colaborar com espontaneidade, entre outros, sem a pressão da obrigação. Fundamentado nesta abordagem, o caminho para a compreensão do que se trata um jogo com finalidade didática, facilita o entendimento do conceito de gamificação em seu uso por professores da educação básica.

2.4 Jogos com fins didáticos no Ensino de História

Por que as pessoas jogam? De acordo com Jaques (2020), as pessoas jogam porque querem passar tempo juntas, se divertirem, socializarem. É a busca para escapar da realidade e experimentar outras coisas, entrar no mundo da fantasia.

Para Benjamin (2004, p.85); "Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio..."

O jogo com finalidade didática que apresenta o elemento diversão possui a "mágica" de instigar os estudantes à pesquisa, questionamento e aprendizagem de maneira prazerosa e espontânea.

Koster (2005) disse em seu livro "Teoria da Diversão para Design de Jogos" (A Treory of Fun) que, observar seus filhos brincando e aprendendo brincando, foi uma revelação para ela mesma. Pode-se compreender que o jogo com fins didáticos tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, promovendo a construção de conhecimentos e consolidando os já existentes. O jogo com fins didáticos contribui por exemplo, na compreensão de conceitos históricos, no desenvolvimento do pensamento crítico e na organização das ideias, é o que afirma Andrade (2007) em um relato de experiência.

> Trabalhando com alunos de condição social bem diversa em 5" e 6ª séries do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, entre 2005 e 2007, pudemos perceber outras consequências da utilização do jogo para construção ou consolidação de conteúdos e conceitos. Um jogo fácil de preparar, batizado por nós de "Quiz" estimula igualmente à competição. Divididos em quatro grupos com aproximadamente oito alunos por grupo, as equipes se alternam para

> responder no seu turno a perguntas a respeito dos conteúdos da série. Priorizamos os conceitos por entender que eles contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico e são necessários para elaborações mais complexas. Perguntas como: O que são povos nômades? O que é a mumificação no Egito Antigo? O que significa a democracia? Também aliamos às perguntas conceituais outras que requerem discernimento crítico: Em que continente surgiram os primeiros membros da espécie humana? Quem podia ser cidadão na democracia da Grécia antiga? O grau de dificuldade das perguntas deveria crescer a cada rodada. Cada grupo responderia na sua vez e ao acertar o grupo receberia um X. se errasse receberia um O e aguardaria o próximo turno. Aquele grupo que obtivesse mais marcas X seria o vencedor. A atividade auxiliou-nos a revisar conteúdos estudados através do livro didático contribuindo para levar o aluno a organizar as ideias, articulando-as oralmente, localizando e identificando conceitos, temas. formulações dentro de quadros temporais e espaciais previamente estudados. (ANDRADE, 2007, p. 97 e 98).

Nem sempre o jogar foi visto com tanta importância na prática de Ensino de História, mas, diante da necessidade de buscar novas linguagens com o intuito de promover a participação de estudantes do ensino fundamental anos finais, por exemplo, é que o jogo passou a ser utilizado como ferramenta indispensável. De acordo com Andrade (2007), após verificar que seus alunos apresentavam enormes dificuldades, desinteresse e falta de compreensão, ela começou a fazer uso de jogos para ensinar História e o resultado foi muito satisfatório.

Alguns autores denominam esse jogo como jogo sério ou instrucional. Para Dickmann (2020), o jogo de aprendizagem é a própria atividade pedagógica. Quando um jogo é proposto como atividade, acontece um rompimento com as formas mais tradicionais de ensino.

De acordo com Andrade (2007) quando o professor permite os estudantes por meio do jogo “imitar o cotidiano, mas dissociar-se inteiramente dele, o jogo cria espaços para a criatividade, imaginação e para a comparação com outras realidades históricas e modos de vida de outros povos”. É uma forma de permitir os estudantes saírem de uma posição de “passividade”, no qual o professor expõe o conteúdo e o aluno realiza anotações para uma atitude muito mais ativa, participativa e envolvente.

> É uma atividade que requer a destreza, a concentração, a intuição, a cooperação, estimula a competição criando a sensação de um espaço livre de regras e de imposições. Ao sentir-se livre da avaliação dos adultos, e da punição no caso do fracasso, os alunos aderem seriamente ao jogo e a suas regras com o propósito e a expectativa de cumprir as metas. Esta adesão torna a ação pedagógica possível, faz com professores e alunos envolvidos no mesmo projeto, na mesma sintonia falem a mesma linguagem, aquela estabelecida pelas regras do jogo (ANDRADE, 2007, p. 103).

O jogo com fins didáticos contribui para um maior envolvimento e concentração dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Quando um determinado conteúdo deve ser trabalhado e há a necessidade de tornar a aula dinâmica e mais participativa, pode-se fazer uso de um jogo de aprendizagem. Mas é preciso estar em permanente diálogo com os estudantes para que se tenha clareza do objetivo do uso de tal jogo. A construção do jogo de aprendizagem precisa ser muito bem planejada para que entre direto em contato com a necessidade pedagógica dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Para Dickmann (2020), "os pilares do jogo de aprendizagem são: meta, dinâmica, mecânica e elementos que se complementam com a necessidade pedagógica". O uso do jogo de aprendizagem só terá sentido real se o jogo apresentar um atrativo elemento lúdico identificados na dinâmica do jogo, como a meta, as regras e estrutura. Dessa forma a finalidade didática do professor cumpre o seu papel, sem perder a essência do brincar para os estudantes dos sextos anos, por exemplo.

A seguir, apresento dois exemplos de jogos de aprendizagem para uma melhor compreensão de seus objetivos.

Tabela 4

Jogos com fins didáticos – Game Aula: Desvendando o Egito

NOME DO JOGO: Game Aula: Desvendando o Egito.
NECESSIDADE PEDAGÓGICA: Promover a construção colaborativa do conhecimeto sobre a medicina no antigo Egito.
META DO JOGO: - Descobrir a chave do cadeado que abre o baú dourado para encontrar o tesouro.
REGRAS: - Organizar a turma em quatro grupos sendo que cada grupo precisa usar camiseta com uma cor da bandeira do Egito. (preta, vermelha, dourada e branca). - Os grupos precisam destravar as estações que possuem caixas trancadas com cadeados. - O jogo começa com a caixa da primeira estação aberta. - Decifrar os enigmas após as leituras ou experiências para encontrar a chave que abre a caixa da próxima estação. - É proibida a tentativa de abertura de cadeado sem antes decifrar o enigma. - O jogo termina para o grupo quando abrir o baú dourado e encontrar o tesouro. - Ganha o grupo que chegar 1°.

ELEMENTOS/ESTRUTURA: - caixas de sapatos. - baús. - chaves corretas e erradas. - estações (mesas com as caixas) - Pistas com imagens e textos impressas. - lanternas, computadores (para a estação do quebra cabeça online). - Trabalho em quatro grupos. - Certificado individual de participação.
QUEM VAI JOGAR: - Todos os estudantes da turma. - Crianças (10, 11 e 12 anos).

Tabela 5

Jogos com fins didáticos – Jogo das Questões

NOME DO JOGO: Jogo das Questões
NECESSIDADE PEDAGÓGICA: Compreender a “Formação da Europa feudal” a partir do conhecimento sobre a “Queda de Roma”.
META DO JOGO: Conseguir uma pontuação maior que os grupos concorrentes.
REGRAS: - Os grupos terão que responder a alternativa correta escrevendo a letra escolhida no papel em um minuto. - Em seguida os grupos vão mostrar suas respostas. - Para cada questão que o grupo acertar, ganha 10 pontos. - O jogo acaba quando acabar as questões. - Ganha o grupo que conquistar mais pontos.
ELEMENTOS/ESTRUTURA: - Trabalho em seis grupos, organizados em forma circular na sala de aula. - Fazer a pergunta com quatro alternativas para todos os grupos com projeção por meio de data show. - Placar no computador projetado por meio de Data Show. - Folhas de Papel dobradas na horizontal e vertical para se ter oito lados no total pelos grupos.

QUEM VAI JOGAR:

- Todos os estudantes da turma.
- Crianças (10, 11 e 12 anos).

O jogo Game Aula: História da medicina no Antigo Egito foi realizado em 2019 no projeto África Antiga: os egípcios, na Escola Sesc Pantanal em Poconé – MT, e terá um relato completo sobre ele no último capítulo. A quantidade de estações com as caixas, chaves e cadeados é determinada pela necessidade pedagógica durante o planejamento.

Em suma, os jogos com fins didáticos têm o propósito de tornar a aprendizagem dos estudantes muito mais ativa, o objetivo é a aprendizagem, e nesse sentido o fator diversão deve estar ligado aos conhecimentos que estiverem sendo construídos ou em processo de consolidação.

A partir da compreensão do que são jogos de diversão e jogos com fins didáticos, acredito que vai ficar muito mais interessante o entendimento sobre o conceito de gamificação e como essa ferramenta pode ser usada no Ensino de História.

2.5 Amostra de aulas de história gamificadas durante a pandemia da Covid-19 em 2020

A seguir, apresento um exemplo prático de aulas de História gamificadas durante a quarentena no período da pandemia da covid19 (maio a julho de 2020), para uma melhor compreensão desse conceito. A análise desse trabalho é apresentada no terceiro capítulo que trata das experiências didático-históricas.

O uso desta gamificação nas aulas de História no segundo bimestre de 2020, com os estudantes do ensino fundamental da Escola Sesc Pantanal em Poconé – MT, foi a melhor estratégia encontrada naquele momento de pandemia da covid19, para engajar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com dados do governo de Mato Grosso, até o início de setembro de 2020, Poconé havia registrado mais de 1,5 mil casos de contágio pela covid-19, dos quais em 21 ocorrências as vítimas não resistiram às complicações da doença e morreram[24]. Na cidade, o pânico atingiu muitas pessoas, inclusive famílias dos nossos estudantes. Muitos foram passar a

[24] Atualmente, o município de Poconé possui uma população de 32.843 habitantes de acordo com informações obtidas por meio do site http://www.saude.mt.gov.br/painelcovidmt2/. Destes, 2.356 foram afetados pelo vírus covid-19 e 2.204 pessoas foram recuperadas, o número de óbitos chegou a 62. Há 85 pessoas em monitoramento, e cinco internadas, sendo três na UTI e três na enfermaria. Esses dados foram observados no Painel Covid-19, organizado pela Secretaria de Estado de Mato Grosso, em 03 de maio de 2021 às 15h.

quarentena nos sítios, uma maneira de praticar o isolamento social e ficarem distantes da contaminação do vírus. Foi preciso recriar práticas de ensino para que os estudantes não ficassem prejudicados.

Por meio desta gamificação observou-se que os estudantes que não estavam envolvendo-se com as aulas remotas se interessaram pelo "jogo" proposto e começaram a assistir as videoaulas e realizarem as atividades com empenho para conquistarem as medalhas de ouro.

Tabela 6

Gamificação no Ensino de História – "o mestre mandou"

NOME DA GAMIFICAÇÃO: O mestre "mandou"
OBJETIVO DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: Incentivar a participação, envolvimento com as aulas, realização e entrega das atividades propostas pelo professor/a.
META DO JOGO: Conquistar pelo menos três das medalhas virtuais de ouro (total quatro) para ganhar o troféu de ouro virtual (conceito ótimo).
REGRAS: - Fazer tudo o que o mestre "mandar" (pedir). - Assistir as videoaulas disponíveis na sala virtual do *google.* - Realizar as atividades também disponíveis na sala virtual do *google.* - Enviar as atividades ao professor. - Os estudantes que conseguirem realizar tudo no prazo estipulado irão participar do sorteio de um prêmio (objeto). - Para ganhar o troféu de ouro virtual e participar do sorteio do prêmio, as tarefas precisam ter no mínimo 80% de acertos.
ELEMENTOS/ESTRUTURA: - Competição interna na turma. - Medalhas virtuais de ouro. - Recompensa: (troféu virtual) Conceito Ótimo ou nota 10,0 e habilitação para participar do sorteio do prêmio (objeto). - Quadro digital para colocar as medalhas virtuais e o troféu virtual conquistadas pelos estudantes.
QUEM VAI JOGAR: - Todos os estudantes da turma. - Crianças (10, 11 e 12 anos).

Este é um exemplo prático, entre outros, de aulas de história gamificadas durante a quarentena no período da pandemia da covid19 (maio, junho e julho de 2020). Os objetos de conhecimento trabalhados com os estudantes dos sextos, sétimo e oitavos anos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram: As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização; Povos da Antiguidade no Oriente Médio (mesopotâmicos) e Povos da Antiguidade na África (egípcios) com os sextos anos. O nascimento e o crescimento do Mundo Muçulmano; O Renascimento Comercial e Urbano e; A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História com os sétimos anos. A escravização moderna e o tráfico de escravizados; A questão do Iluminismo e da Ilustração com as turmas de oitavos anos.

As temáticas tratadas nesse capítulo explicaram sobre as Metodologias Ativas, o conceito de Gamificação, sua origem, como foi trazido e utilizado na prática do Ensino de História. Elucidou as diferenças entre jogo e gamificação e demonstrou como podem ser utilizados em sala de aula, por meio de exemplos de jogos de diversão, jogos com fins didáticos e gamificação, cuja finalidade como já mencionada anteriormente foi explicar suas diferenças e semelhanças com o objetivo de uma maior compreensão desses conceitos. A partir do terceiro capítulo é que serão apresentados jogos e gamificações como experiências didático-históricas a serem contextualizadas e analisadas.

3. EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-HISTÓRICAS REALIZADAS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA SESC PANTANAL

Após a abordagem sobre metodologias ativas, gamificação e jogos com fins didáticos com exemplos variados, nesse capítulo, apresento experiências de aulas dentro dessa perspectiva.

As experiências com jogos e gamificação relatadas foram construídas e aplicadas como objeto de pesquisa do mestrado, elaboradas e desenvolvidas tendo como referência os objetivos do projeto de pesquisa, pensados para a dissertação do ProfHistória. Os relatos neste trabalho são constituídos de várias práticas didático-históricas que são apresentadas de maneira contextualizada e com análise dos resultados. De acordo com Silva, Araújo (2017, p.172):

> O laboratório de pesquisa dos licenciados é a sala de aula; não é porque alguém se graduou como professor e não fez um bacharelado que ele não é pesquisador, e não deve dar continuidade a suas pesquisas quando sair da academia. Acreditamos que o profissional docente deve encarar as salas de aula como seu laboratório de pesquisa, e também como objeto.

Outro aspecto importante trata-se da compreensão de que qualquer material pode ser considerado didático, desde que apresente meios e recursos em um procedimento de ensino com o objetivo de estimular os estudantes a se aproximarem do objeto de conhecimento proposto pelo professor.

A Escola Sesc Pantanal em Poconé – MT, não trabalha com o livro didático. Nesta instituição educativa, os professores têm o objetivo de realizar pesquisas e preparar o material didático que será trabalhado com os estudantes. Nesse sentido, foram utilizados recursos digitais e analógicos. A primeira experiência didático-histórica compartilhada, fala a respeito do uso da plataforma digital *kahoot,* recurso utilizado para gamificar atividades em sala de aula e tarefas realizadas em casa.

3.1 Gamificando atividades e tarefas de História com o *Kahoot*

A primeira vez que ouvi falar do *Kahoot* foi em um curso presencial para professores na Escola Sesc de Ensino Médio no Rio de Janeiro, cujo tema foi “Além dos livros e das apostilas: potencialidades dos materiais didáticos digitais e analógicos”.

O desafio consistia em desenvolver o trabalho do professor de maneira que pudesse ir além do uso do tradicional livro didático. A primeira palestra presencial foi com a professora

Magda Pischetola, para ela, "não há diferença entre recurso e material didático, qualquer objeto pode se tornar um material didático inovador promovendo uma aula muito mais interessante e significativa para os alunos", Pischetola, (2018)[25]. De acordo com a professora, a organização dos materiais didáticos deve estar na direção de uma pedagogia situada na criatividade para usos variados, sem medo de experimentar.

Em um outro momento do curso presencial, a professora Lima, (2018)[26] disse que, "o material didático é aquele que está na nossa mão sempre, pois é considerado didático o material que reúne meios e recursos em um procedimento de ensino, visando a estimulação do aluno à sua aproximação com o conteúdo". Destacou que nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático. E nesse contexto foi apresentado diversos recursos possíveis de serem utilizados em sala de aula, e um deles apresentado pela professora Lima foi o *Kahoot.*

De acordo com a (Brasil, 2017, p.17), devemos realizar o trabalho de selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido optou-se por fazer uso do *Kahoot* que consiste em uma plataforma de aprendizado baseada em jogos e tem o poder de transformar o ensino em sala de aula em *game* de conhecimento.

Essa plataforma foi criada na Noruega em 2012 por Johan Brand, Jamie Brooker e Morten Versvik como resultado de pesquisas realizadas na Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia – NTNU. Nessa plataforma, os professores podem criar seus próprios questionários no formato de *quiz games*, por exemplo, com perguntas de múltipla escolha que pode ser jogado em uma aula presencial ou à distância como tem sido nesse tempo de pandemia da covid19. Em uma aula presencial, o professor projeta a pergunta na tela ou lousa utilizando um projetor multimídia.

Os jogadores geralmente têm 20s ou mais tempo que é definido durante a criação do questionário na plataforma. Para responder as questões, os estudantes podem utilizar o celular ou computador conectado no *Kahoot* que ganham pontos a cada resposta correta, além de obter pontos extras para quem clica mais rápido. Durante o período de reposta, o aplicativo toca uma música, um som de contagem regressiva divertido, que lembra os antigos jogos de videogame.

[25] As citações não dispõem de número de página, pois tratam de anotações minhas durante o curso presencial desenvolvido pelo Departamento Nacional do Sesc no Rio de Janeiro em 2018, "Além dos livros e das apostilas".
[26] Idem.

Um gongo (instrumento de percussão), soa quando o tempo acaba e o aplicativo mostra na tela imediatamente a resposta correta, logo em seguida apresenta um *ranking*, listando os cinco melhores estudantes com sua pontuação.

Veja como acessar a página do kahoot. O primeiro passo é digitar o endereço https://kahoot.com/

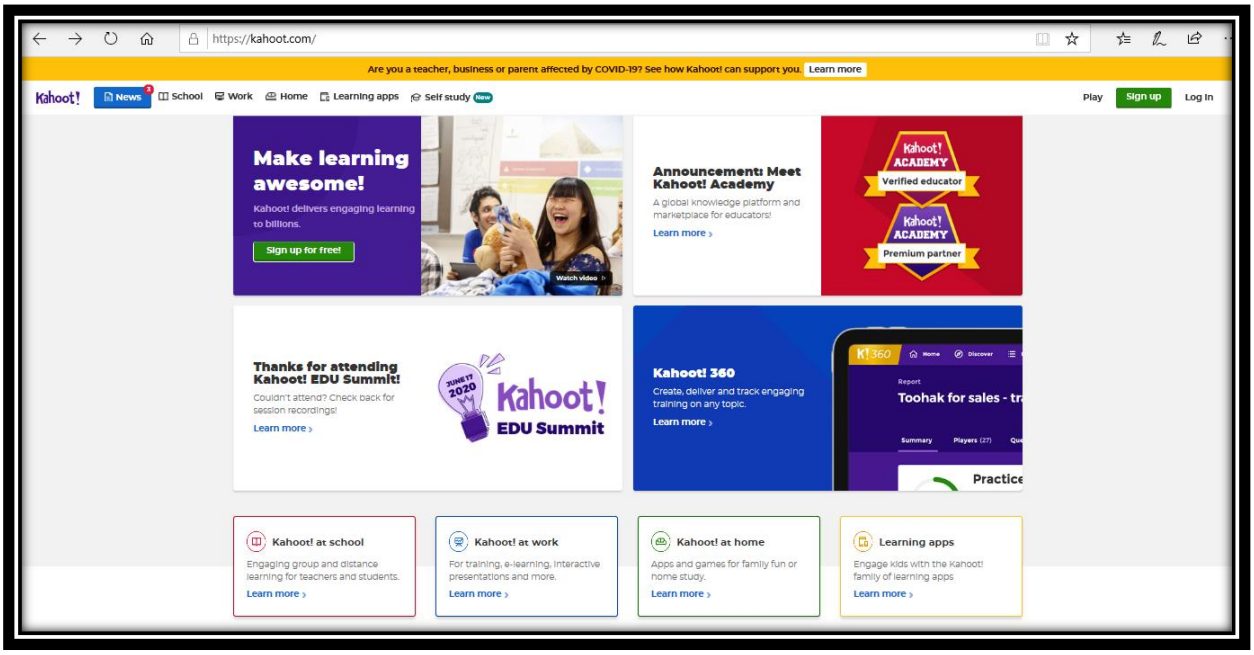


Figura 4: Como acessar o kahoot – 2020
FONTE: Acervo do autor

Veja que no canto superior direito há um botão verde escrito *"Sing Up"*, é preciso clicar nele para iniciar o cadastro. Em seguida será necessário escolher como utilizar o Kahoot, como um professor *"As a teacher"*, ou como um estudante *"As a student"*, por exemplo.

