



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE HISTÓRIA**

LEONARDO LIRA DE SOUSA

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELATOS DE SUA INSERÇÃO A
PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID UEPB DE CAMPINA GRANDE - PB**

**CAMPINA GRANDE
2017**

LEONARDO LIRA DE SOUSA

**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELATOS DE SUA INSERÇÃO A
PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID UEPB DE CAMPINA GRANDE - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito para a obtenção do título de licenciado em História.

.

Área de concentração: Ensino de História e Tecnologias.

Orientador: Prof. Ms Maria Lúcia Serafim.

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S725j Sousa, Leonardo Lira de.
Jogos digitais no Ensino de História [manuscrito] : Relatos de sua inserção a partir das experiências no PIBID UEPB de Campina Grande - PB / Leonardo Lira de Sousa. - 2017.
83 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.
"Orientação: Maria Lúcia Serafim, Departamento de
Educação".

1. Ensino de História. 2. Jogos Digitais. 3. Educação. 4.
Valiant Hearts. 5. RPG Maker. I. Título.

21. ed. CDD 372.89

LEONARDO LIRA DE SOUSA

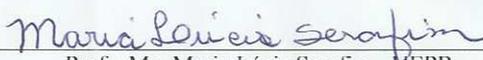
**JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELATOS DE SUA INSERÇÃO A
PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID UEPB DE CAMPINA GRANDE - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito para a obtenção do título de licenciado em História.

Área de concentração: Ensino de História e Tecnologias.

Aprovada em: 11/04/2017 .

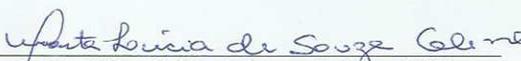
BANCA EXAMINADORA



Profª. Me. Maria Lúcia Serafim - UEPB
(Orientadora)



Profª. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo - UEPB
Examinadora



Profª. Dra. Marta Lúcia de Souza Celino - UEPB
Examinadora

À toda minha família, amigos e professores que me ajudaram a chegar até aqui, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Enfim, é chegada a hora de concretizar mais uma etapa da minha vida pessoal, mais especificamente acadêmica, através desse trabalho. Apesar de tantas dificuldades, inquietações e receios encontrados durante o curso, sinto-me com a sensação de dever cumprido e de alívio, por saber que tentei dar o melhor de mim sempre que necessário durante todos esses anos de licenciatura em História.

Gostaria de começar agradecendo à Deus, que em sua infinita misericórdia e bondade pode iluminar e guiar minha trajetória dentro do curso.

Agradeço aos meus pais, João Roberto de Sousa e Maria Betânia Correia Lira por terem me mostrado desde pequeno o caminho certo a se seguir na vida. Se hoje posso me considerar uma pessoa correta e justa devo muito a vocês. Obrigado por sempre me apoiarem! Agradeço também ao meu irmão, Danilo Lira, que sempre me ajudou quando precisei, principalmente nas idas e vindas para a universidade.

Agradeço a minha orientadora e amiga, professora Maria Lúcia Serafim, que tive o prazer de conhecer e conviver durante o curso. Me identifiquei com a senhora desde o dia em que soube que trabalhavas com as tecnologias digitais na educação. Obrigado por ter tido a paciência e o zelo em me orientar, seja neste trabalho, bem como nos demais. A senhora é uma pessoa especial e abençoada, professora!

Agradeço aos meus professores do curso, em especial àqueles que sempre me ajudaram quando necessário: Professora Patrícia Aragão, por sempre incentivar, motivar e auxiliar sus alunos mesmo fora do ambiente acadêmico. Professora Luíra Freire, por ser tão próxima, companheira e amiga dos discentes. Ao professor Rodrigo Henrique por ministrar tão bem a minha matéria favorita, História Antiga Oriental, ao Professor Ramsés Nunes, pelas ótimas conversas sobre jogos históricos digitais, e a Professora Maria Lindaci, cuja memória afetiva guardo e guardarei através do presente que a mesma me deu: uma pequena estatueta da deusa egípcia Ísis. Obrigado pelo carinho, professora!

Agradeço também a CAPES e ao PIBID, projeto esse tão nobre e gratificante com o qual tive o prazer de participar. Agradeço aos meus colegas, Arthur Rodrigues e Ítalo Pereira, por me incentivarem a ingressar no mesmo. Deixo aqui também meus agradecimentos à professora coordenadora do PIBID-História, Auricélia Nunes por ter confiado no meu potencial e acreditado que eu poderia acrescentar substancialmente ao projeto, muito obrigado professora! Ainda em relação ao PIBID, gostaria de agradecer à professora supervisora da E.E.E.F.M Raul Córdula Ivanilda Matias. A senhora me fez acreditar que a educação pública pode sim ser diferente da que temos contato constantemente, cheio de estereótipos negativos. És um exemplo de professora com o qual busco me inspirar! Muito obrigado!!!!

Agradeço também a banca examinadora, em especial a professora Marta Lúcia de Souza Celino que se disponibilizou em avaliar este trabalho juntamente com as professoras Patrícia Cristina Aragão de Araújo e Maria Lúcia Serafim.

Por fim, agradeço a todos os meus queridos amigos que dividiram comigo os dramas e pressões do curso: Amanda Mayana, Arthur Rodrigues, Flávia Thyanne, Ítalo Pereira, Marinês Freire, Manoel Gomes, Natyara Fernandes, Viviane Aquino, Viviane Edna, Vercauteren, Wellerson Almeida e Wendel Bezerra. Todos vocês estão guardados no meu coração! Muito obrigado por tudo!! Tenho certeza que serão excelentes profissionais!