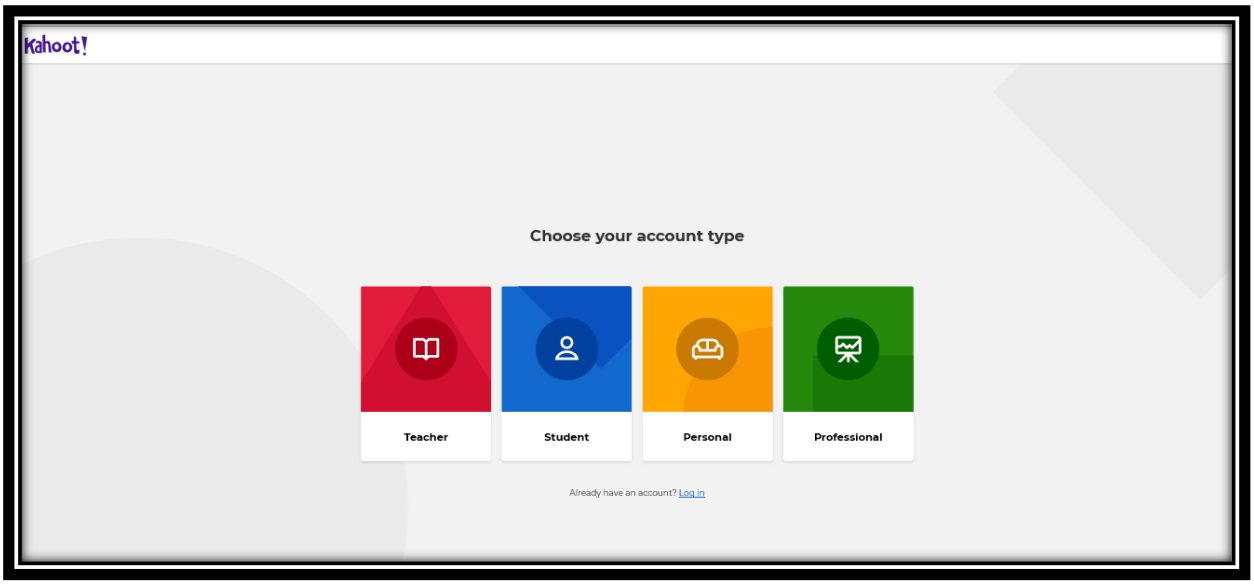


Figura 5: Como iniciar o cadastro no kahoot – 2020
FONTE: Acervo do autor

Em seguida vai aparecer uma tela solicitando a descrição do seu local de trabalho, se é uma escola *"School"* ou ensino superior *"Higher education"*, por exemplo. Veja na imagem logo abaixo:

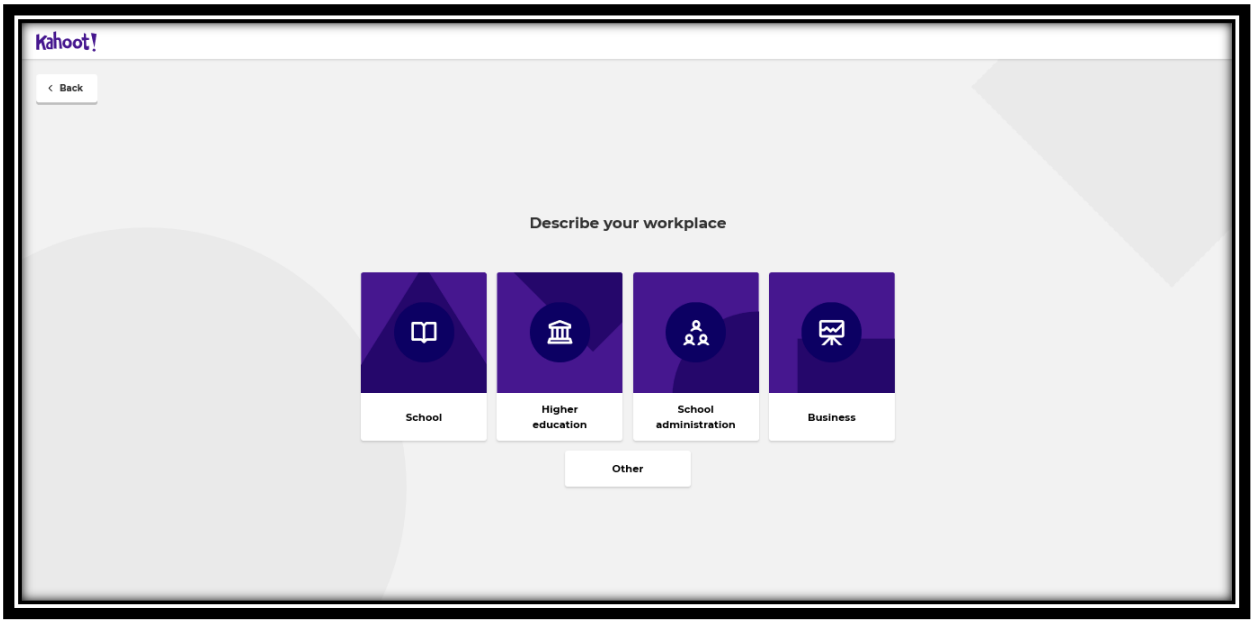


Figura 6: Descrição do local de trabalho – 2020
FONTE: Acervo do autor

Feita a escolha, o *site* direciona para a página para a realização do cadastro, que pode ser com uma conta de *e-mail* da *Microsoft* ou *Google*, ou qualquer outra conta de *e-mail*.

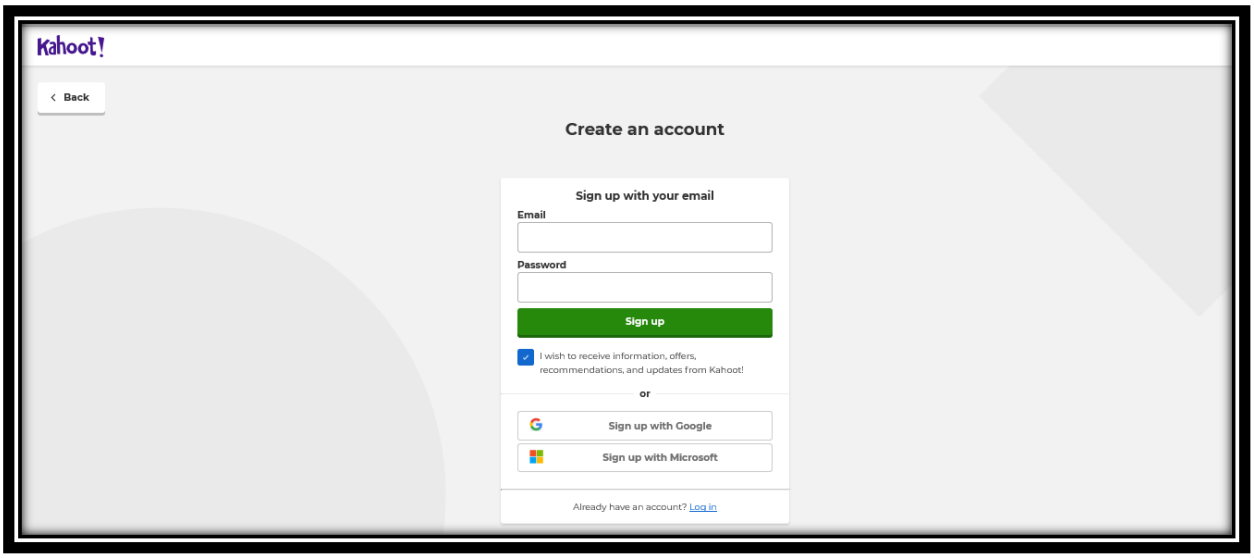


Figura 7: Formulário *kahoot* (finalização) – 2020
FONTE: Acervo do autor

O formulário solicita informações sobre o nome da Escola ou Universidade, pede para detalhar o local de trabalho, criar o nome de usuário, colocar o *e-mail* e senha e concordar com os termos e condições de uso do *Kahoot*. Após finalizar o preenchimento do formulário aparece uma tela pedindo para escolher um plano. Existem planos que são pagos, mas também há um plano gratuito. Realizada a escolha do plano, o *site* abre a página inicial do *Kahoot* para começar a construção de questionários personalizados.

3.2 Poconé e sua história: projeto desenvolvido com os estudantes da Escola Sesc Pantanal

Meus primeiros questionários "gamificados" na plataforma *Kahoot* foi sobre a História de Poconé – MT, em 2018. Embora o ano de referência seja anterior ao início do curso de Mestrado, o objetivo de escrever sobre esse recurso acontece em razão da continuidade de sua utilização permanente nas aulas de História. Desse modo, evidencia-se que as práticas de Ensino de História por meio desta ferramenta ocorridas no segundo semestre de 2018 tornou-se fonte de estudo para esta pesquisa. Como parâmetro, foi utilizado o documento de referência curricular para Mato Grosso do ensino fundamental anos finais que aborda sobre o ensino da história local, como possibilidade de conhecimento do entorno dos estudantes numa relação entre o micro e o macro, com a finalidade de construir uma identidade do local para o global.

> Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que

> objetiva constituir uma identidade do local para o global (MATO GROSO, 2018, p. 253).

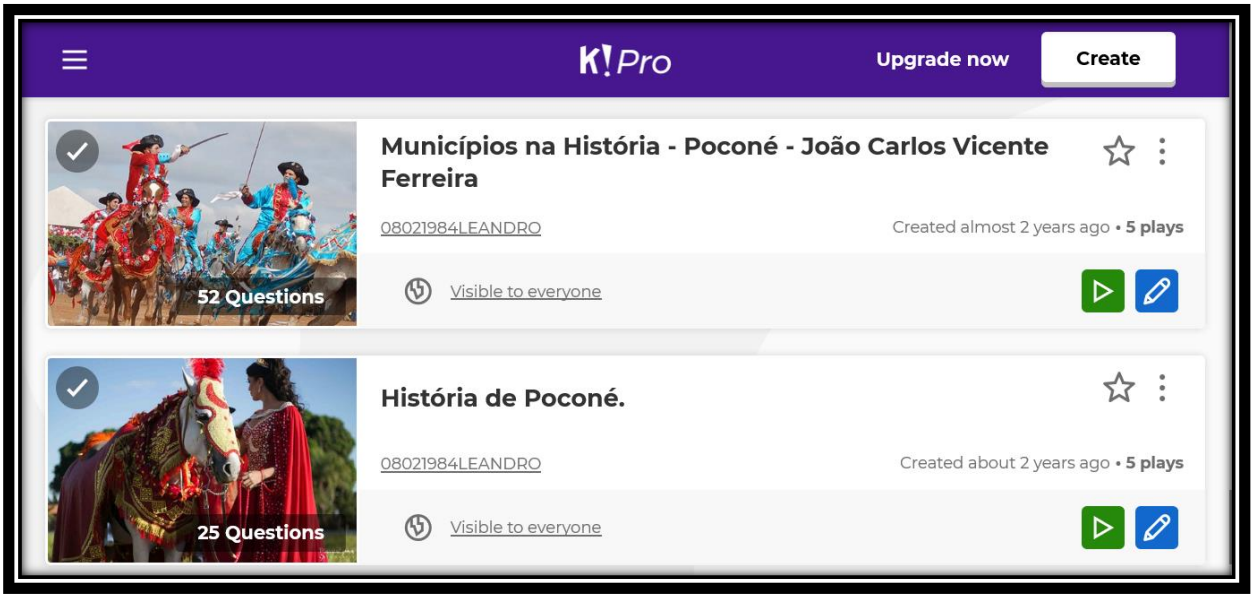


Figura 8: Exemplo de *kahoot* (história de Poconé) – 2020
FONTE: Acervo do autor

A Escola Sesc Pantanal em Poconé trabalha com projetos anuais. Em 2018 foi desenvolvido o projeto "Poconé e sua História".[27]

Em síntese, sobre a história de Poconé, podemos analisar que de 1772 a 1789 a Capitania de Mato Grosso era governada por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres que, para garantir a posse de Portugal criou povoados em posições estratégicas, dando origem a São Pedro D'El Rey (Poconé), em homenagem a Dom Pedro III, rei de Portugal. Mas sabe-se que antes dos colonizadores chegarem nessa região, os primeiros habitantes de Poconé faziam parte da família Bororo, são os Beripoconé, de onde deriva o nome da cidade. O território dos Beripoconé foi tomado pelos bandeirantes em 1777. Pepitas de ouro foram encontradas em Poconé e logo a notícia da descoberta se espalhou. A chegada de garimpeiros e senhores de escravizados aconteceu muito rapidamente. A partir daí foram construídos os primeiros

[27] Fontes: ACADEPAN. Povo Pantaneiro. A Academia Lítero-Cultural Pantaneira (ACADEPAN) é uma associação formada por escritores intelectuais, filósofos, artistas plásticos, cantores, mestres da cultura popular, músicos, produtores culturais, cineastas, dançarinos, entre outros. Cidadãos dos municípios pantaneiros de Mato Grosso, sendo: Poconé, Cáceres, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antonio de Leverger, Barão de Melgaço; havendo ainda a participação de Cuiabá e Varzea Grande;
BESPALEZ, E. **Arqueologia e História indígena no Pantanal.** Estudos Avançados. v. 29, n. 83, p. 45-86, 1 abr. 2015.
FERREIRA, João Carlos Vicente. **Municípios na História**: Poconé. Cuiabá: Secretaria de Estado de Cultura. 2010.
RONDON, J. Lucidio N. **Poconé, sua terra e sua gente.** Prefeitura Municipal de Poconé. 1997.

ranchos, inclusive pensão para hospedar as pessoas que chegavam que em poucos meses tornou-se em povoado e logo depois um arraial.

O homem pantaneiro contribuiu bastante para a construção da cultura local. Sua integração com a natureza e assimilação de hábitos indígenas, constituem costumes vividos ainda hoje, como é o caso do siriri, uma dança tradicional em Poconé, que lembra brincadeiras indígenas com ritmo e expressão hispano-lusitana e a dança dos Mascarados, cuja origem está associada a uma miscigenação das tradições indígena, africana e europeia em louvor a São Benedito e a Nossa Senhora do Rosário. Todos os participantes são homens e dançam utilizando máscaras com músicas associadas à valsa e aos batuques africanos.

Atualmente, Poconé vive um segundo ciclo do ouro a partir de 1982, com a atuação de milhares de garimpeiros transformando a exploração mineral em principal atividade econômica, superando a tradicional pecuária. Hoje, existem cerca de 47 garimpos de ouro de grande e médio porte e muitos filãozeiros (trabalhadores de pequena escala) onde muitas famílias dependem da mineração, já que emprega muitos trabalhadores. Aspectos como este sobre a história de Poconé, estiveram no jogo do *kahoot*, cuja forma de jogar nos possibilita alegria ao ensinar história.

Como jogar o Kahoot em sala de aula? Essa pergunta é respondida com detalhes por meio de imagens e explicações sobre o jogo.

Observe a imagem abaixo:

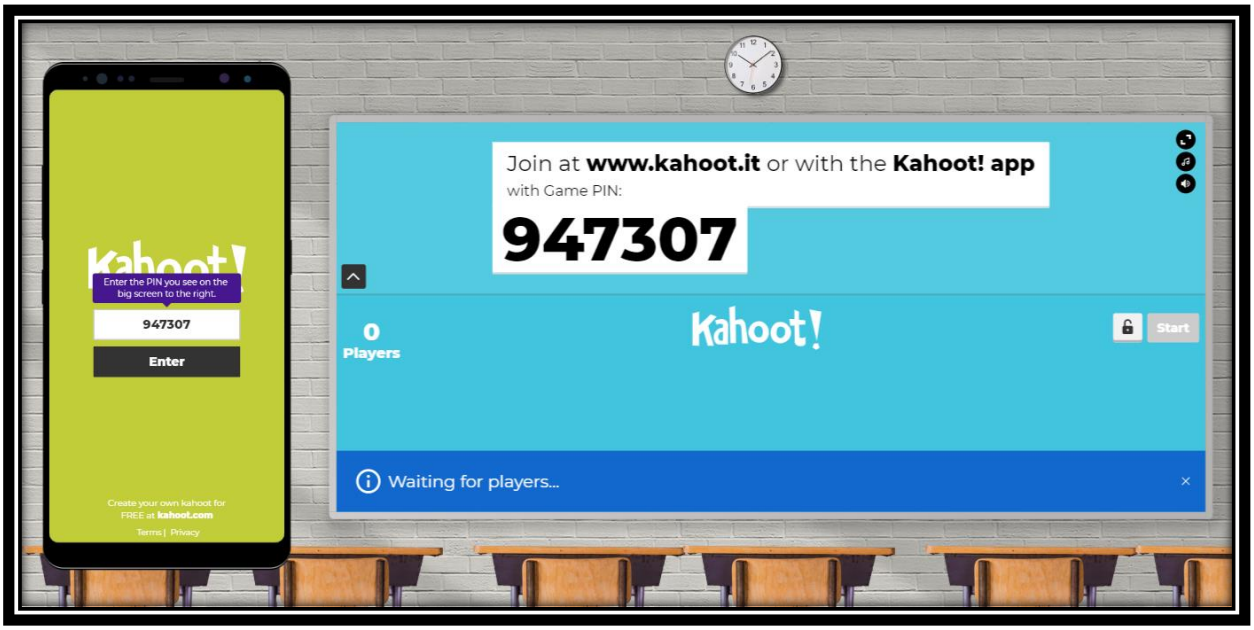


Figura 9: Como jogar kahoot em sala de aula – 2020
FONTE: Acervo do autor

Ao clicar em *play*, o kahoot fornece um código *PIN*[28], para que os estudantes acessem o jogo que você criou. Veja na imagem que o jogo está sendo projetado na lousa, do lado esquerdo aparece um celular, instrumento largamente utilizado pelos nossos estudantes. Eles acessam o jogo sempre com o endereço *https://kahoot.it/*, em seguida aparece essa tela no celular solicitando o *PIN* e em seguida o nome do jogador. Quando o estudante digita o nome e clica em *ok, go*, aparece o nome dele como jogador na projeção do professor na lousa.

Figura 10: Como jogar usando o smartphone – 2020
FONTE: Acervo do autor

Agora, veja na imagem abaixo, como aparece a projeção das questões construídas pelo professor e estudantes. Por meio da projeção em tela grande, aparece a questão com as alternativas e uma imagem escolhida. As opções de respostas aparecem sempre em cores vermelha, azul, amarela e verde, pois, para responder os estudantes são guiados por elas. Eles clicam na resposta que julgam correta de acordo com a cor.

[28] Código numérico ou número de identificação pessoal.

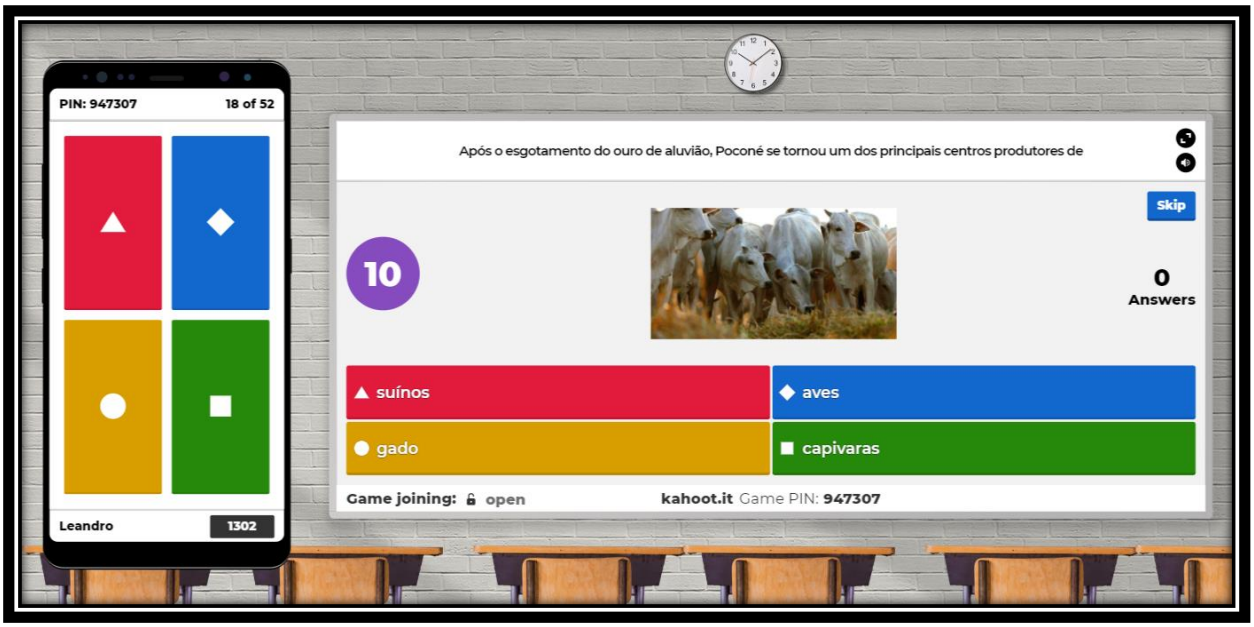


Figura 11: Como o jogo aparece na projeção e na tela do smartphone – 2020
FONTE: Acervo do autor

Na lousa, aparece a projeção das questões e alternativas com o tempo de resposta determinado no momento da criação do questionário. Nos aparelhos de celular dos estudantes aparece em cores e formas geométricas as opções de respostas. Veja, que os estudantes precisam estar concentrados na questão com suas alternativas projetadas na lousa e em seguida clicar no celular a alternativa que ele julgar correta. O kahoot sempre vai mostrar no final de cada questão respondida, o *Ranking* com os cinco primeiros colocados. No final, ele coloca no *Podium*, os três primeiros colocados.

O uso do *Kahoot*, tem sido muito profícuo no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, embora um dos maiores problemas tenha sido a falta de acesso à internet por parte de uma parcela menor de alunos quando precisam realizar uma atividade em casa. Durante as aulas de História na escola, que disponibiliza o acesso à internet para professores e estudantes, também foi identificado dificuldades de acesso e de realização de atividades com esta plataforma, ainda que este problema tenha surgido poucas vezes.

A disciplina de História buscou trabalhar com as crianças, a construção do conhecimento sobre a pré-história poconeana com o estudo dos Beripoconé, a cultura, a formação da sociedade, a política e a economia do município. As crianças tiveram a oportunidade de terem aulas em importantes museus.

Em Cuiabá, visitaram e tiveram aula no Museu de Pré-História Casa Dom Aquino[29], e em Poconé, visitaram o Centro Cultural[30], o Museu Cantinho da Vovó Bem[31] e um sítio de criação de cavalo pantaneiro. Os conhecimentos construídos a partir das aulas de campo foram gamificados por meio da realização de atividades na plataforma *Kahoot* sobre a história de Poconé e foi fundamental para a consolidação da aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, foi realizado um trabalho com os aprendizes entre outubro e dezembro de 2018 num total de 10 (dez) aulas. Os estudantes das turmas de sextos anos, matutino e vespertino, 25 alunos em cada turno, foram desafiados numa organização em grupos de quatro componentes a elaborarem questões sobre os conhecimentos construídos acerca da história de Poconé. Como haviam realizado várias anotações quando visitara os museus e nos momentos de roda de conversa com o professor de História, tornou-se possível uma continuação dos estudos com a construção de 25 questões que em outro momento oportuno foram adicionadas à plataforma *kahoot*. Sugeriu-se em uma outra aula que os estudantes jogassem o *kahoot* em dupla ou grupos com três componentes com o objetivo de continuar promovendo a aprendizagem colaborativa e em razão pela qual nem todos os estudantes dispunham de um aparelho celular *smartphone.*

Com atenção a participação e envolvimento dos estudantes no processo, decidiu-se por sugestão de uma aluna, realizar rodas de leitura e conversa sobre um livro escrito por seu pai intitulado "A fé e o fuzil" de Walney de Souza Rosa[32]. Outro livro sugerido pela coordenação e disponível na escola foi o "Municípios na História: Poconé" de João Carlos Vicente Ferreira[33]. Embora tenha apresentado algumas críticas a produção do conhecimento histórico realizada pelo IHGB no primeiro capítulo, admite-se que em consequência da escassez de materiais sobre

---

[29] A Casa Dom Aquino é um Patrimônio Histórico de Mato Grosso construído em 1842 e foi local de nascimento de duas pessoas ilustres do Estado: Joaquim Murtinho e Dom Aquino Corrêa. Abriga o Museu de Pré-história Casa Dom Aquino, inaugurado em dezembro de 2006, através de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Cultura (SEC) e o Instituto Ecossistemas e Populações Tradicionais (ECOSS). Fonte: http://www.conhecendomuseus.com.br

[30] Centro Cultural de Poconé É o local onde se pode conhecer um pouco mais da História do município. Possui também um pequeno acervo de peças antigas, um pouco do folclore e possui uma sala para a guarda das vestimentas do Grupo do Mascarados. Fonte: https://www.gestour.com.br/pocone/atrativos/detalhes/4719

[31] O Museu Cantinho da Vovó Bem está localizado no coração do pantanal mato-grossense no centro da cidade de Poconé, está voltado à cultura poconeana e mato-grossense, trazendo como uma de suas principais peças à mostra a Banheira de pedra feita pelos escravizados e uma prensa de fazer pisos de mosaico de aproximadamente 90 anos. Fonte: http://museus.cultura.gov.br.

[32] Membro da Academia Lítero-Cultural Pantaneira – ACADEPAN.

[33] Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT cuja origem data o ano de 1919. João Carlos Vicente Ferreira é natural do Paraná e veio para Mato Grosso em 1989, promovendo diversas ações voltadas aos estudos da cultura e história socioeconômica do Estado. Fonte: http://www.cultura.mt.gov.br/-/joao-carlos-vicente-ferreira-e-o-novo-presidente-do-ihgmt

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Municípios na História**: Poconé. Cuiabá: Secretaria de Estado de Cultura. 2010.

a História de Poconé, optou-se por utilizar fontes que continham certa perspectiva mais próxima do olhar positivista, todavia com uma observação crítica das fontes.

As questões elaboradas juntamente com os estudantes envolveram temas relacionados à origem do nome da cidade, "Poconé" que é uma derivação "Beripoconé", primeiros habitantes da região; sobre o ciclo do ouro e a chegada dos bandeirantes; sobre as leis de criação do município ainda no governo imperial em 1831; sobre a introdução do gado no pantanal após o esgotamento do ouro aluvional; sobre a participação dos poconeanos na guerra do Paraguai; a origem do cavalo pantaneiro e sua importância na atualidade e também sobre a relação do governo do presidente Getúlio Vargas com a perseguição ao movimento de cunho social, político e religioso liderado por Doninha do Tanque Novo[34].

A partir das aulas dialogadas com rodas de leitura e conversa, foi construído juntamente com os estudantes um outro jogo na plataforma *kahoot*. Como uma das características da pesquisa participante é a observação crítica do pesquisador, constatou-se por meio de relatos orais e atividades diversificadas (elaboração de questões, jogo *kahoot*, apresentação de trabalho, leituras e discussões) que os estudantes não somente aprenderam no processo de construção dos conhecimentos, como também se identificaram com a metodologia e solicitaram que o professor continuasse realizando trabalhos semelhantes.

De acordo com Silva *et al.* (2020), o uso de materiais lúdicos nas aulas de História, precisam ser compreendidos como recursos didáticos capazes de promover renovação e desenvolvimento das atividades entre outras possibilidades.

Para Fortuna (2013), o jogo é considerado uma atividade fundamental e está diretamente associada ao desenvolvimento e à aprendizagem. Desse modo, foi possível observar que o uso do *Kahoot* como um recurso didático lúdico, operou significativamente, contribuindo com objetivos associados a motivação, colaboração e empenho no processo da aprendizagem histórica, envolvendo conhecimentos sobre o povo Beripoconé, consequências do processo de ocupação realizada pelos bandeirantes, como o desaparecimento desta etnia e os impactos ambientais, a cultura pantaneira e os conflitos políticos envolvendo o movimento religioso/social liderado por Doninha do Tanque Novo e o governo de Getúlio Vargas, entre outros.

[34] O Tanque Novo localiza-se nas imediações de Poconé e na década de 30, durante o governo provisório de Vargas, os moradores deste vilarejo foram alvos de uma intensa repressão política promovida pelo governo. Esse movimento social ocorreu, em 1933, no momento em que Getúlio Vargas convocava as eleições para a formação de uma Assembleia Constituinte para elaborar uma Constituição para o país (SIQUEIRA, 2002, p. 92).

3.3 Game Aula: “Desvendando o Egito”.

O segundo relato refere-se ao trabalho de Gamificação e Jogo de Aprendizagem desenvolvido durante o andamento do Projeto “África Antiga: Os Egípcios - A História da Medicina no Antigo Egito”. Este projeto foi desenvolvido entre os meses de abril a novembro de 2019 com as turmas de sextos e sétimos anos, matutino e vespertino, 25 alunos em cada turno nas disciplinas de Ciências da Natureza e História, com mediação minha e da professora Pérsia Bastos[35]. Foram utilizadas cerca de 30 aulas para o desenvolvimento deste projeto nestas duas disciplinas.

Essa experiência foi uma verdadeira viagem ao passado por meio do jogo, permitindo “o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 32).

O uso da metodologia participante foi fundamental, pois permitiu o envolvimento dos estudantes e professores na construção do jogo que levou cerca de 4 (quatro) meses para ficar pronto e ser executado. Foi necessário dispor de tempo de diálogo, pesquisa, coleta de materiais, organização, espaço, entre outros.

O projeto foi iniciado em sala de aula com as seguintes questões de sondagem “Já ouviram falar dos egípcios como os primeiros “médicos” da história”? “Já ouviram falar das contribuições pioneiras dos egípcios para o desenvolvimento da atual medicina?” Após os momentos de diálogos com a finalidade de identificação dos saberes dos estudantes, foi colocada a seguinte afirmação: “A medicina primeira veio da África e dos negros”! O objetivo geral consistiu em conhecer a história da medicina do Antigo Egito e suas contribuições para a sociedade atual.

No entanto, o objetivo principal do trabalho desenvolvido foi contribuir com a construção do respeito a diversidade racial, conforme preconiza a Lei 10.639/03. Essa lei nasceu em um contexto de lutas e reivindicações do movimento negro no Brasil, “visando o combate ao racismo e à discriminação como possibilidade de compensação da condição de atraso e exclusão social de grupos e sujeitos historicamente marginalizados, como os afro-brasileiros” (CEREZER, 2015, p. 18).

[35] Pérsia Mariane Bastos é professora na Escola Sesc Pantanal. Possui Licenciatura em Biologia, curso realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Atua como professora de Ciências em Poconé-MT há doze anos e dispõe de rico conhecimento em plantas medicinais.

A escola tem se tornado cada vez mais um dos principais espaços para a construção de práticas de ensino, cuja essência encontra-se na educação para as relações raciais positivas.

Nesse cenário, observa-se que o ensino sobre o Egito Antigo, muitas vezes com tendência eurocêntrica estabelece a narrativa de que essa civilização sempre foi branca. Mesmo nos livros didáticos, sempre que se trata da contribuição egípcia neste campo a exposição dos objetos de conhecimento restringe-se à mumificação e o embalsamamento. No entanto, é preciso considerar o fato de que, dois mil anos antes pelo menos, os egípcios já praticavam e desenvolviam métodos e formas diversas e complexas para sanar problemas de saúde que apareciam em sua sociedade.

Foram utilizadas diversas fontes de pesquisas: sites, livros paradidáticos, revistas[36] e outros, que serviram de base para o desenvolvimento e construção do conhecimento.

Nossos estudantes conheceram, não somente, a história da medicina do Antigo Egito e suas contribuições para a sociedade atual, como também puderam enxergar o esplendor de uma civilização africana negra na antiguidade que evidenciada no presente em uma situação de roda de conversa em sala de aula deixaram os estudantes impressionados. Impressão causada pela riqueza de conhecimentos e práticas médicas desenvolvidas pelos egípcios na antiguidade que estão presentes até hoje, como por exemplo: próteses, instrumentos de trabalho como pinças, fórceps, bisturi, serra, sonda e tesoura.

Esse passado que trata do desenvolvimento da medicina moderna foi recuperado, nesse exercício de pesquisas e aulas dialogadas. Para Silva (2007, p. 495) “a civilização europeia é fruto de conhecimentos genuinamente europeus, mas também de outras culturas, graças à importante contribuição material e simbólica”. A relação de aprendizagem construída pelos estudantes com mediação dos professores esteve conectada a ideia de mostrar que os negros

[36] Fontes utilizadas para a pesquisa com os estudantes:
As práticas médicas do Egito antigo que são usadas até hoje. bbc.com, 2017. Disponível em:< https://www.bbc.com/portuguese/geral40634202#:~:text=Havia%20manuais%20m%C3%A9dicos%2C%20com o%20o,os%20oper%C3%A1rios%20que%20sofriam%20acidentes.>. Acesso em: 28 de mar. de 2019.
CARVALHO, Francisco Moreno de. **Faraós no consultório:** a medicina que veio do Egito. super.abril.com.br, 2016. Disponível em: < https://super.abril.com.br/comportamento/faraos-no-consultorio-a-medicina-que-veio-doegito/#:~:text=Eles%20simplesmente%20acreditavam%20que%20a,sunu%2C%20palavra%20equivalente% 0a%20doutor.> Acesso em: 08 de abr. de 2019.
COUTO, Sérgio Pereira**. Desvendando o Egito**. São Paulo, Universo dos Livros, 2008.
O tema Game Aula: desvendando o Egito foi inspirado neste livro.
FEIJÓ, Martin Cezar. **Antigo Egito:** o novo império, São Paulo, Ática, 6 ed., 2014.
PREVIDELLI, Fabio. **Herança Cultural e Invenções Sofisticadas:** a medicina do Egito Antigo. aventurasnahistoria.uol.com.br, 2019. Disponível em:<Aventuras na história https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/ciencia-medicinal-do-egito-antigo.phtml.>.Acesso em: 03 de abr. de 2019.

forneceram grandes contribuições para a humanidade e estão cada dia vez mais fortalecendo sua identidade.

Objetos de Conhecimento trabalhados:

- História da invenção dos métodos contraceptivos;
- O início do Tratamento dentário no mundo;
- História das práticas de Cirurgias;
- Próteses, não é algo novo!
- Circuncisão – cirurgia de fimose?
- A higiene pessoal é uma prática muito antiga;
- História do Embalsamento e Mumificação.

Todo o processo foi gamificado, ou seja, os estudantes tinham que se envolver e participar das aulas, rodas de conversa, oralidade e produção escrita para ganhar pontos. A meta consistia em ter pelo menos uma participação oral e todas as atividades escritas realizadas, as dinâmicas em rodas de conversa, uso do jogo da forca na lousa são exemplos nesse processo.

Uma dinâmica que funcionou muito bem, foram as rodas de leitura e diálogo sobre textos que falavam sobre a medicina egípcia. Se os estudantes participassem da leitura e discussão na roda de conversa, ele conquistaria pontos com o objetivo de no final obter o conceito ótimo. Um exemplo de texto utilizado com os estudantes foi o artigo da BBC Brasil "As práticas médicas do Egito Antigo que são usadas até hoje"[37]. Outro texto utilizado foi o "Tratado Médico Do Antigo Egito Revela Conhecimentos De 3.600 Anos Atrás" da revista Aventura na História[38]. Outra ferramenta utilizada para a realização de atividades gamificadas foi a plataforma *Kahoot*[39], *E*scola games, com o jogo Segredos do Egito[40] e Quizur com diversos *Quizzes* sobre o Egito[41] Um exemplo de Quiz realizado com os estudantes em que houve bastante aceitação foi o "Você passaria pelo julgamento do deus egípcio Anúbis?"

---

[37] BBC News Brasil. **As práticas médicas do Egito Antigo que são usadas até hoje**. Disponível em: **https://www.bbc.com/portuguese/geral-40634202** Acesso em: 05 de abr. de 2019.

[38] AH Aventuras na História. **Tratado médico do antigo Egito revela conhecimentos de 3.600 anos atrás**. Disponível em:< **https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/tratado-medico-do-antigo-egito-revela-conhecimentos-de-3600-anos-atras.phtml**.> Acesso em 10 de abr. de 2019.

[39]Kahoot. Disponível em: https://create.kahoot.it/ Acesso em 10 de abr. de 2019.

[40]Escola Games. **Segredos Egito**. Disponível em: <http://www.escolagames.com.br/jogos/segredosEgito/?deviceType=computer> Acesso em: 11 de abr. de 2019.

[41] Quizur. **Crie seu quiz**. Disponível em:<https://pt.quizur.com> Acesso em: 12 de abr. de 2019.

Essa atividade teve por objetivo, aproximar os estudantes da mentalidade dos egípcios em relação a passagem pelo tribunal de Osíris, na crença da vida após a morte, na reencarnação, que para os egípcios tem como ideia o desenvolvimento de novos valores e obtenção de novas experiências. O Livro dos Mortos, sagrado para os egípcios é um importante exemplo onde pode ser encontrada uma série de leis de cunho moral com princípios e comportamentos que se deveriam ser praticados durante a vida e após a morte, (CHALLAYE, 1967).

As questões trabalhadas no jogo com os estudantes no presente se relacionam com o passado egípcio e mobiliza saberes na medida que realiza uma abordagem a partir de princípios como: solidariedade, perdão, respeito, tolerância, entre outros.

> O Egito Antigo foi por muito tempo conhecido como a Terra dos Cegos porque seu povo era constantemente acometido de infecções nos olhos, que resultavam em cegueira. Os papiros contêm fórmulas para tratar de diversas doenças, dentre elas a dos olhos. Papiro médico, contendo procedimentos para curar os olhos. (GUGEL, 2015, p.04)

A sociedade egípcia se mostrou tolerante e respeitadora mesmo sem um amplo conhecimento do que é a deficiência, por exemplo, em razão da relação com a morte.

A música de fundo e as imagens contidas no jogo auxiliaram nesse processo. Esse Quiz apresenta questões como:

- Você costuma ajudar as pessoas com frequência?

- Quando você faz um favor, pensa em ganhar algo em troca, como dinheiro ou algo do mesmo valor do favor?

- Você tem um namorado (a), promete ser fiel, porém você a vê traindo e ela/ele pede perdão, você perdoaria?

- Ela/ele quebra seu carro, sua coleção favorita, seu videogame, tudo que tem mais valor para você. O que você faz?

- Você encontra em cada dia razões para lutar e ser feliz?

- Em uma briga você: fica quieta – entra no meio – grava a briga – chama alguém para separar?

- Você costuma julgar as pessoas antes de conhecê-las?

- Você respeita sua família?

As perguntas elaboradas para a atividade auxiliaram de alguma forma na compreensão das crenças relacionadas ao pós-morte no Egito Antigo na medida em que como explica o Livro dos Mortos, as almas mentirosas eram punidas, enquanto as verdadeiras eram recompensadas com a permissão para adentrar o reino sagrado, (CHALLAYE, 1967).

No final, se o participante conseguir passar pelo julgamento de Anúbis, aparece a seguinte mensagem: “Comete atos bons mesmo não percebendo e muitas pessoas admiram e gosta da energia boa que traz, sua humildade e reconhecimento fez com que seu coração fosse leve como uma pena, tendo a permissão do Deus Anúbis”. Nesse contexto, o processo de avaliação da atividade com os estudantes foi realizado por meio de uma roda de conversa, onde os aprendizes puderam compartilhar seus resultados e experiências.

O Ensino de História desempenha o papel de formar sujeitos pensantes, sensíveis e humanizados.

> A história, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, se sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo. A história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens. Quando, muitas vezes, somos interpelados como certo ar de desprezo sobre para que serve o que ensinamos e o que escrevemos, devemos responder que a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 31).

Após várias aulas com rodas de leitura e conversa, 8 (oito) aulas, atividades gamificadas e exposição de vídeos sobre a história da medicina no Egito Antigo (oito aulas), os estudantes também nos ajudaram na construção da Game Aula “Desvendando o Egito” (quatro aulas). Essa atividade funcionou como uma avaliação dos conhecimentos construídos pelos estudantes no decorrer das aulas de História e Ciências. Esse jogo envolveria todas as turmas dos turnos matutino e vespertino e precisávamos de muitos cadeados e caixas de sapatos para a sua construção. Conversamos com os estudantes de todas as turmas e pedimos para que nos ajudassem trazendo de casa um cadeado e uma caixa de sapatos.

A ideia consistia em colocar diversos segredos sobre a medicina egípcia dentro das caixas, trancadas com os cadeados, para que os estudantes organizados por equipes pudessem desvendá-los até chegar ao Baú de Ouro com o tesouro dentro, o objetivo final do jogo. O interessante é que nesse modelo de jogo, todas as equipes tinham a missão de jogar até conseguirem chegar e abrir o Baú de Ouro com premiação para todos que chegassem ao final do percurso.

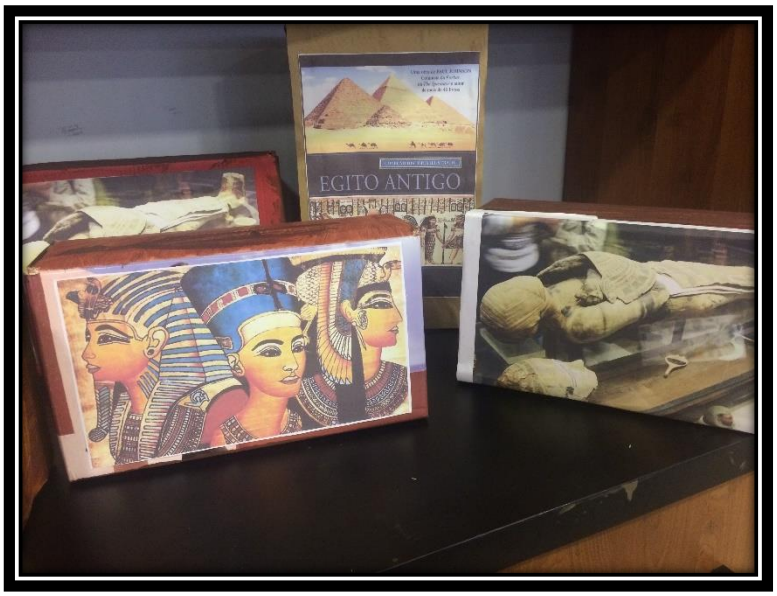


Figura 12: Caixas de sapatos trazidas pelos estudantes à escola e decoradas em sala de aula – 2019
FONTE: Acervo do autor

A Game Aula Desvendando o Egito foi realizada por turma, num total de 10 aulas, começando pelos 6° anos.

Em cada turma foi feito um sorteio para a formação das equipes, geralmente com cinco estudantes. Cada equipe deveria usar camiseta com uma cor da bandeira do Egito (preto, vermelho, ouro e branco). Os estudantes haviam trabalhado em equipe para conseguirem os cadeados e as caixas de sapatos pintadas e decoradas com imagens do Egito (atividade gamificada, valendo pontuação). Nós, professores de História e Ciências, trabalhamos para construir o enredo do jogo e as estações, cada uma com um segredo diferente para ser desvendado pelos estudantes.

Figura 13: Construção da estação 4 – reação de substâncias - 2019
FONTE: Acervo do autor

A primeira tentativa de execução do jogo foi realizada no espaço aberto entre as árvores no Sesc Poconé, onde se localiza a Escola Sesc Pantanal. Porém, houve dificuldades com os fortes ventos do mês de agosto que derrubava as caixas, copos entre outros objetos importantes das estações. Na segunda tentativa e com o auxílio da coordenação e dos professores, a estrutura do jogo foi montada em um espaço coberto por telhado, entretanto aberto nas laterais. Essa segunda experiência havia sido bem melhor comparada a experiência anterior, embora o propósito fosse obter o funcionamento pleno do jogo em um espaço que fosse grande, que houvesse ventilação, pois se trata de um período muito quente na região do pantanal e que tivesse sombra, mas sem os prejuízos da primeira tentativa causada pelos ventos. Nesse dilema, foi sugerido o espaço ao lado da academia do Sesc Poconé. Não tínhamos a bela paisagem do bosque, todavia, tivemos a plena execução do jogo nessa terceira tentativa, o que nos deixou bastante animados e satisfeitos com o resultado esperado.

Iniciamos o jogo com o seguinte enredo[42]criado para envolver os estudantes na trama.

A egiptóloga brasileira Lorena nos explica que:

Símbolo do mistério que a civilização egípcia representa, as múmias são bem mais do que um simples corpo humano transformado em objeto de estudo. Ela diz que as tentativas de preservação dos corpos dos grandes faraós fornecem vários e preciosos dados sobre o pensamento religioso e o gigantesco desenvolvimento da Medicina na civilização faraônica e são testemunhas mudas de suas antigas crenças numa ressurreição da alma por meio da conservação de seu "habitat natural", por assim dizer. Os livros de egiptologia mais conhecidos definem que uma múmia bem produzida deveria ser "leve como uma casca de ovo e dura como uma estátua". Esses vestígios servem para nos mostrar que a preocupação do homem com sua própria mortalidade é um assunto antigo e lembram-nos da precariedade da existência. Trechos do famoso Livro dos Mortos egípcio, reproduzidos nas tampas dos caixões e nas paredes dos túmulos, falam coisas como "eu não deteriorarei" e "meu corpo não será presa dos vermes". E exalta os esforços da alma em atingir um patamar de paz no outro mundo: "ela (a alma) é durável e não será aniquilada no país da eternidade".

E que comece o jogo...

Que equipe vencerá?

Aquela que desvendar todos os mistérios...

Aquela que abrir todos os cadeados...

[42] Esse enredo foi construído com inspiração no livro "Desvendando o Egito" de Sérgio Pereira Couto. Foi a partir da leitura deste texto que se desenvolveram todos os acontecimentos da narrativa/etapas do jogo, cuja finalidade foi criar sentido e despertar as emoções dos estudantes ao entrarem no "círculo mágico".

Cada equipe dispunha de oito estações para serem abertas e revelados os segredos, sendo a última o Baú de Ouro com o tesouro escondido. A seguir, apresento um resumo das pistas e como ficou a organização das estações por meio de imagens.

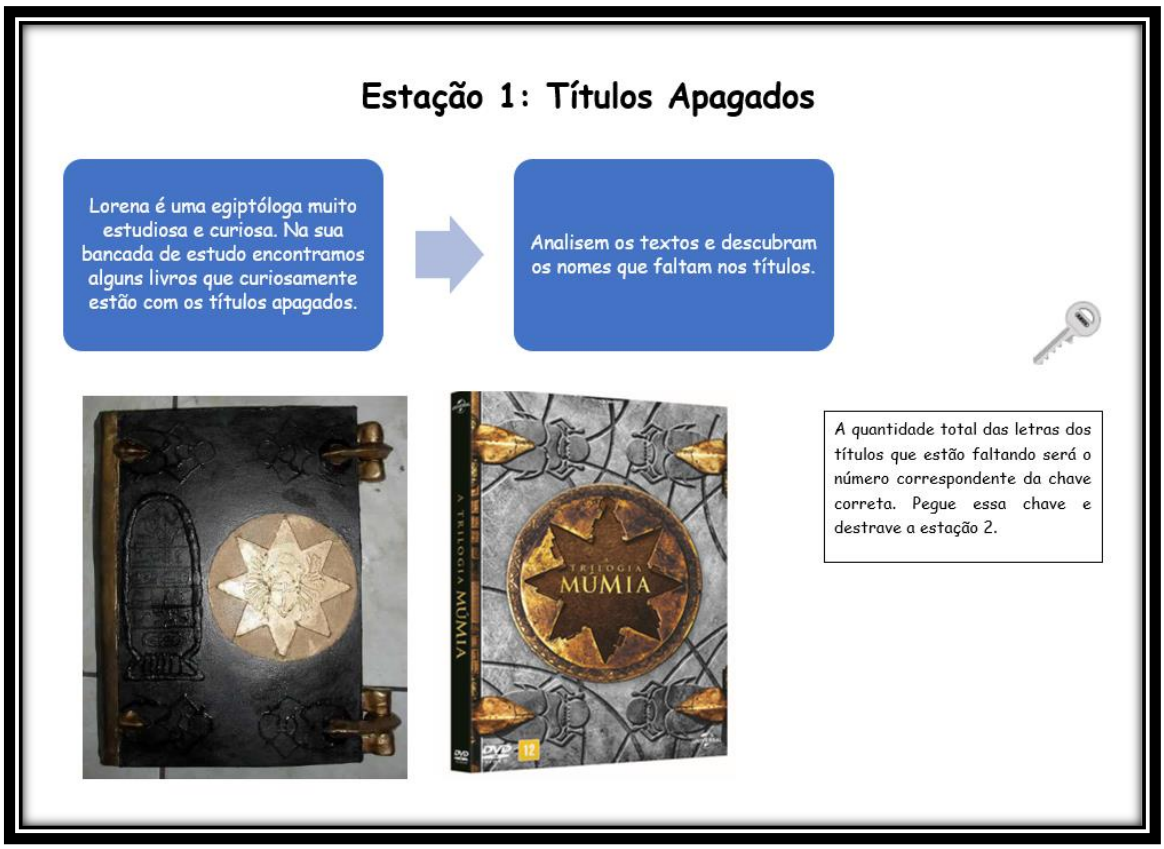


Figura 14: Estação 1: títulos apagados – 2019
FONTE: Acervo do autor

Os “títulos apagados” nesta estação, haviam sido trabalhados nas rodas de conversa anteriormente dentro e fora das salas de aulas, no bosque do Sesc Poconé.

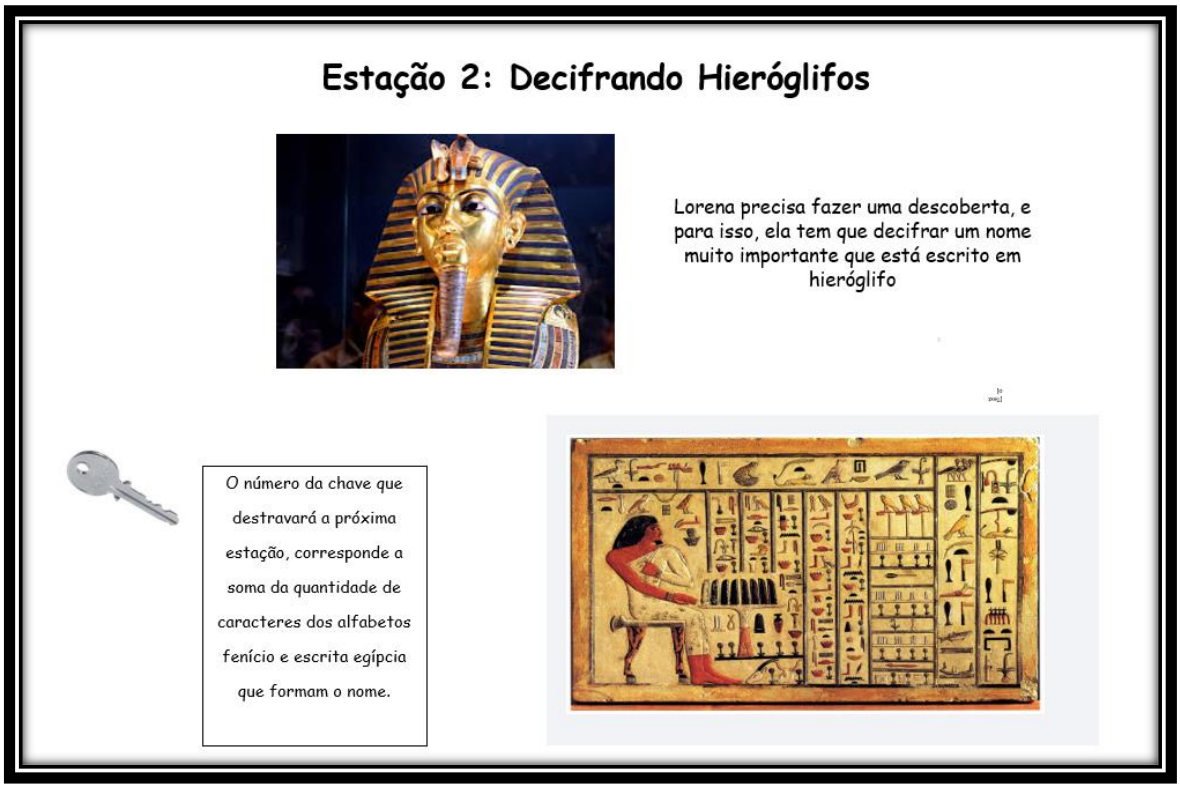


Figura 15: Estação: decifrando hieróglifos - 2019
FONTE: Acervo do autor

Para cada uma das quatro equipes foi construído um enigma em hieróglifos diferente, veja:

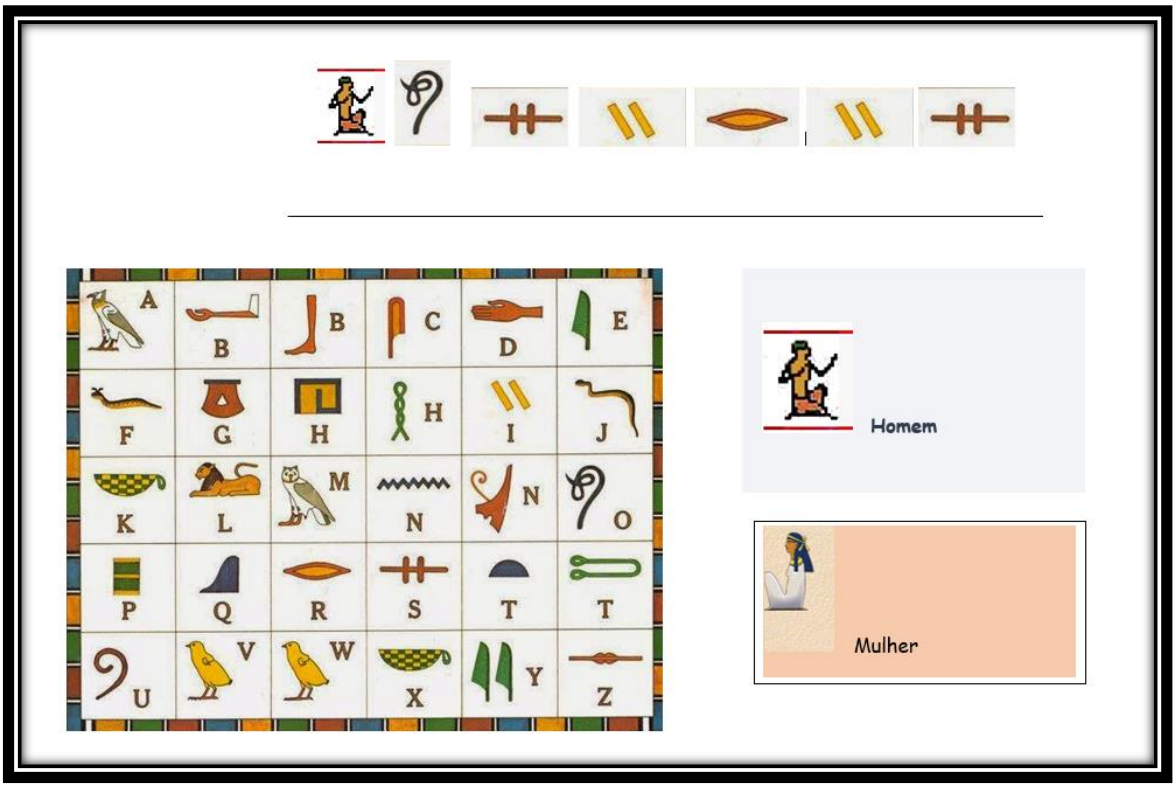


Figura 16: O alfabeto e os hieróglifos egípcios (Osíris) – 2019
FONTE: Acervo do autor

Você conseguiria ajudar a equipe 1 decifrar o nome em hieróglifos da estação 2?

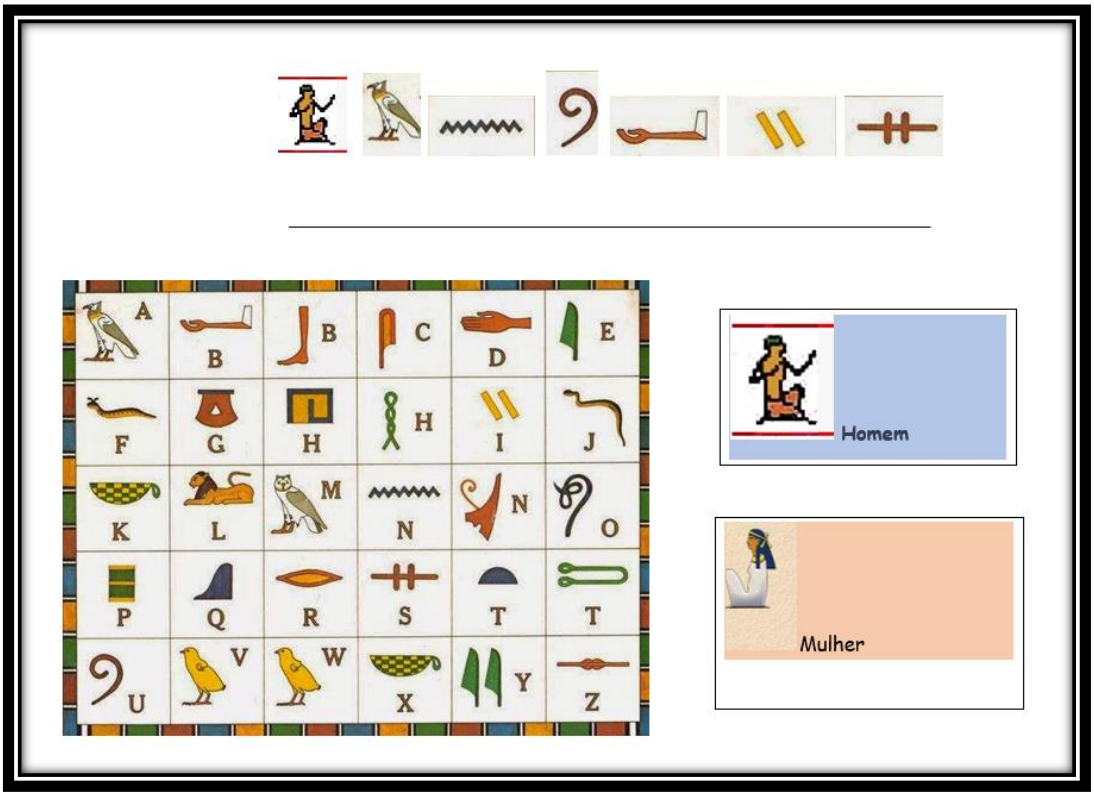


Figura 17: O alfabeto e os hieróglifos egípcios (Anúbis) – 2019
FONTE: Acervo do autor

Você conseguiria ajudar a equipe 2 e 3 decifrar o nome em hieróglifos da estação 2?

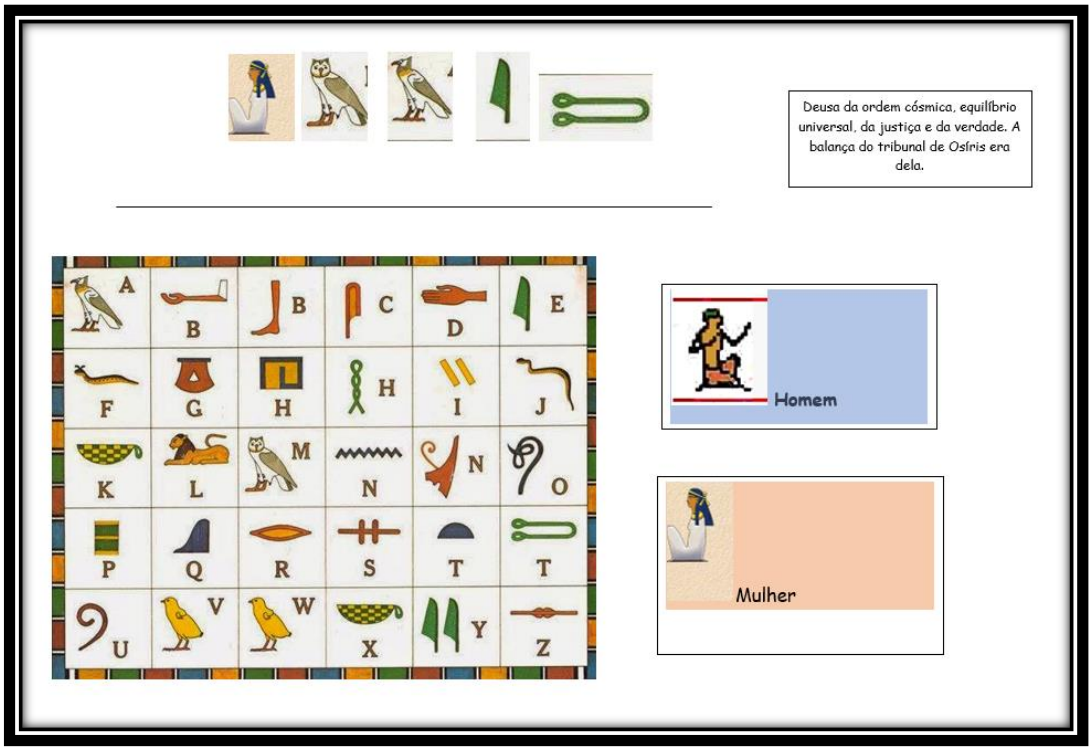


Figura 18: O alfabeto e os hieróglifos egípcios (Maet) - 2019
FONTE: Acervo do autor

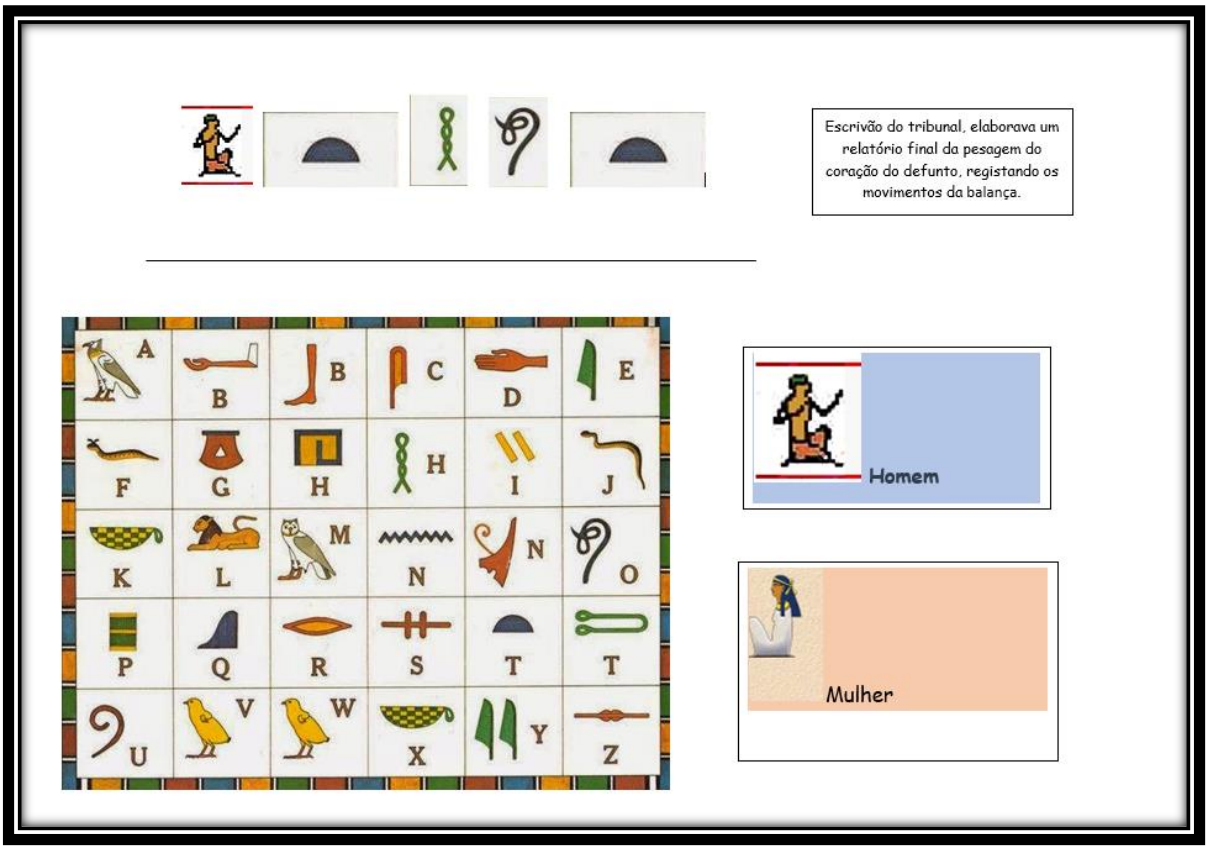


Figura 19: O alfabeto e os hieróglifos egípcios (Thot) – 2019
FONTE: Acervo do autor

Veja que, para sair da estação 2 e avançar para a estação 3, as equipes precisaram encontrar o número da chave que abria a próxima estação. O número da chave correspondia a soma da quantidade de caracteres dos alfabetos fenício e hieróglifos egípcios que formavam o nome.

Figura 20: estação 3 (reação de substâncias) – 2019
FONTE: Acervo do autor

Nesta estação, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência científica. Eles tiveram que realizar experiências para encontrar a reação espumante, somar os números das substâncias e descobrir a chave que abriria a estação 4.

Figura 21: estudantes jogando "Desvendando o Egito" – 2019
FONTE: Acervo do autor

Figura 22: organização da estação reação de substâncias – 2019
FONTE: Acervo do autor

Figura 23: Estação 4 – Curiosidades da Medicina do Antigo Egito – 2019
FONTE: Acervo do autor

Será que você conseguiria completar as palavras que faltam no mapa mental logo abaixo?

Figura 24: Mapa mental - curiosidades da medicina do antigo Egito – 2019
FONTE: Acervo do autor

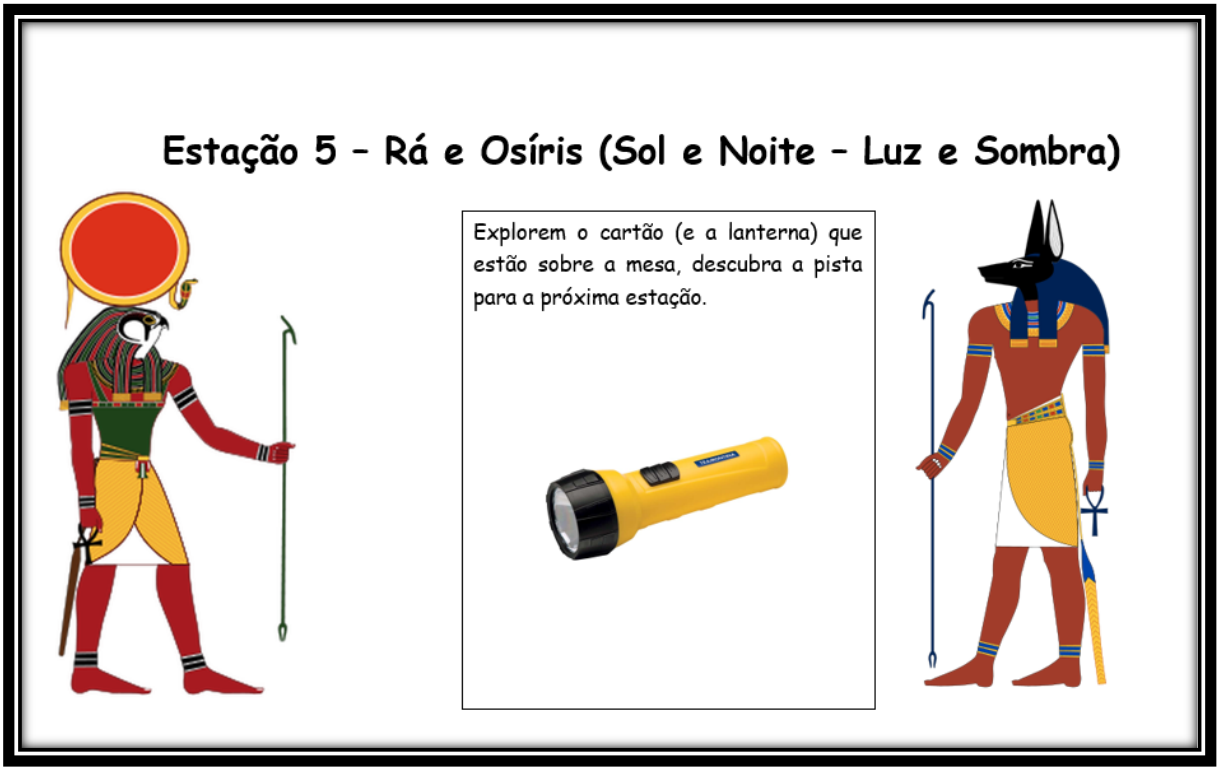


Figura 25: Estação 5 – Rá e Osíris (sol e noite – luz e sombra) – 2019
FONTE: Acervo do autor

Nesta estação, os estudantes tinham que usar a luz da lanterna para descobrir o que estava escrito no cartão em hieróglifos egípcios e assim encontrar a chave que abriria a estação seis.

Figura 26: Foto da estação 5: caixa trancada com cadeado, três chaves, lanterna e o cartão – 2019
FONTE: Acervo do autor

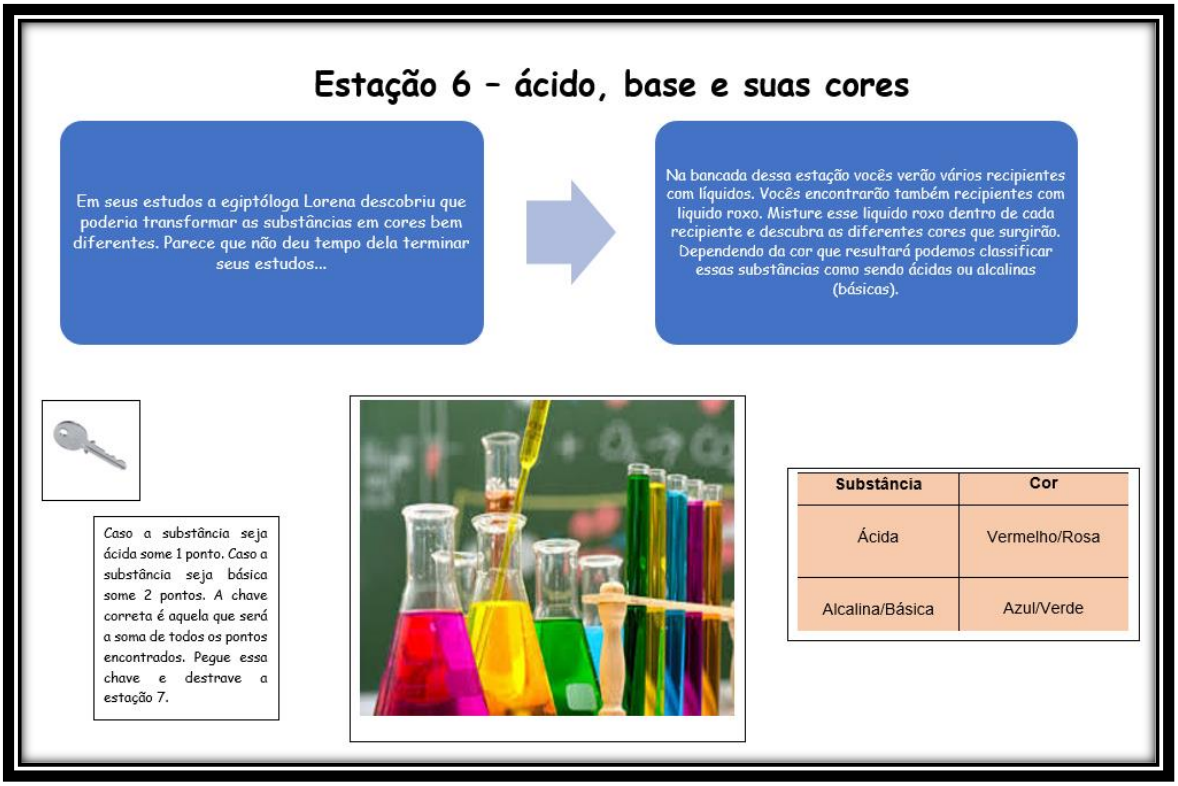


Figura 27: Estação 6 – ácido, base e suas cores – 2019
FONTE: Acervo do autor

Nesta estação, os estudantes puderam vivenciar uma outra experiência científica. Eles tiveram que realizar a experiência, somar os pontos das substâncias e descobrir a chave que abriria a estação 7.

Figura 28: foto da estação 6 – taças com líquidos, caixa trancada com cadeado, três chaves – 2019
FONTE: Acervo do autor

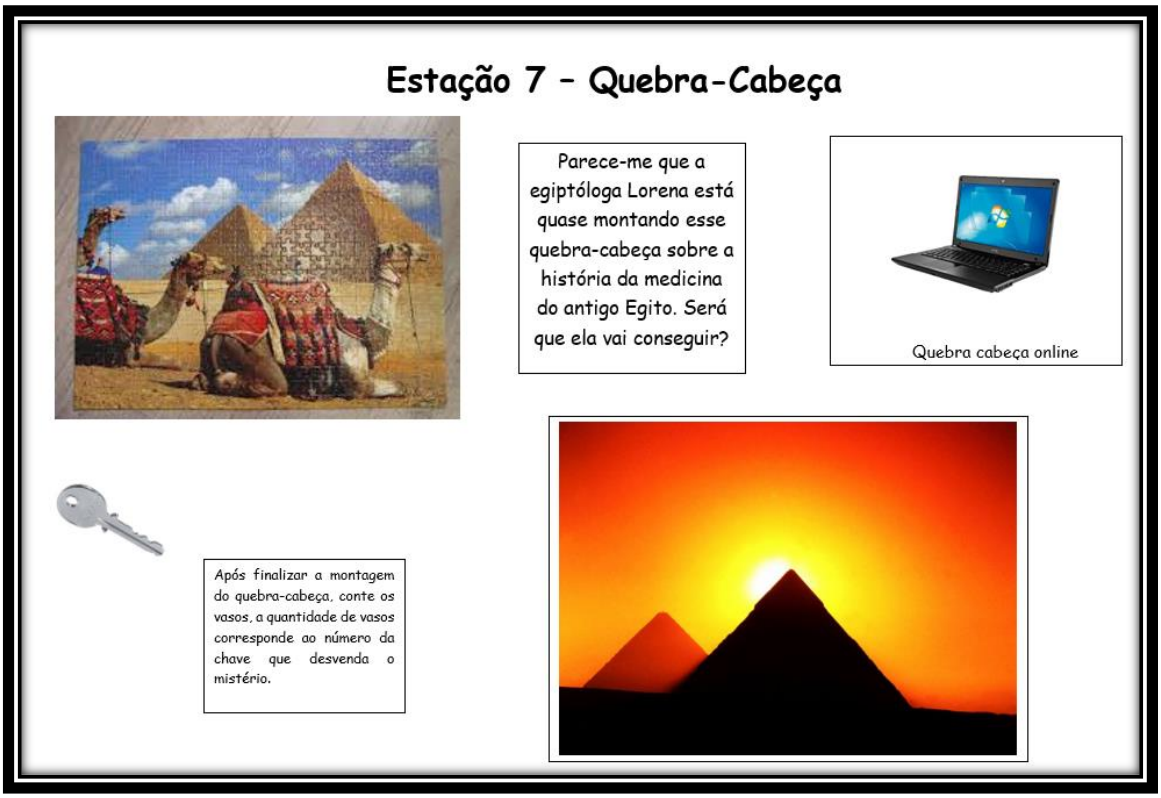


Figura 29: Estação 7 (quebra-cabeça) – 2019
FONTE: Acervo do autor

Nesta estação, tivemos que construir quatro quebra-cabeças diferentes, pois cada turma havia sido organizada em quatro equipes. Veja na imagem que neste quebra-cabeça, após finalizar sua montagem, os estudantes deveriam verificar a quantidade de vasos conhecidos como “canopos” (utilizados para colocar órgãos, retirados do corpo humano durante a realização da mumificação). No segundo quebra-cabeça, os estudantes montaram a imagem da deusa Sekhmet (deusa da guerra e da medicina). Após finalizar a montagem do quebra-cabeça, tiveram que contar a quantidade de letras que compõe o nome da deusa Sekhmet. O número de letras correspondia à chave que desvendaria o mistério. No terceiro quebra-cabeça, os estudantes montaram instrumentos cirúrgicos utilizados pelos médicos egípcios na antiguidade. Após finalizar a montagem do quebra-cabeça, esta equipe teve que contar a quantidade de instrumentos cirúrgicos que aparecia na imagem. O número total dos instrumentos, correspondia à chave que desvendaria o mistério.

Já no quarto e último quebra-cabeça os estudantes tinham como missão montar a imagem da capa de um livro sobre medicina egípcia. Após finalizar a montagem do quebra-cabeça, os estudantes tiveram que contar a quantidade de letras que formava o título do livro da imagem. Esse número correspondia à chave que desvendaria o mistério.

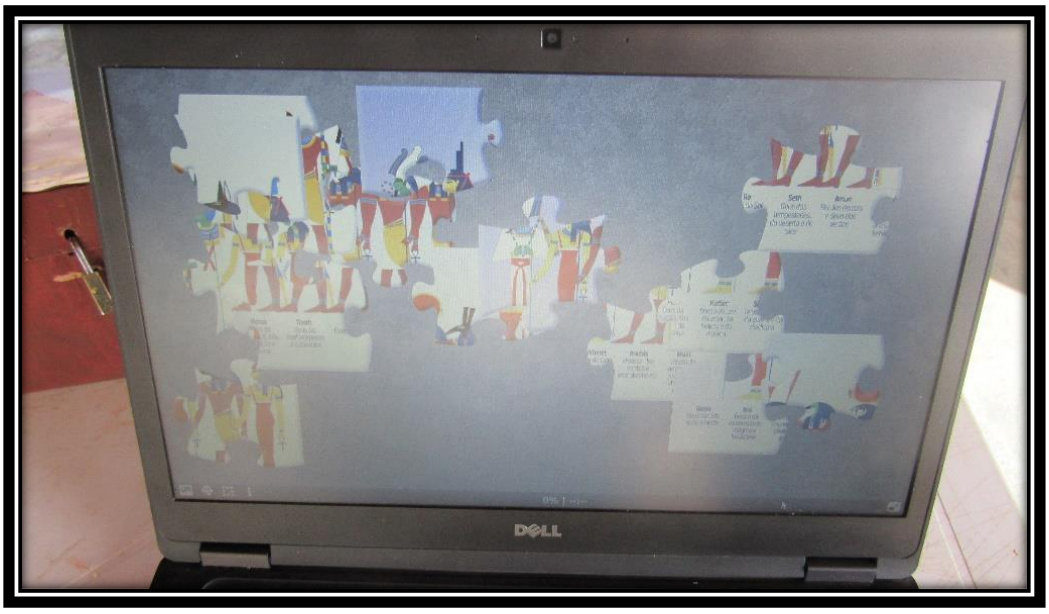


Figura 30: Exemplo de quebra-cabeça realizado pelas equipes durante a Game Aula – 2019
FONTE: Acervo do autor

Após montar os quebra-cabeças e desvendar os mistérios, as equipes chegaram ao Baú de Ouro para encontrar a solução final do mistério pesquisado pela egiptóloga Lorena.

Figura 31: baú dourado - 2019
FONTE: Acervo do autor

Figura 32: certificado de participação do jogo – 2019
FONTE: Acervo do autor

Quando os estudantes conseguiam abrir o baú de ouro, eles encontravam um jornal, com o desfecho da história de pesquisa da egiptóloga Lorena. Para finalizar o jogo, um integrante da equipe devia pegar o microfone e ler o jornal para todos de sua equipe ouvir. Ao final da edição, todos receberam um certificado de participação na Game Aula. Veja na imagem abaixo, o jornal com o desfecho da história do jogo.

Figura 33: Jornal Beripoconé (capa) – 2019
FONTE: Acervo do autor

FOI NO NORDESTE AFRICANO QUE SURGIU A MEDICINA, NO EGITO ANTIGO

O acesso ao cuidado médico era controlado de perto pelo governo no Egito antigo. Havia institutos que treinavam os médicos que eram educados segundo um currículo específico. esses locais também recebiam pacientes e os tratavam. Há indícios de que se o acidente ocorria no trabalho e a pessoa não podia trabalhar por causa disso, o operário recebia um pagamento durante o período de enfermidade.

De acordo com a egiptóloga poconeana Lorena, havia manuais médicos nos quais eram registrados doenças e tratamentos. Além disso, há descrições de acampamentos médicos instalados próximos de canteiros de obras para atender os operários que sofriam acidentes.

EGIPTÓLOGA DE POCONÉ NO LOUVRE

Com sua dedicação nas pesquisas sobre a história da medicina do Egito Antigo, a egiptóloga Lorena foi convidada a integrar o grupo de egiptólogos do museu do Louvre em Paris na França. Entre os trabalhos que serão realizados a análise de mémias está entre os principais.

Inaugurado no século XVIII, o museu do Louvre é o museu mais importante da França e um dos mais visitados do mundo. Atualmente recebe mais de 8 milhões de visitantes a cada ano.

Parabéns Lorena, parabéns a Escola Sesc Pantanal, parabéns Poconé, cidade dos antigos índios beripoconés, por esta importante conquista.

Figura 34: Jornal Beripoconé (desfecho da história) – 2019
FONTE: Acervo do autor

“Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes. São os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os saberes da experiência” (TARDIF, LESSARD; LAHAYE 1991, p. 216).

A seguir, apresento alguns relatos sobre essa experiência. Entende-se que os relatos construídos a partir das experiências pedagógicas compõe o repertório documental de análise qualitativa com a finalidade de refletir sobre a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental anos finais, a partir da aplicação de processos diferenciados. De acordo com Minayo (2001, p.7) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”. Para Barca e Cainelli (2018, p. 5) “as metodologias qualitativas de investigação constituem o conjunto de diretrizes que têm orientado as investigações científicas realizadas no campo da educação histórica”, que remete ao modo como os estudantes aprendem história. Os nomes dos estudantes foram mudados para nomes de espécies vegetais do bioma pantanal. O primeiro é a fala da professora Pérsia Bastos (Ciências), desenvolvemos esse trabalho juntos.

> A Escola Sesc Pantanal tem como proposta pedagógica, o trabalho com projetos, no qual esse trabalho nos traz grandes oportunidades de utilizar diferentes métodos e adequando à realidade das nossas salas de aulas, de acordo com cada faixa etária, com cada turma. O projeto propicia uma junção das diversas áreas do conhecimento e proporciona uma aprendizagem mais significativa para os nossos alunos. Nesse contexto, no ano de 2019, tivemos como tema central a “África Antiga: os egípcios”, e a oportunidade de escolher a História da Medicina do Egito Antigo, trabalhando de maneira interdisciplinar com as disciplinas de Ciências e História. Em alguns meses, realizamos estudos, pesquisas, levamos leitura aos nossos alunos conciliando tudo com a metodologia da gamificação, sendo uma ferramenta muito oportuna para entusiasmar e motivar os nossos alunos a ter uma participação mais ativa, de forma que a aprendizagem se torne mais significativa. Trabalhar com projetos já é algo muito produtivo, porque saímos um pouquinho do conteúdo da nossa disciplina e trazemos para a sala de aula e outras temáticas contextualizadas tornam-se interdisciplinares com outras disciplinas. A gamificação é uma ferramenta muito boa que possibilita o engajamento, e o grande objetivo de trazermos a gamificação para as nossas aulas foi criar ferramentas para engajar nossos alunos a participar e a aprender de uma maneira mais leve, mas ao mesmo tempo intensa, sem o peso da obrigação, mas que fosse algo prazeroso tanto para os alunos quanto para os professores. Um dos objetivos desse trabalho foi mostrar aos nossos alunos o quanto os egípcios contribuíram para a medicina que temos hoje. As tecnologias usadas na medicina hoje são na verdade um aperfeiçoamento daquilo que se originou no Egito Antigo. Nessa oportunidade eu participei de uma formação no Sesc Escola de Cuiabá com a nossa chefe de núcleo Teresinha Sousa e lá nós tivemos a presença do professor Rômulo (técnico do departamento nacional) que veio nos dar uma formação sobre o ensino de ciências. Esse ensino que leva para as salas de aulas a experimentação e que adere as práticas de gamificação. Nesta formação, foram propostas várias maneiras trabalho de

levar os objetos de conhecimento, de motivar os alunos, de fazer uso da experimentação, os colocando com a mão na massa. E aí, ele trouxe essa novidade que ainda desconhecia o "jogo dos cadeados". Foi feita a apresentação, nos colocou para jogar, nos ensinou o passo-a- passo, nos orientou como poderíamos levar para a nossa escola, como poderíamos produzir materiais, entre outros. Fiz meus registros, anotações, fotos, e retornei à Poconé cheia de ideias, entusiasmada para colocar em prática tudo o que havia aprendido. No dia seguinte eu compartilhei tudo com o professor Leandro que sempre faz uso da gamificação em suas aulas de História, tornando-as muito mais atrativas para as crianças, saindo daquelas aulas onde somente o professor fala e faz tudo. Ele abraçou a ideia e gostou muito. A partir daí, nós passamos a ideia para a nossa coordenadora Carla Regina que nos deu todo apoio para realizar esse trabalho. O primeiro passo foi construir uma história, até porque esse jogo gira em torno de uma história, passando por várias estações que por sua vez apresenta enigmas par serem desvendados, e justamente chama-se jogo dos cadeados, como apresentado pelo professor Rômulo, porque você precisa desvendar um enigma, encontrar a chave correta e abrir o cadeado da estação seguinte. Criamos a história da egiptóloga Lorena que tem interesse muito grande em descobrir enigmas relacionados ao Egito em especial a medicina. Dissemos na história que ela havia feito uma grande descoberta e para que os alunos soubessem detalhes, eles precisariam passar pelas estações, desempenhar algumas tarefas para desvendar os mistérios. Após a definição da história, nós começamos a refletir quais tarefas e enigmas colocaríamos em cada estação. E aí, como é um projeto onde todas as disciplinas desempenham um trabalho, ele acabou por ter um caráter multidisciplinar, envolvendo não somente ciências e história, mas várias outras. Um exemplo foi o trabalho desenvolvido pela professora Mônica de língua inglesa e Sandra de língua portuguesa que trabalharam com os hieróglifos, e eles aparecem como tarefas a serem realizadas nas estações. Um outro exemplo, foi o trabalho com a música desenvolvido pela professora Marizete (professora de Artes – Música). Enfim, tentou-se colocar um pouquinho dos conhecimentos de cada disciplina nesse jogo, tornando o material muito rico. Então, colocamos como tarefas durante o jogo: experiências de ciências, muitos conhecimentos construídos anteriormente nas aulas, por meio das leituras, dos textos, dos documentários que foram assistidos, os mecanismos dos jogos contribuíram para um maior envolvimento e participação. Criamos várias estações com tarefas distintas para serem executadas pelas equipes. Usamos a tecnologia com a estação do quebra-cabeça online, usando computadores, enfim, foram várias etapas no qual pudemos ver que a participação dos estudantes foi maravilhosa. Sobre os materiais utilizados no jogo, teríamos que preparar as estações, precisaríamos dos cadeados e solicitamos a parceria dos nossos alunos, contribuindo com um cadeado. Foram criados quatro grupos e cada grupo teria que percorrer sete estações. As caixas de sapatos, os alunos também nos ajudaram, trazendo de casa, pintando e decorando com imagens do Egito. E nisso, chegou o grande dia de execução desse trabalho, os alunos estavam super motivados. Foi algo maravilhoso com um resultado muito satisfatório, foi perceptível que os alunos de fato haviam construído conhecimentos sobre o objeto de conhecimento, ou seja, a história da medicina no antigo Egito. Foi uma aprendizagem que para eles teve um grande significado, foi algo que com certeza impactou, eles têm guardado na memória com boas recordações e pedem ações semelhantes. Então, eu acho que nosso objetivo que era conseguir engajá-los e motivá-los, nós, conseguimos alcançar. Tivemos esse "super jogo", fizemos o registro com muitas fotos, todos os professores se envolveram e nos ajudaram na organização e execução. Então, o que eu venho

> relatar aqui, é: o quanto é importante a gente buscar ferramentas diversas que propiciem tanto para nós professores quanto para os nossos alunos um trabalho muito mais prazeroso e uma aprendizagem com muito mais significância. Deu muito trabalho, tivemos que pensar, preparar, foram muitos detalhes articulados com precisão. Mas no final, vimos o quanto os conhecimentos sobre o Egito ficaram impregnados nos nossos alunos. Eles aprenderam muito! Eu finalizo aqui meu relato e espero que tenhamos oportunidades de realizar trabalhos tão bons quanto esse, porque são de uma imensa riqueza de aprendizagem não somente para os nossos alunos, mas para nós professores também. (PÉRSIA BASTOS, 2020)

De acordo com Fonseca (2009, p. 107) "as experiências educacionais em diferentes realidades sugerem caminhos de construção de práticas pedagógicas facilitadoras de projetos de trabalho, estudos de meio e projetos de pesquisa".

> Eu sou o Ipê Rosa, do 7° ano vespertino e eu vou falar um pouco sobre a game aula que a gente teve da disciplina de História. Ao longo do ano, a gente estudou muito sobre a medicina do Egito com o professor Leandro de História e a professora Pérsia de Ciências e no dia da game aula a gente pôde colocar todos esses conhecimentos em prática de uma maneira muito mais divertida e que a gente viu o envolvimento de todo mundo. Os grupos também, cada um com uma oficina, quebra-cabeça, experiências e também decifrar hieróglifos que é uma coisa que a gente viu e é muito incrível porque muitas informações vieram dos papiros, os hieróglifos, e saber que não foi somente a mumificação que fez desenvolver a medicina, mas também surgiram as próteses, as cirurgias, coisas que a gente vê hoje em dia, os egípcios haviam naquela época. Então, a gente vê que são conhecimentos muito avançado para aquela época e foi muito incrível estudar sobre tudo isso e também fazer uma gincana, uma game aula que também foi muito divertido todo mundo junto (IPÊ ROSA, 2019).

As turmas de sextos e sétimos anos apresentavam estudantes com personalidades diferentes. Alguns se comportaram como verdadeiros líderes de equipe na realização de um trabalho colaborativo, auxiliando o professor e os colegas no grupo. Outros eram mais tímidos, mesmo assim deram contribuições importantes quando compartilhavam suas dificuldades. Perrenoud (2000) explica situações como essa, quando afirma o seguinte:

> Cada um vivencia a aula de acordo com seu humor e sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais sua capacidade de concentração, e o que interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que são familiares ou que consegue imaginar (PERRENOUD, 2000, p. 24).

Por outro lado, a pesquisa exigiu do professor uma avaliação cuidadosa dos limites e aptidões dos estudantes. Observe que nesse relato específico, a estudante apresenta alguns

elementos importantes encontrados nos jogos, ela diz que ao longo do ano a turma estudou muito sobre a medicina do Egito, mas no dia da realização das aulas práticas que nesse caso foi proporcionado pela construção e execução do jogo, a estudante informa que foi divertido, despertou o envolvimento de todos e estavam juntos, ou seja, unidos para alcançar um objetivo em comum.

> Sobre a game aula, foi muito divertida, ajudou alguns alunos que estavam com uma nota ruim. Ajudou eles a se desempenharem, a subir um pouco. Também, o que eu achei muito interessante no antigo Egito é que quem inventaram a medicina, foram os egípcios, eles que inventaram as ferramentas. Quando alguém perdia um braço, eles usavam as próteses. O que são as próteses, eles fabricavam com madeira. Quando os egípcios morriam, eles acreditavam numa segunda vida, eles eram mumificados para ter a vida após a morte. Na game aula teve quatro equipes, a vermelha, preta, dourada e branca. Por que foram essas quatro cores? Porque essas quatro cores representam a bandeira do Egito. Minha equipe foi a vermelha, nós ficamos em quarto lugar, mas não importa o lugar que você fica, o que importa é se você se divertiu e aprendeu muito. Eu aprendi muito, tinha coisas que eu não sabia, mas eu aprendi junto com a equipe (AROEIRA, 2019).

Pode-se verificar nesse relato apresentado que o estudante fornece informações importantes acerca do envolvimento e aprendizagem dos colegas. Em outras palavras o que ele afirma, é que o jogo proporcionou um maior desempenho, pois, houve uma maior participação graças ao uso do jogo como metodologia ativa. Por meio deste relato constata-se que houve uma aprendizagem significativa, mesmo não sendo integrante da equipe vencedora, pois ficou em quarto lugar, para ele o mais importante não foi o fato de ganhar em primeiro lugar, contudo, enfatiza que aprendeu muito junto com a equipe (aprendizagem colaborativa).

Outro elemento importante presente nos jogos e que é destacado nesse relato é a diversão. Caimi (2006) explica que os alunos reivindicam que o professor faça da aula um momento agradável. Nesse aspecto, o que se observa é que o jogo proporcionou essa aula agradável que se refere a autora.

> Eu achei que a game aula foi uma coisa muito boa, ajudou a gente a aprender mais sobre o Egito e também fez a gente aprender brincando. Na game aula tinha estações em que a gente ia cumprindo missões. Cada missão que a gente cumpria tinha uma chave, a gente abria a caixa. Nessa caixa tinha outra pergunta e a gente passava para a próxima estação. Resumindo: eu achei muito legal a game aula e gostaria que tivéssemos de novo (AGUAPÉ, 2019).

Observe que nesse relato aparece a expressão “coisa muito boa”, pois contribuiu para a aprendizagem. Uma outra expressão é “aprender brincando”, que se relaciona ao objetivo do

uso dos jogos com finalidade didática sem necessariamente perder elementos importantes presentes nos jogos como o brincar, se divertir.

Para Fermiano (2005) é muito importante que os professores de história compreendam o processo de construção do conhecimento pelo aluno fazendo referência ao aspecto cognitivo e observar como o jogo pode contribuir nesse processo.

> Com a disciplina de História, a gente aprendeu muito sobre a medicina, como ela era no antigo Egito. A gente descobriu que a medicina evoluiu muito graças ao processo de mumificação e ajudou muito na evolução dos médicos. Na mumificação abre o corpo da pessoa para tirar os órgãos e depois ir para a vida eterna. Eles acreditavam que quando a pessoa morresse, teria uma outra vida. Nesse processo de tirar os órgãos viam como acontecia tudo dentro do corpo humano, e foi assim que a evolução da medicina aconteceu. A game aula retratou muito isso, tinha perguntas e deu para a gente aprender bastante, tanto errando como acertando, foi muito legal (PIÚVA, 2019).

Observe que nesse relato, o estudante descreve a relação entre o desenvolvimento da medicina e a crença na vida após a morte dos egípcios. Para ele foi "legal" porque tanto os erros como os acertos contribuíram para a sua aprendizagem. De acordo com Giacomoni e Pereira (2013) "o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira. É desobrigar-se das utilidades da sala de aula, jogar é brincar". Nesse aspecto o jogo desenvolvido foi "legal" na visão do estudante porque permitiu o brincar numa relação entre erros e acertos, possibilitando a função didática do jogo, garantindo a aprendizagem.

> Eu achei que foi uma experiência incrível, inspirou alunos que estavam desinteressados a se interessarem novamente pelos conteúdos estudados que iriam cair na game aula. A minha equipe foi a campeã, fizemos por merecer sim, e, o que eu aprendi sobre a medicina do Antigo Egito? Eu sempre fui muito focada na medicina e aprendemos sobre a mumificação que é conservar o corpo com natrão, pois acreditavam que conservando o corpo, na outra vida, você precisaria desse corpo. Estudamos também sobre as próteses, e quem acha que é uma coisa da medicina moderna, não é, a prótese já existe há muito tempo, pois os egípcios acreditavam que teriam que estar com o corpo intacto e por isso utilizavam as próteses. O que eles faziam para se formarem? Porque hoje em dia a gente se forma em universidades. Lá tinha uma "universidade" digamos assim, que se chamava "casa da vida". A casa da vida formava os uts e os sunus. Sunus era o nome dos médicos e uts são os enfermeiros (ANGICO, 2019).

Nesse relato pode-se identificar que o jogo despertou o interesse, a participação e o prazer em aprender. A descrição é de alguém cuja equipe foi campeã. Fornece detalhes sobre os conhecimentos da medicina egípcia na antiguidade e os relaciona com os conhecimentos em medicina da atualidade. "A tarefa do professor é valorizar e articular o trabalho pedagógico

com os múltiplos saberes produzidos na experiência cotidiana, tanto na academia quanto em outras dimensões da sociedade". (FONSECA, 2009, p. 123).

> Eu gostei muito da game aula porque foi uma experiência como se a gente estivesse no Egito e ter aprendido novos conhecimentos, a medicina, a biologia entre outros coisas que eles usavam há mais ou menos cinco mil anos atrás (ACURI, 2019).

> Eu achei que foi uma experiência maravilhosa produzida pelo professor de História e a professora de Ciências (Pérsia). A minha equipe foi a branca, ficou em terceiro lugar. Tivemos quatro equipes, a branca, a preta, a vermelha e a dourada. Eu achei que foi uma experiência que incentivou os alunos a aprofundar mais nos seus estudos. A gente aprendeu bastante sobre a medicina no Egito, um exemplo são as cirurgias, vários instrumentos que são utilizados hoje em dia vieram do Antigo Egito, os médicos de lá já utilizavam e foram sendo utilizado até atualmente. Eu gosto das aulas gamificadas e espero que nos próximos anos também tenhamos (IPÊ AMARELO, 2019).

Partindo do pressuposto de que a escola é um lugar onde há a possibilidade e abertura para novas descobertas e construção de conhecimentos, podemos verificar na fala dos estudantes do ensino fundamental que a proposta do trabalho com jogos pode sim atingir o objetivo da aprendizagem em História. Para Maluf (2003, p. 9), "o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável".

> A game aula pra mim foi uma experiência muito incrível e importante para a nossa aprendizagem. Tivemos várias perguntas, passamos por vários desafios e conseguimos chegar ao final. É como o professor de história disse o importante não é quem chega primeiro, mas quem vai até o fim e nós conseguimos, todos conseguiram e por isso nós somos vencedores (PIÚVA, 2019).

Por meio desse relato pode confirmar a ideia de que o processo tornou-se mais importante e significativo para os estudantes que o simples fato de vencer o jogo. Valorizou-se muito mais a aprendizagem, o trabalho colaborativo e participativo de todos. Esse saber construído na prática de ensino deve ser valorizado pelos professores de acordo com Monteiro (2001), os saberes da experiência, aqueles que nascem no exercício da prática cotidiana.

> Na game aula passamos por várias fases com os cadeados, lemos, decifamos hieróglifos, fizemos experiências e eu acho que foi muito bom para o nosso conhecimento e nossa aprendizagem, nos ajudou bastante. Chegamos no final, meu grupo ficou em segundo e foi muito bom (CARANDÁ, 2019)

Para Fonseca (2009, p. 164) “o professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, ‘decoram’ o conteúdo. Ele tem o privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento”. Nesse relato, é possível perceber que o processo de aprendizagem do estudante ao contrário de passivo foi ativo. Ele afirma que nesta aula teve que fazer experiências, realizar leituras e decifrar hieróglifos.

3.4 “O mestre mandou”

De acordo com a resolução normativa nº 003/2020-CEE/MT que dispõe sobre as Normas de Reorganização do Calendário para o ano letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao sistema estadual de ensino, em razão da pandemia da COVID-19 e considerando que a pandemia provocada por este vírus, neste período, mobilizou o órgão normativo para regulamentar, de forma excepcional e temporária, as atividades para o ano letivo de 2020, e, concordando com o historiador Marc Bloch (apud Mattos, 2006, p. 14) quando diz que “a aula de História é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que se renova pela prática cotidiana do ensino-aprendizagem”, compartilho que, entre 10 de fevereiro à 18 de março de 2020, os estudantes tiveram aulas presenciais, após esse período as aulas ocorreram à distância por causa desta pandemia. Diante das circunstâncias foi necessário se reinventar e recriar procedimentos peculiares para garantir a continuidade das aulas do ensino fundamental anos finais.

Várias ferramentas e estratégias foram utilizadas para mediar a aprendizagem dos escolares durante esse período, como por exemplo, os grupos de WhatsApp criado para estar em permanente contato com os pais e aprendizes, para envio de áudio aulas, atividades escritas, textos para leituras, links: de autoavaliação e investigação do processo de aprendizagem, utilizando a ferramenta *google forms* que permite a construção de avaliações com questões de múltipla escolha, discursivas entre outras, e também para o envio de links do *Kahoot,* a plataforma de aprendizado baseada em jogos já mencionada e explicada anteriormente no tópico 3.1. As salas virtuais do *google classroom*, também tem sido bastante utilizada, bem como o *loom*, recurso utilizado para a gravação das videoaulas, o youtube/educação e a disponibilização de materiais impressos na escola. Todo o processo de mediação e construção do conhecimento em História foi gamificado o que contribuiu com uma maior participação e envolvimento dos estudantes. Foi justamente nesse contexto que criei a Gamificação “O Mestre

Mandou", já citada anteriormente no capítulo que explica o conceito de gamificação. A partir de agora, vou relatar como aconteceu esta gamificação.

No processo de desenvolvimento e aplicação da gamificação foram utilizadas cerca de 20. O trabalho foi realizado com 120 estudantes dos sextos, sétimo e oitavos anos do ensino fundamental anos finais da Escola Sesc Pantanal em Poconé no Estado de Mato Grosso.

De acordo com Brasil (2017, p.17), devemos conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens. Nessa perspectiva, a ideia de criação desta gamificação aconteceu devido ao fato de a pandemia ter "expulsado" todos da escola. Isso causou um impacto muito grande e nem todos os nossos estudantes estavam com disposição para estudar por meio de videoaulas e tarefas à distância. Isso aconteceu porque muitos não dispunham de internet em casa ou porque a família havia ficado com muito medo e diante de toda situação causada pelo vírus encaminharam as crianças para os sítios na região do Pantanal. Mas, não foi somente isso, muitos ficaram na cidade de Poconé em Mato Grosso, porém, desmotivados por diversos fatores, acredito que um dos principais foi causado pelo isolamento social.

Ensinar história com o uso da linguagem dos jogos foi uma "solução" encontrada para minimizar os transtornos provocado pelo coronavírus, e mais que isso, um pedido, uma sugestão dos estudantes da escola onde atuo. Como afirma Albuquerque Júnior (2008, p. 5) "a aula deve ser um espaço de criação, a aula é um momento de criação coletiva, um momento de criação meu como professor junto com os alunos".

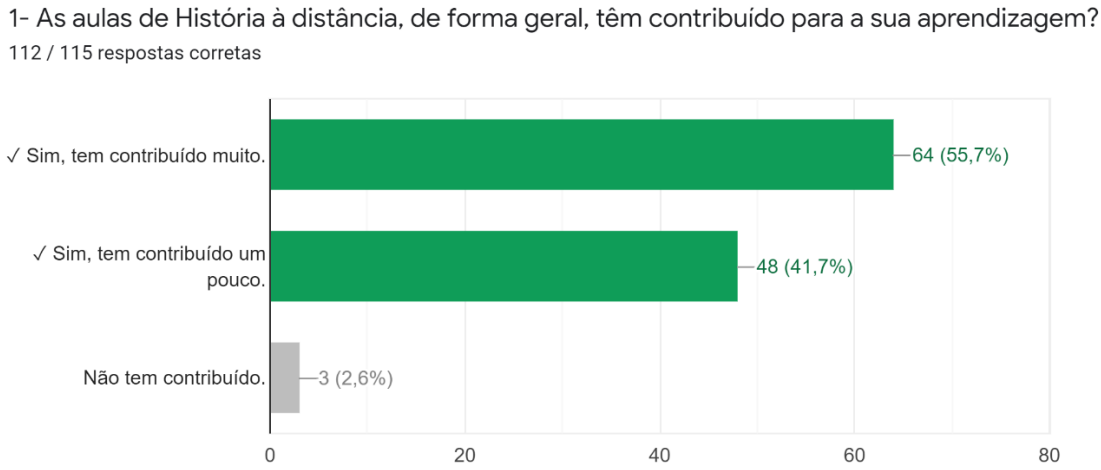
Nesse cenário, Bittencourt (2018) reconhece que existe a necessidade de recorrer a outras linguagens para ensinar história aos estudantes do ensino fundamental anos finais. De acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018, p. 138) pode-se "criar e recriar os jogos e refletir sobre as estratégias individual e coletivas para resolver os problemas encontrados, visando a inclusão e participação de todos, de forma prazerosa e criativa".

A gamificação "O mestre mandou" teve como objetivo: incentivar a participação, envolvimento com as aulas, realização e entrega das atividades propostas pelo professor com a finalidade de construir uma aprendizagem da história que se aproximasse das vivências dos aprendizes e que esta lhes fosse útil na vida cotidiana, entendendo que para se ensinar história na atualidade, é preciso pensar em formas diferenciadas que permita aos estudantes construir uma aprendizagem para a vida. Rüsen (2001) afirma que o mais importante enquanto função do ensinar história é orientar os problemas da vida prática.

No desenvolvimento desta gamificação, os estudantes foram desafiados a conquistar medalhas de ouro, para no final, ganhar o troféu de ouro, ou seja, o conceito ótimo na disciplina de história. As regras construídas tiveram como finalidade motivar os estudantes a fazer tudo o que fosse proposto de acordo com os objetos de conhecimento, como por exemplo: assistir as videoaulas disponíveis na sala virtual do *google*; enviar as atividades ao professor. Os estudantes que conseguissem realizar todas as atividades no prazo estipulado estariam aptos a participar do sorteio de um prêmio (objeto) e por último, para ganhar o troféu de ouro virtual e participar do sorteio do prêmio, as tarefas precisarem ter no mínimo 80% de aproveitamento. Um aspecto importante nesse processo foi a divulgação do quadro de medalhas nos grupos de *WhatsApp* dos pais e dos estudantes. Os pais e os estudantes que visualizavam a participação descrita neste instrumento, ou elogiavam, ou buscavam realizar as atividades que não haviam feito ainda. Foi perceptível o desenvolvimento da motivação, envolvimento e participação dos estudantes nesse processo. Muitos falavam comigo por telefone que queriam somente medalhas de ouro nas atividades e o troféu no final do bimestre. Outros amaram visualizar seus nomes com várias medalhas no quadro. Houve aqueles também que participaram ativamente para ganhar o prêmio, tornando essa experiência muito positiva, embora não tenha conseguido o envolvimento de 100% dos estudantes, devido a problemas relacionados a famílias que haviam ido passar a quarentena nos sítios, vindo a faltar o acesso à internet entre outros.

No final do terceiro bimestre de 2020 (final de setembro e início de outubro) foi realizada uma autoavaliação por meio do recurso formulários *google* com os estudantes do ensino fundamental anos finais, após realização da gamificação “o mestre mandou” na prática de Ensino de História. A autoavaliação foi composta por 9 (nove) questões diversas. Perguntava-se sobre as aulas de história à “distância”, se estava contribuindo para a aprendizagem e sobre as questões relacionadas ao “mestre mandou”. O resultado será mostrado por meio dos gráficos gerados pelos formulários *google* e analisados.

Gráfico 1 - Autoavaliação: questão 1



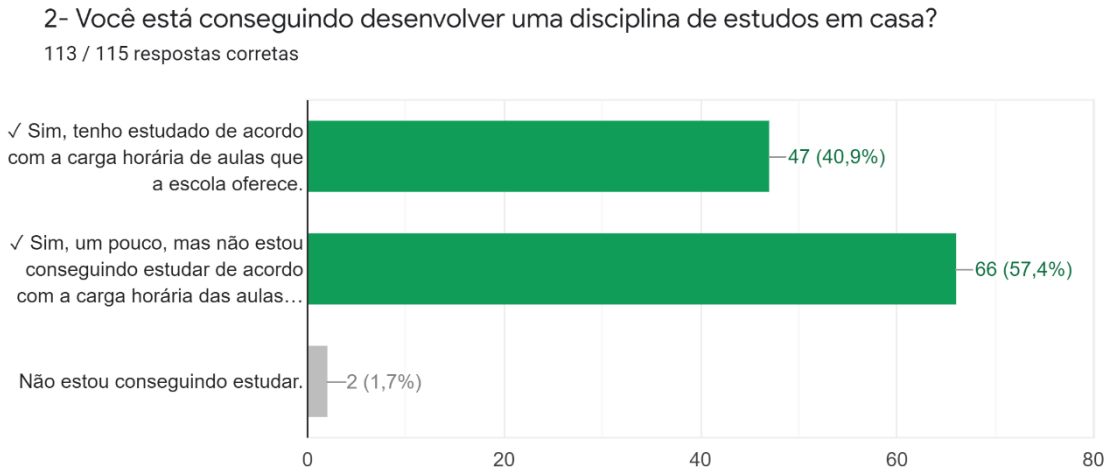
Essa questão foi proposta pelo fato do ensino remoto ter sido e continuar sendo uma grande preocupação para os professores, pois, a indagação que apresenta-se, é de que maneira poder-se-ia ofertar um ensino remoto para estudantes do ensino fundamental mantendo um alto índice de participação e envolvimento?

Num primeiro momento, os professores se depararam com a falta de uma plataforma específica para realizar esse trabalho, o que é compreensível, porque de acordo com Hodges (2020), a educação a distância (EAD) é uma modalidade específica de ensino que conta com recursos e equipe multiprofissional preparada para atuar em diferentes mídias e plataformas.

Diante da conjuntura pandêmica, o que aconteceu foi uma mudança rápida no sistema educacional sem o tempo necessário para refletir o que faríamos e como faríamos. Por esta razão foi que se decidiu pelo ensino remoto emergencial, cuja característica estava pautada numa mudança temporária em circunstâncias de crise. Desse modo, decidiu-se buscar outros recursos na tentativa de solucionar esse problema. No Ensino de História, como em outras áreas do conhecimento, optou-se por utilizar a sala virtual do *google,* o *WhatsApp* e também o *kahoot,* portanto, a ideia de gamificar foi criada e aplicada com a finalidade de melhorar a participação dos aprendizes no ensino remoto.

Para 64 estudantes de 115 que responderam a autoavaliação, o que representa 55,7% do total, o ensino remoto tem contribuído satisfatoriamente. Outros 41,7% responderam que tem contribuído um pouco e 2,6% responderam que não tem contribuído.

Gráfico 2 - Autoavaliação: questão 2



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) faz uma recomendação no art. 32 afirmando que "o ensino fundamental será presencial, sendo a modalidade de ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais" (BRASIL, 1996, p. 11).

Durante a pandemia o Conselho Nacional da Educação (CNE), havia permitido que o ensino remoto acontecesse em caráter excepcional até 31 de dezembro de 2021, entretanto, o Ministério da Educação (MEC) além de validar a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) retirou a data limite e autorizou o ensino remoto nas escolas públicas e particulares do país, enquanto durar a pandemia da covid-19.

Ao realizar a autoavaliação na disciplina de história, busca-se fazer uma verificação sobre a operação da linguagem dos jogos na prática de ensino e observar se esse instrumento metodológico auxiliaria na garantia do atendimento escolar essencial durante o período de restrições na escola.

> Art. 14[43]. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o

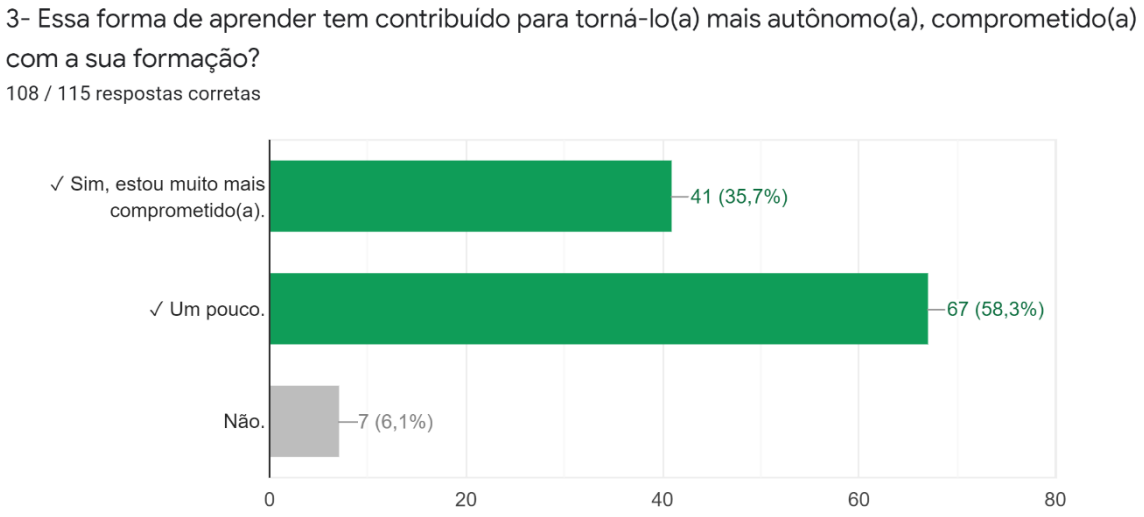
[43]BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução cne/cp nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2020. p. 52. Esta resolução encontra-se disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006

> período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional (BRASIL, 2020, p. 52).

A segunda questão, foi pensada e colocada na autoavaliação em razão de o tempo de estudo realizado em casa, não ser o mesmo quando feito na escola. Muitos pais e responsáveis não puderam ficar no isolamento social e fazer *home office* e tiveram que sair para trabalhar. Muitos estudantes por sua vez possuem irmãos menores que também não estavam indo para a escola. Nesse contexto, vários aprendizes alegavam que não conseguiam estudar de acordo com a carga horária proposta pela escola, pois tinham que cuidar dos irmãos menores e ajudar nos serviços domésticos.

Mesmo diante desse quadro, 40,9% dos estudantes estavam conseguindo estudar de acordo com a carga horária de aulas proposta pela escola, 57,4% responderam que estavam conseguindo desenvolver uma disciplina de estudos em casa, porém, não estavam conseguindo manter o tempo de estudo ofertado pela escola e 1,7% não estavam conseguindo estudar em casa.

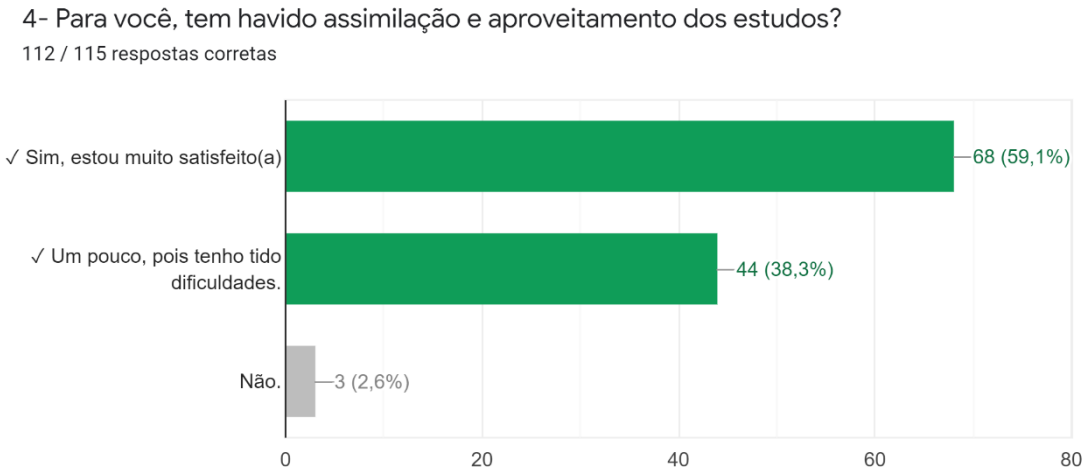
Gráfico 3 - Autoavaliação: questão 3



Essa questão foi pensada no sentido de fazer a verificação de como estava acontecendo o estudo individualizado, pois, no modelo presencial, os estudantes se desenvolviam em grupos, estavam acostumados com a presença do professor e dos colegas auxiliando em situações diversas. Para Caimi (2006) o ensino está alicerçado numa relação social cujas características

são: ajuda mútua, convívio e comprometimento. Veja que quando perguntado se essa forma de aprender, ou seja, remotamente, estava contribuindo para torná-los mais autônomos e comprometidos já que não teria a presença física do professor, dos colegas e muitas vezes nem dos pais, 35,7% responderam que estavam muito mais comprometidos, 58,3% disseram que estavam somente um pouco comprometidos e 6,1% responderam que não estavam comprometidos. O fato é que em conversa informal com pais e estudantes, a constatação é que muitos estavam sentido falta da escola, de estar junto com colegas e professores.

Gráfico 4 - Autoavaliação: questão 4

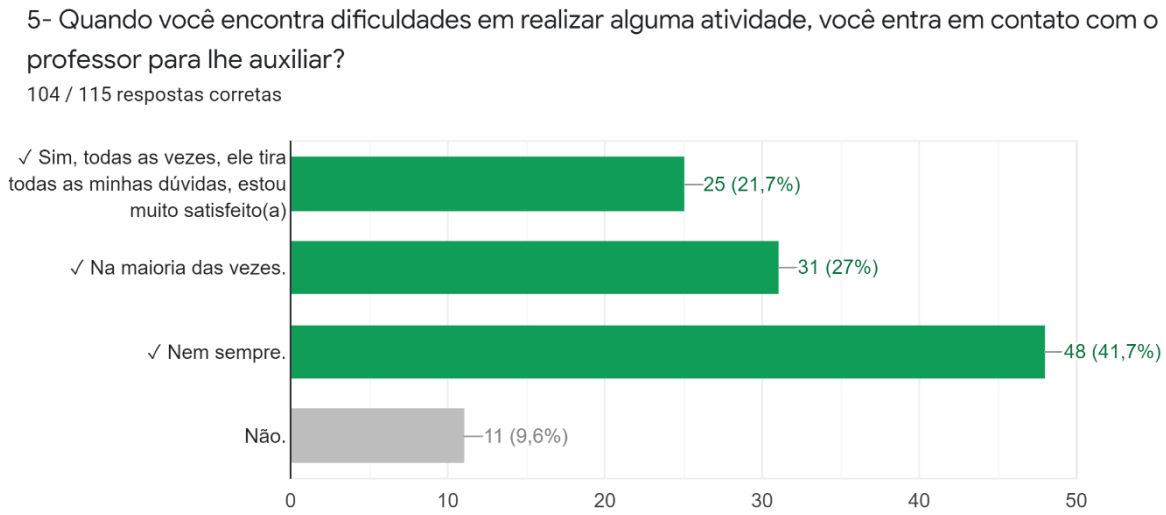


A quarta questão focaliza um aspecto de grande relevância, isto é, a aprendizagem. Apesar de estarem sentindo falta das aulas presenciais, da interação com os colegas e professores, o que é fundamental para o ensino, 59,1% dos estudantes disseram que estavam assimilando e tendo aproveitamento dos estudos, isto significa que estavam conseguindo aprender e que a metodologia utilizada estava de alguma forma contribuindo para esse processo.

> É paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem (CAIMI, 2006, p. 21).

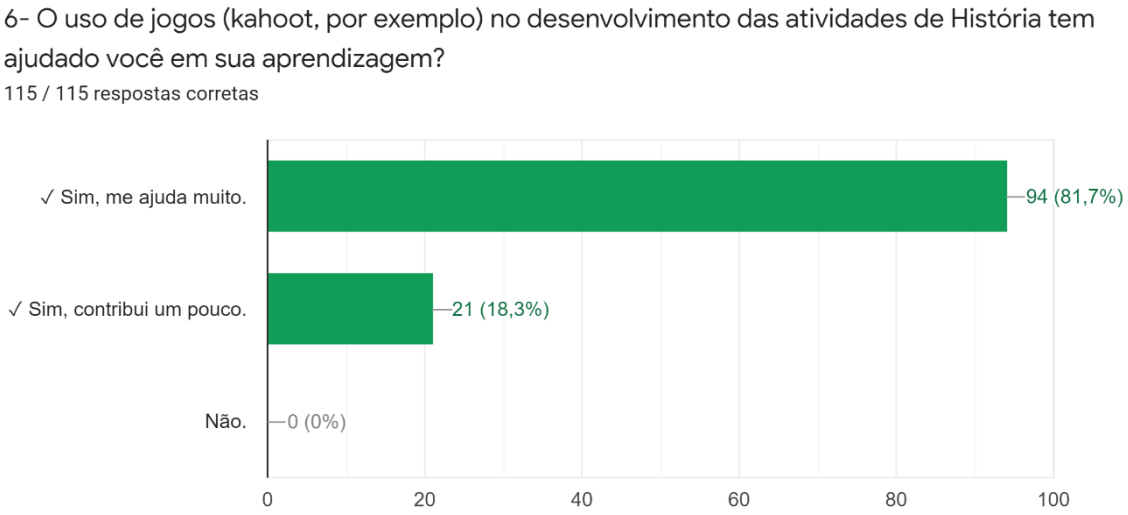
Para 38,3% dos aprendizes a aprendizagem estava um pouco comprometida, pois estavam tendo dificuldades e 2,6% responderam que não estavam assimilando ou tendo algum aproveitamento.

Gráfico 5 - Autoavaliação: questão 5



Quando questionados sobre entrar em contato com o professor para sanar as dificuldades, 21,7% responderam que entram em contato com o professor todas as vezes que tem alguma dúvida e estão muito satisfeitos. 27% dos estudantes disseram que entram em contato com o professor na maioria das vezes, 41,7% responderam que nem sempre fala com o professor e 9,6% disseram que não entram em contato para tirar dúvidas. Se somarmos os números dos aprendizes que entram em contato com o professor em todas as ocasiões que precisam tirar dúvidas com aqueles que entram em contato na maioria das vezes, o resultado cresce para 48,7%. Os outros casos podem ser explicados pelo fato de haver a presença dos pais, avós, tios que auxiliem, ou mesmo os colegas por meio de troca de mensagens, ou, por meio de uma busca em sites disponíveis na internet.

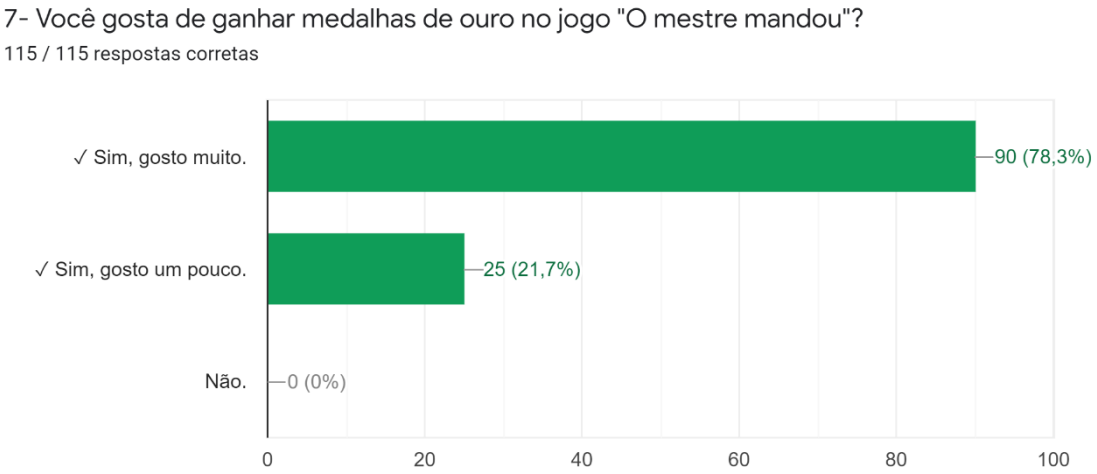
Gráfico 6 - Autoavaliação: questão 6



Durante o desenvolvimento da gamificação o "mestre mandou" optou-se por realizar várias atividades de história na plataforma *kahoot*, foi uma maneira encontrada de trabalhar com jogos didáticos no decorrer do andamento da gamificação. O fato é que cada ação (assistir a videoaula, realizar a atividade no *kahoot*, escrever um relato de aprendizagem no caderno) consistia em conquistar uma medalha de ouro.

Para 81,7% dos estudantes o uso de jogos no Ensino de História tem contribuído bastante, outros 18,3% responderam que tem contribuído um pouco e não houve nenhum aprendiz que dissesse o contrário. Quando o Ensino de História acontece por meio dos jogos, estamos de acordo com Caimi (2007) valorizando a realidade de crianças e adolescentes. Não estamos renunciando à importância do conhecimento histórico, nem do rigor intelectual, entretanto, o professor de história está contribuindo para que a aprendizagem ocorra permeada de sentido e significação para estes aprendizes.

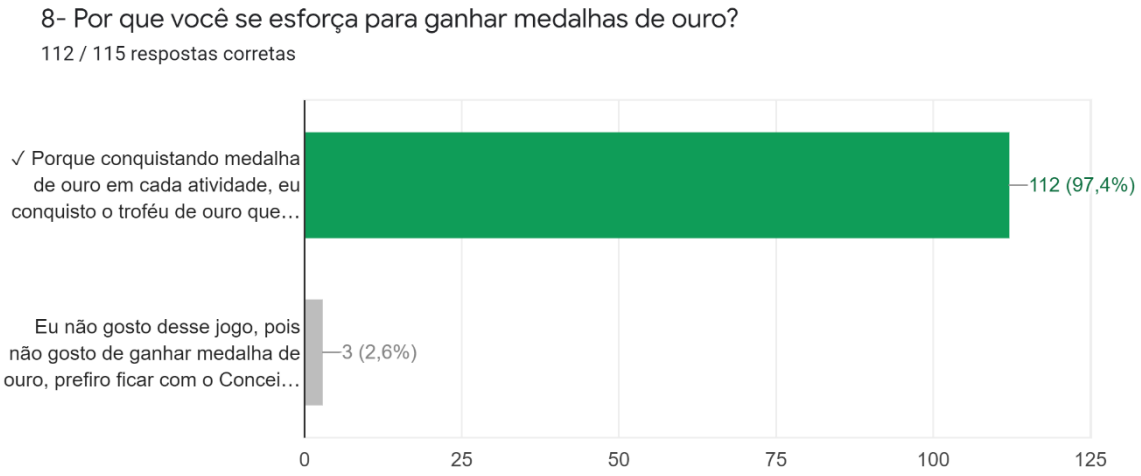
Gráfico 7 - Autoavaliação: questão 7



Quando os estudantes foram questionados de maneira específica sobre o ganhar medalhas no jogo “o mestre mandou”, 90 aprendizes de 115 no total, isto é, 78, 3% responderam que gostam muito, outros 21, 7% disseram que gostam um pouco e não houve nenhuma resposta contrária a participação nesta gamificação. De acordo com Giacomoni (2018, p. 74) trata-se de “uma construção ética e estética que flerta com o movimento de um jogo: o professor “provoca” o *homo ludens*[44] de seus alunos e de si mesmo em um conjunto de atitudes lúdicas”.

[44] Termo criado pelo historiador holandês Johan Huizinga, no seu livro Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura (1938). “ludens” significa “jogar” em latim.

Gráfico 8 - Autoavaliação: questão 8



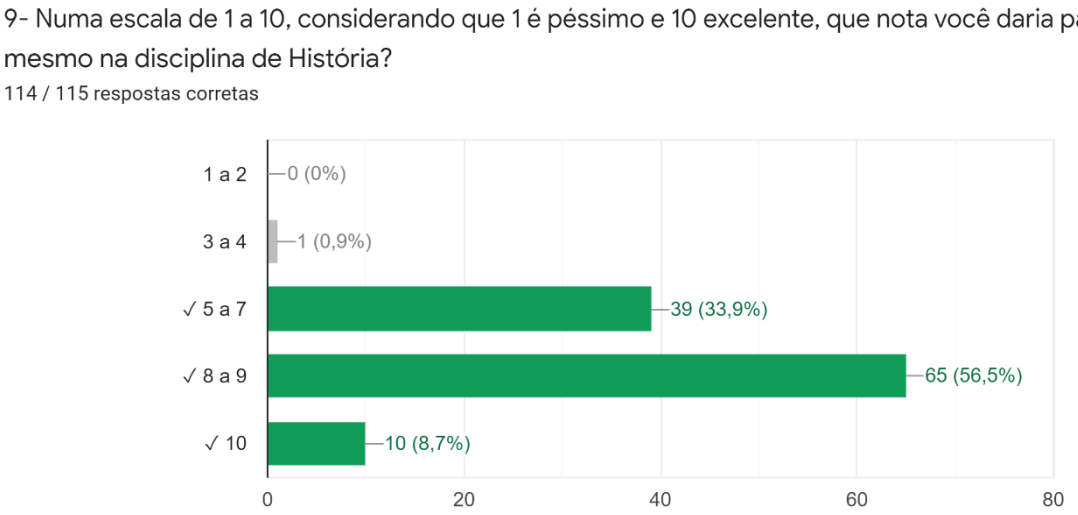
Quando os aprendizes foram questionados acerca do esforço que faziam para ganhar medalhas de ouro, 112 estudantes de 115 que realizaram a autoavaliação, ou seja, 97,4% responderam que, por meio da conquista de medalhas de ouro estariam garantindo um conceito ótimo na disciplina, o que representa uma nota 10,0. Outros 2, 6% disseram que não se interessam pelas medalhas de ouro e preferem ficar com o conceito bom. É possível verificar que na questão anterior não houve uma resposta negativa ao fato de ganhar tais medalhas, entretanto, nesta questão, apareceram três estudantes que responderam não gostar do jogo.

Destaca-se que esta autoavaliação operou como um instrumento avaliativo não somente aos estudantes, mas também ao professor que realiza a pesquisa. É interessante refletir como esse conhecimento histórico escolar está constantemente em construção. Sobre isso, veja:

> Enquanto a universidade e os centros de pesquisa, bem como o conjunto dos historiadores são o lugar social de produção do conhecimento historiográfico, a noosfera, a escola e a sala de aula são os lugares sociais de produção e ação do conhecimento histórico escolar, ou da nossa *verdade histórico-didática* (GIACOMONI, 2018, p. 155).

Nesse aspecto, a *verdade histórico-didática* de Giacomoni (2018) acontece no cotidiano da prática profissional do professor de história e pode apresentar características distintas se construída no ensino fundamental ou no ensino médio, por exemplo.

Gráfico 9 - Autoavaliação: questão 9



De acordo com Peixoto *et al.* (2018), a autoavaliação permite que os aprendizes se tornem mais ativos no processo de formação, percebendo aspectos positivos e negativos. Observe que quando os estudantes foram questionados sobre a nota que dariam para si próprios na disciplina de História durante o desenvolvimento da gamificação, 33,9% disseram que atribuiriam uma nota de cinco a sete o que representa o conceito bom. Outros 56,5% responderam que dariam para si próprios uma nota que poderia variar entre oito e nove, o que já representaria o conceito ótimo na disciplina de história. 8,7% disseram que atribuiriam nota dez. Por meio dessa experiência os estudantes tiveram a oportunidade de refletir de maneira crítica sobre o próprio desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

A gamificação “o mestre mandou” foi uma experiência que buscou trabalhar o Ensino de História de forma diferenciada, fazendo o uso da linguagem dos jogos e promovendo a construção da aprendizagem da história. Rüsen (2001) afirma que o mais importante enquanto função do ensinar história é orientar os problemas da vida prática. Nessa perspectiva, os estudantes participaram do processo com criatividade e criticidade, com sugestões de mudanças e sinalizando os problemas, por exemplo, a falta de acesso à internet, ao aparelho celular, ou aos casos emocionais, envolvendo o falecimento de pessoas da família com covid-19. Embora as dificuldades relatadas afetaram alguns estudantes, o fato é que as aulas gamificadas operaram como um motor motivador e fez com que os estudantes se sentissem participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ressalto que o uso de diferentes recursos utilizados nesta gamificação

foram muito importantes e relevantes no desenvolvimento das aulas, todavia, foi perceptível também que a fala do professor foi indispensável durante o todo o processo.

> Na sala de aula, mesmo com todos os expedientes, tecnologias e métodos existentes (desde os livros didáticos e paradidáticos, até recursos eletrônicos, aplicativos, jogos, uso de filmes, músicas, dinâmicas e gamificação, e cetera), o lugar da fala do professor ainda é muito importante, para não dizer absolutamente central (GIACOMONI, 2018, p. 119).

3.5 Construção de jogos com fins didáticos pelos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Sesc Pantanal

Outra experiência significativa foi a construção de jogos como atividade de História após finalizar as aulas com exposições dialogadas, envolvendo leituras de textos, imagens, participação oral dos estudantes em discussões e visualização de filmes. Esse trabalho foi desenvolvido juntamente com os estudantes dos sétimos e oitavos anos no início do ano letivo em 2020, antes da pandemia do covid-19 chegar ao Brasil, nos mês de fevereiro e início de março. Foram utilizadas cerca de 10 (dez) aulas para o desenvolvimento da sequência didática.

> Metodologicamente, uma grande quantidade de inovações surge nos meios pedagógicos: literatura, jornais, história oral, teatro, imagens, músicas, artes visuais, cinema, jogos, museus, mapas conceituais, computadores e redes sociais, patrimônios da cidade, redes sociais, experiências de vida com griots, dentre outros (GIACOMONI, 2018, p. 53).

Os estudantes foram organizados em pequenos grupos. A partir desta organização, eles discutiam e definiam os objetos de conhecimento que estariam presentes no jogo, como também, o tipo de jogo, suas regras, metas e a descrição de como jogar. De acordo com Giacomoni (2013, p. 141) “o jogo é uma via de equilíbrio! equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos”.

Surgiram diversos jogos difrentes. A apresentação do trabalho desenvolvido pelos estudantes consistiu em fazer com que todos os grupos jogassem todos os jogos construídos como atividade de História. Cada grupo apresentava sua produção para outro grupo permitindo que eles se divertissem seriamente ao jogar seu jogo. Veja um exemplo logo abaixo:

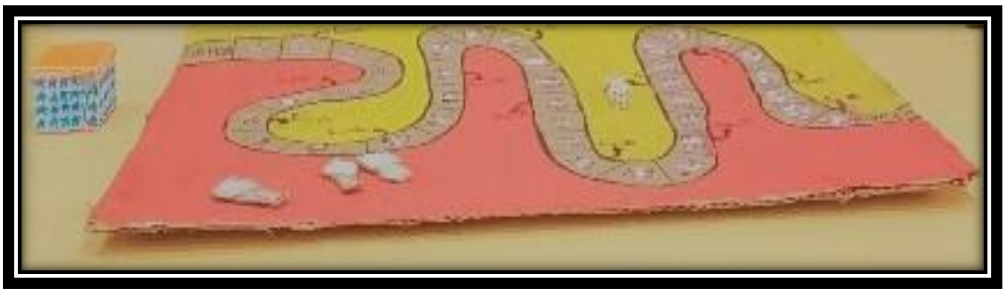


Figura 35: Jogo construído por um grupo de estudantes do sétimo ano – 2020
FONTE: Acervo do autor

Esta é uma atividade de História (jogo) sobre a Roma Antiga. Os objetos de conhecimento abordados envolveram questões relacionadas a localização e geografia do Império Romano, o mito da fundação da cidade de Roma, os povos que ocuparam o originaram o império, as fases da História política, a organização social, a expansão do império romano, o escravismo, a religião, a perseguição aos cristãos, o direito e a cultura romana. O objeto de conhecimento relacionado ao sistema escravista romano, por exemplo, foi debatido com os estudantes na medida em que estes atinaram a comparar a escravização no mundo antigo com a do mundo moderno. Assim como, a organização social, a luta por direitos e os conflitos religiosos.

De acordo com o grupo, este jogo pode ter três ou seis participantes se jogarem em duplas. Há três bonequinhos que pode representar cada jogador individual ou cada dupla. Há também uma caixa com diversas perguntas sobre o objeto de conhecimento estudado. Para iniciar o jogo é necessário que cada jogador ou dupla jogue o dado. A dupla pode avançar na trilha do tabuleiro a partir da pontuação obtida ao jogar o dado. A trilha possui marcações com números que indicam uma questão para responder. Se o jogador ou a dupla responder corretamente a pergunta, avançam duas casas no tabuleiro, caso contrário ficam uma rodada sem jogar e passam a vez para o próximo jogador ou dupla. Vence o jogo aquele que chegar primeiro na última casa do tabuleiro.

De acordo Karnal (2008, p. 28) “quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer”.

Figura 36: Jogo construído por um grupo de estudantes do oitavo ano – 2020
FONTE: Acervo do autor

Esse foi um outro jogo desenvolvido e com características semelhantes ao jogo anterior, ou seja, vence que completar o percurso em primeiro lugar, porém, este tabuleiro é circular e os participantes precisam mostrar que aprenderam neste jogo específico a História do Brasil Colonial, pois dispõe de muitas questões para serem respondidas. Um exemplo de objeto de conhecimento abordado e debatido durante o processo de construção dos jogos foi: “Em 1500, uma grande esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral saiu de Portugal. Alguns historiadores afirmam que estavam indo em direção ao Oriente, outros acreditam que Cabral já sabia da existência das terras brasileiras. O que se sabe, porém, é que em 22 de abril de 1500 Cabral ancorou na região que hoje corresponde ao sul da Bahia. E você, o que pensa sobre esse acontecimento? Você acha que os portugueses já sabiam da existência de terras onde mais tarde se tornaria o Brasil, ou acredita que estavam indo para o Oriente, erraram a rota e chegaram onde hoje é o nosso país? Explique seu ponto de vista”; outro objeto de conhecimento debatido com os estudantes enfatizou a questão da escravização e morte de indígenas no Brasil colonial.

Pode ser jogado com três participantes ou até seis se preferirem formar duplas. Inicia na frente quem fizer a maior pontuação ao jogar o dado. O objetivo didático da criação dos jogos consistiu em revisar e avaliar conteúdos trabalhados com os estudantes.

Para Giacomoni (2013, p. 142),

> os objetivos pedagógicos são aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros.

Figura 37: Estudantes do oitavo ano jogando em fevereiro de 2020
FONTE: Acervo do autor

Por outro lado, os objetivos dos jogos também foram construídos pelos estudantes organizados em pequenos grupos, ou seja, a meta, as regras e a estrutura. Cada grupo desenvolveu um texto descritivo apresentando a estrutura do jogo com suas regras e meta para que fosse apresentado a outro gupo nos momentos de troca, isto é, nos momentos em que um grupo jogava o jogo do outro grupo e vice-versa.

Houve grupos que construíram jogo da memória, torta na cara, cruzadinha, jogo da forca, entre outros. O objetivo central foi trabalhar as atividades tradicionais de História na modalidade dos jogos. O interessante deste tipo de atividade é que os estudantes desenvolveram todo o processo de construção do jogo enquanto o professor realizava a mediação e os auxiliava.

Figura 38: Jogo construído por um grupo de estudantes do oitavo ano sobre as grandes navegações e a colonização portuguesa no Brasil em fevereiro de 2020
FONTE: Acervo do autor

De acordo com os autores, o jogo tornou-se um meio e um aliado no desenvolvimento cognitivo pelo qual as crianças, jovens e adolescentes aprendem.

> Nos últimos anos, as necessidades de superar o modelo tradicional de escola, com suas metodologias de ensino comumente excludentes, e de relacionar ao plano do vivido os saberes artísticos e científicos historicamente acumulados, professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento (ANTONI, ZALLA, 2013, p. 150).

O jogo como instrumento de atividade pôde ser jogado mais de uma vez. Outro aspecto importante é que durante a construção do jogo bem como nos momentos de experimentação/apresentação da criação do grupo para outro grupo, surgiram dúvidas, discussões, reflexões e consequentemente sugestões para a melhoria do jogo apresentado, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem bastante significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da constatação de vários autores, assim como, da experiência concreta de 15 anos em atuação como professor de história para estudantes do ensino fundamental anos finais, de que existe problemas relacionados ao envolvimento de jovens e adolescentes com as aulas de história, em que estes nem sempre manifestam interesse na aprendizagem histórica em decorrência de uma repetição no modo de ensinar que está atrelada a práticas desenvolvidas a partir do século XVI no Brasil e observando a realidade dos estudantes no que tange ao envolvimento espontâneo destes com jogos de variados tipos e ainda, ao participar de cursos e ouvir relatos de professores que tiveram sucesso ao implementar maneiras diferenciadas de ensino a partir do uso da linguagem dos jogos foi que surgiu a ideia de responder a questão proposta no início desta dissertação, isto é, de que forma a gamificação e os jogos com fins didáticos poderiam contribuir na prática profissional do Ensino de História para os estudantes do ensino fundamental anos finais?

Nesse sentido, foi que houve a decisão de buscar observar por meio da história do Ensino de História abordada no primeiro capítulo as razões pelas quais os professores encontram dificuldades ao desenvolverem suas práticas com os aprendizes dos sextos aos nonos anos do ensino fundamental.

Constatou-se que frequentemente os professores repetem maneiras de ensinar que aprenderam por meio de suas trajetórias pela escola, Saviane (2011) explica que esse fato pode ser identificado naquilo que ficou conhecido na modernidade como pedagogia tradicional, iniciada no Brasil pelos padres jesuítas no processo de catequização dos povos nativos com a finalidade de "civilizá-los" aos moldes mercantilistas da época. Essa forma de ensino teve continuidade no processo de construção da identidade nacional após a independência do Brasil e continuou fortemente ligada ao catolicismo romano. O ensino tradicional entendido muitas vezes como mera memorização de um conhecimento pronto e acabado foi visto também com a chegada e desenvolvimento da república. O estado republicano dispunha de um propósito educacional alicerçado na moral e na disciplina. Bittencourt (1990) explica que nas primeiras décadas da jovem república havia um certo descrédito e desinteresse pelo conhecimento da história pelos alunos que hoje corresponde ao ensino fundamental e médio.

O primeiro capítulo encerra mostrando que esse modo de ensino baseia-se numa simples transmissão do conhecimento de forma autoritária, cujo objetivo é a acumulação de informações num ensino idealizado, eurocêntrico e que não valoriza as experiências cotidianas. Embora tenha havido muitas mudanças nos métodos de ensinar história e que esse fato continua

em processo de transformação, o que se percebe ainda é que há um certo continuísmo, cujas bases foram muito bem construídas. Dessa forma, ficou claro que não basta simplesmente ter o domínio dos objetos de conhecimento da história, é preciso mobilizar um conjunto de saberes que estão ligados ao conhecimento histórico da disciplina, aos modos de ensino, as intenções das instituições e também aos aspectos cognitivos, motivacional e de gestão dos estudantes, pois como nos instrui Freire (2003), não podemos nos acomodar com a ideia de simplesmente transferir conhecimento, antes, precisamos pensar em criar possibilidades para a sua própria construção.

A partir do segundo, capítulo há uma tentativa de desenraizamento do pensamento didático mais tradicional para uma reflexão pautada no estudo das metodologias ativas com ênfase na gamificação e nos jogos com fins didáticos na prática do Ensino de História. O intuito de observar o estudo de vários autores sobre tais possibilidades caminhou no sentido de começar um auto exame nas minhas práticas como professor e iniciar experiências que pudesse revelar outras perspectivas de ensino que não estivesse atrelada a passividade e a poucas ações práticas. Foi possível compreender que a linguagem dos jogos utilizadas pela gamificação e os próprios jogos com fins didáticos são possibilidades de metodologias para o Ensino de História que contribuem significativamente no envolvimento dos estudantes na aprendizagem da história. Embora seja necessário ter o cuidado para que estes não se tornem simplesmente uma maneira mais "divertida" de reforçar a passividade ou unicamente a memorização.

Já no terceiro capítulo, foi possível verificar e identificar por meio das experiências didático-históricas realizadas com os estudantes do ensino fundamental anos finais da Escola Sesc Pantanal, a existência concreta de elementos relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Foram identificados e analisados vários componentes importantes, muitas vezes inexistentes no modelo tradicional e ensino, em dados mostrados por meio de gráficos, palavras e expressões encontradas nos relatos dos estudantes. Algumas expressões como "estudar muito", "colocar os conhecimentos em prática", "divertido", e frases como: "nós ficamos em quarto lugar, mas não importa o lugar que você fica, o que importa é se você se divertiu e aprendeu muito", ou, "eu achei que foi uma experiência incrível, inspirou alunos que estavam desinteressados a se interessarem novamente", ajudaram na compreensão de que as novas formas de ensino da história apresentadas nessa dissertação, além de funcionarem em um processo de aprendizagem concreta, crítica, reflexiva e com significância, também contribuem na resolução do problema colocado em questão e do mesmo modo, comprova a hipótese levantada de que o uso da gamificação e jogos por professores na educação básica auxiliam no desenvolvimento cognitivo e favorece o desenvolvimento de habilidades promovendo uma

aprendizagem mais próxima da realidade e com muito mais significação para os jovens e adolescentes.

Assim sendo, conclui-se conjuntamente que o Mestrado Profissional em Ensino de História, por meio do programa de disciplinas cursadas, orientação recebida e troca de experiências com os pares, onde contribuiu imensamente no meu desenvolvimento como professor de história.

Esclareço que ainda há peças nesse jogo de quebra-cabeças para serem colocadas no seu devido lugar, mas é compreensível que ter sido formado num encadeamento de séculos que escapa nossas escolhas não é uma tarefa tão simples.

Todavia, é importante salientar que é preciso haver humildade para reconhecer que o modo pelo qual os professores com idades mais avançadas aprenderam e se desenvolveram enquanto profissionais, também tem o seu lugar de relevância.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, p. 163-171, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a11n42.pdf. Acesso em: 24 de jun. de 2020.

AH Aventuras na História. **Tratado médico do antigo Egito revela conhecimentos de 3.600 anos atrás.** Disponível em: **https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/tratado-medico-do-antigoegito-revela-conhecimentos-de-3600-anos-atras.phtml**. Acessado em 10 de abr. de 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Fazer defeitos nas memórias***:* para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONCALVES, Marcia de Almeida et alii. Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. História: Metier e Prazer. Entrevista concedida a Jânio Gustavo e Olívia Morais de Medeiros Neta. **Rev. Espacialidades**, 2008, vol. 1, n° 0.

ANDRADE, D. E. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ens.** Londrina, v. 13, p. 91-106, set./2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646 > Acesso em: 29 de jan. de 2019.

ANTONI, E.; ZALLA, J. **O que o jogo ensina**: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). Jogos e ensino de História, Porto Alegre: Evangraf, 2013.

ARAÚJO, J. Sávio. O; SILVA, Ildisnei M. Estudo das realidades, práticas pedagógicas e formação cidadã no ensino de teatro: uma experiência no PIBID-UFRN. **Revista Polyphonía 25.** n. 1, p. 47-63, jan./ jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38218> Acesso em 29 ago. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura. In: BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras, **História**. Porto, vol. 2, III série, p. 13-21, abr./2001.

BARROS, José D'Assunção. Nouvelle Histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas. **Revista de História**, Salvador, v. 5, n. 1-2, p. 308-340, abr. 2013.

BBC News Brasil. **As práticas médicas do Egito Antigo que são usadas até hoje.** Disponível em: <**https://www.bbc.com/portuguese/geral-40634202**> Acesso em: 05 de abr. de 2019.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: ed. 34,2004.

BERNARDES, M. P. **Análise de conjuntura no ensino básico:** uma proposta metodológica a partir de um jogo de tabuleiro sobre a greve geral de 1917. 2015, 54 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho**. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

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

BOLER Sharon, KAPP Karl. **Jogar para aprender***:* tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. Tradução: Sally Tilleli. São Paulo: DVS, 2018.

BONENFANT, Maude & GENVO Sébastien. Une approche située et critique du concept de gamification. **Sciences du jeu**, v. 2, p. 1-10, out./2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sdj/286> Acesso em 09 jul. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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 > Acesso em 12 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução cne/cp nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2020. p. 52.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? **Tempo.** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, Jun./2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 14 jan. 2019.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 42, p. 127-139, Dec. 2011. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500009 >. Acesso em 18 mar. 2021.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018. Disponível em:< http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920 > Acesso em 18 mar. 2021.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens***:* a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, Francisco Moreno de. **Faraós no consultório:** a medicina que veio do Egito. super.abril.com.br, 2016. Disponível em: < https://super.abril.com.br/comportamento/faraos-no-consultorio-a-medicina-que-veio-do-egito/#:~:text=Eles%20simplesmente%20acreditavam%20que%20a,sunu%2C%20palavra%20equivalente%20a%20doutor > Acesso em 08 de abr. de 2019.

CHALLAYE, Félicien. **Pequena História das Grandes Religiões**. São Paulo: IBRASA, 1967.

CERTEAU, Michel de. **A Operação Historiográfica.** In: CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CEREZER, Osvaldo Mariotto**. Ensinar história afro-brasileira e indígena no século XXI:** a diversidade em debate. Curitiba: Appris, 2019.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de história e games***:* dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.

COUTO, Sérgio Pereira. **Desvendando o Egito**. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 1981.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: mito e realidade. Brasília: UnB/INEP, 1982.

DICKMANN, Ivanio. **Jogos de diversão**. Can al do Ivanio Dickmann, 2020. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?time_continue=650&v=CxFIxv3h-Y0&feature=emb_logo > Acesso em 07 de jul. de 2020.

DICKMANN, Ivanio. **Jogos de aprendizagem**: necessidade pedagógica. Canal do Ivanio Dickmann, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H5R6AYwwb8g&feature=emb_logo> Acesso em 16 de jul. de 2020.

ESCOLA GAMES. **Segredos Egito.** Disponível em: <http://www.escolagames.com.br/jogos/segredosEgito/?deviceType=computer> Acesso em: 11 de abr. de 2019.

FADEL, Luciane Maria et al. **Gamificação na educação**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2014.

FEIJÓ, Martin Cezar. **Antigo Egito**: o novo império. 6. ed. São Paulo: Ática, 2014.

FERMIANO, Maria A. Belintane**.** O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de história? História Hoje**. Revista eletrônica de História**, São Paulo, Associação Nacional de História ANPUH, vol. 3, n. 7, julho/2005. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=7 > Acesso em 29 de jan. de 2019.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Municípios na História:** Poconé. Cuiabá: Secretaria de Estado de Cultura, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Jogos e ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, Maria Luisa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) Planejamento em destaque*:* análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa:** aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense; 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIACOMONI, Marcello Paniz. **Construindo jogos para o ensino de História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Jogos e ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIACOMONI, Marcello Paniz. **Ensino de História, retórica e narrativas:** o professor-orador na sala de aula. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência), 2015. Disponível em <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php > Acesso em 23 de jun. de 2021.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**. 13. ed. Reedição revista e ampliada. Campinas. Papirus, 2013.

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Educação – Brasil – História. I.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3 > Acesso em 18 maio 2020.

HUIZINGA, J**. Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 4. ed. 2000.

IZIDORO, José Luiz. **A contribuição da antropologia como instrumental teórico na pesquisa bíblica**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007.

JAQUES, Rafael. **Jogo de Diversão:** entrevista com Rafael Jaques. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=2680&v=7rZ37oujhDY&feature=emb_logo> Acesso em 10 de jul. de 2020.

KAHOOT. Disponível em: <https://create.kahoot.it/> Acesso em 10 de abr. de 2019.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KOSTER, Ralph. **A Theory of Fun. Paraglyph Press**. Scottsdale, Arizona, EUA. 2005.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348/11606 > Acesso em 10 de abr. de 2019.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar:** prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MATO GROSSO. **Documento de referência curricular para Mato Grosso**: ensino fundamental anos finais. Mato Grosso, 2018.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, pág. 5-16, junho de 2006. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200002 > Acesso em 22 de set. de 2020.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [online], v. 35, n. 102, p. 1-19, jan. 2020. Disponível em:< https://doi.org/10.1590/3510221/2020 > Acesso em 23 de jun. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008&lng=en&nrm=iso > Acesso em 25 de jan. de 2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História:** entre História e Memória. In: SILVA, Gilvan Ventura da, et al. (Org.). História e Educação: territórios em convergência. Vitória: UFES/GM/PPGH, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A história ensinada:** algumas configurações do saber escolar. Londrina, Hist. & Ensino, 2003.

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

MATTASOGLIO NETO, Octavio. **Inovação acadêmica e aprendizagem ativa** (STHEM-Brasil), Porto Alegre, Edição do Kindle. 2017.

NEWZOO. **TOP 100 países/mercados por receitas de jogo.** 2018. Disponível em: <https://newzoo.com/insights/rankings/top-100-countries-by-game revenues/#WFHTKtBVsjz8ixSr.99 > Acesso em 24 de jan. de 2019.

PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular**?** Dos apontamentos críticos na área de Ciências Humanas à análise específica do curso de História (unioeste). **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/17096> Acesso em 21 de jun. de 2021.

PEIXOTO, Lauro Leoncio Wagner; SOUZA, Claudio Márcio; BARBOSA, Gustavo Coqui. Autoavaliação como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem e o papel do docente e dos discentes neste processo. **Revista UGB**, Simpósio, [S.l.], n. 6, fev. 2018. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/757 > Acesso em 24 de mar. de 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PERES, Marilen Fagundes et al. O ensino de História no Brasil suas funções e implicações políticas e sociais: Séc. XIX até a atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol.2, num.3, p. 193- 209, jul/dez. 2015.

PISCHETOLA, Magda.; LIMA, Simone Xavier de. **Além dos livros e das apostilas:** potencialidades dos materiais didáticos digitais e analógicos. Curso presencial na Escola Sesc de Ensino Médio (ESEM). Rio de Janeiro, 2018.

POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Joselyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 1998.

PREVIDELLI, Fabio. **Herança Cultural e Invenções Sofisticadas:** a medicina do Egito Antigo. aventurasnahistoria.uol.com.br, 2019. Disponível em: < https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/ciencia-medicinal-do-egito antigo.phtml.> Acesso em 03 de abr. de 2019.

QUIZUR. **Crie seu quiz.** Disponível em:<https://pt.quizur.com> Acesso em 12 de abr. de 2019.

REIS, Alessandro Vieira. **Operacionalizando o conceito de diversão para Game Designers**. 2016. Disponível em: <https://www.fabricadejogos.net/posts/operacionalizando-o-conceito-de-diversao-para-game-designers > Acesso em 14 de out. de 2020.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história I: os fundamentos da ciência histórica. Brasília UNB, 2001.

SANTOS, Geniana dos; HORSTH, Hugo Bovareto de Oliveira (Orgs.) **Metodologias ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem.** Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas SP, Autores Associados, 2011.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. revista**., Curitiba, n. 31, p.169-189, 2008.

SILVA, Lucas Victor et al. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374 - 399, jan./jun. 2020.

SILVA, Ildisnei M.; ARAÚJO, J. Sávio. **O Ensino de Teatro, Cultura e Currículo:** Problematizações. In: FERREIRA, José Adanilton Oliveira; MARINHO, Cleuma Roberta de Souza. (Org.). Formação de professores e aprendizagens: as interfaces do currículo e suas práticas no trabalho pedagógico. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre, 2007.

SILVA, P. P. Reflexões sobre o consumo do card game: "magic: the gathering" a partir dos depoimentos dos jogadores. **Rev. Observ. da Divers. Cultural**. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 59-73, 2016. Disponível em <https://goo.gl/bPfDbQ > Acesso em 23 de jan. de 2019.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso:** da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, Ra de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein.** São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? > Acesso em 23 de jan. de 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*:* Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. de Educação**. jan./fev./mar./abr. 2000 nº 13, p. 5-24. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf > Acesso em 09 de abr. de 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n° 4, pp. 215-233, 1991.

VASCONCELOS, E. Uma breve história dos jogos de tabuleiro. **Pipoca e Nanquim**, [S.l.], 14 jan. 2012. Disponível em: <https://goo.gl/4NXdfy > Acesso em 24 de jan. de 2019.

ZANIRATO, Silvia Helena**. Teorias da História I.** Coleção história e conhecimento. Maringá: Eduem, 2011.

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de História:** construção de estratégias didáticas com ferramentas online. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, p. 151. 2016.