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção. ”
– Paulo Freire

RESUMO

O ensino de História vem passando por inúmeras transformações, seja no âmbito curricular seja no campo metodológico. Com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação nas últimas décadas o professor de História adquiriu grandes possibilidades de dinamizar as suas aulas através das mais variadas linguagens, muitas delas próximas da realidade social e cultural em que os alunos estão inseridos, a exemplo dos jogos digitais. O presente trabalho buscou entender como tal cultura tecnológica pode auxiliar o professor na árdua tarefa de atrair a atenção dos alunos para o conteúdo sendo trabalhado em sala de aula. Enfatiza-se os seus possíveis benefícios para a dinâmica pedagógica além das dificuldades que os professores podem vir a encontrar ao utilizar tal linguagem no ambiente educacional. Para tanto, foram utilizados como referenciais teóricos nesse trabalho Bittencourt (2012), no que tange as modificações que a disciplina de História sofreu no decorrer das décadas no nosso país, Moran (2013) e Masetto (2013) quando buscou-se repensar o papel do professor dentro da sala de aula e Papert (1994) quando nos referimos ao construcionismo na educação. Os dados coletados durante a experiência com os jogos digitais, e que ajudaram a construir este trabalho, foram obtidos através da observação e da intervenção junto a duas turmas de uma escola pública de Campina Grande – PB durante o ano letivo de 2015, já os instrumentos utilizados foram entrevistas e questionários, bem como a análise dos produtos gerados pelos estudantes ao fim da experiência com os *games*.

Palavras-Chave: Ensino de História, Jogos Digitais, Educação, Valiant Hearts, RPG Maker

ABSTRACT

The teaching of history has undergone numerous transformations, both in the curriculum and in the methodological field. With the advent of the new information and communication technologies in the last decades the History teacher has acquired great possibilities to dynamize his classes through the most varied languages, many of them close to the social and cultural reality in which students are inserted, such as games and Digital images. The present work sought to understand how such technological culture can help the teacher in the arduous task of attracting students attention to the content being worked in the classroom. It emphasizes its possible benefits for pedagogical dynamics besides the difficulties that teachers may encounter when using such language in the educational environment. In order to do so, we used as theoretical references Bittencourt (2012), regarding the modifications that the discipline of History suffered over the decades in our country, Moran (2013) and Masetto (2013) when we sought to rethink the role of the teacher within the classroom and Papert (1994) when we refer to constructionism in education. The data collected during the experience with the digital games, which helped to build this work, were obtained through observation and intervention with two classes of a public school in Campina Grande - PB during the academic year 2015, Used were interviews and questionnaires, as well as the analysis of the products generated by the students at the end of the experience with the games.

Keywords: Teaching History, Digital Games, Education, Valiant Hearts, RPG Maker.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Página 11 da obra Pequena história do Brasil.....	19
Figura 2 –	Capa do periódico operário anarquista “A Batalha”.....	22
Figura 3 –	Decreto sobre a reforma no ensino secundarista – fundamental	23
Figura 4 –	Decreto sobre a reforma no ensino secundarista – complementar	24
Figura 5 –	Disciplinas do curso ginásial na Reforma Gustavo Capanema	25
Figura 6 –	Disciplinas do curso científico na Reforma Gustavo Capanema	26
Figura 7 –	Personagens do jogo, da esquerda para a direita: Anne, Karl, Émile, Freddie e o cãozinho Walt	44
Figura 8 –	Alunos jogando o game no notebook	50
Figura 9 –	O estopim da guerra no livro didático	54
Figura 10 –	O estopim da guerra no jogo digital	54
Figura 11 –	Explicação do game acerca da Batalha de Marne	55
Figura 12 –	Anna nas trincheiras francesas	56
Figura 13 –	Marie Curie e a ambulância com raio-x	57
Figura 14 –	Avanços bélicos proporcionados pela guerra	58
Figura 15 –	O avanço da medicina	59
Figura 16 –	Alunas jogando o game	60
Figura 17 –	Interface do software RPG Maker VX Ace	65
Figura 18 –	Na sequência: Mapa Principal (Egito), Secundário (Gizé) e Terciário (Casa)	66
Figura 19–	Na sequência: Personagens da biblioteca e criação autônoma	67
Figura 20 –	Criação de diálogos para um personagem	68
Figura 21 –	Tela de abertura do game	72
Figura 22 –	Produção dos mapas pelos alunos	73
Figura 23 –	Pesquisa, mediação e produção	74
Figura 24 –	A Igreja e os porões da ditadura	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COCIND	Coordenação de Classificação Indicativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RPG	Role-playing Game
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	COMO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: DA MEMORIZAÇÃO À CRITICIDADE	17
2.1	ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS	23
2.2	A DITADURA MILITAR NO BRASIL: A DESESTRUTURAÇÃO DA HISTÓRIA	26
2.3	O ENSINO DE HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS.....	28
3	O PROFESSOR NA ERA DIGITAL.....	30
3.1	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O CONSTRUCIONISMO DE PAPERT.....	33
4	REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO A PARTIR DO PROGRAMA INSITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID	36
4.1	O QUE É O PIBID?.....	37
4.2	O PIBID NA VISÃO DE UM PIBIDIANO.....	38
5	JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E RELATOS DE SUA INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.	42
5.1	CONHECENDO O JOGO VALIANT HEARTS.....	43
5.1.1	Justificativa para a aplicação do game.....	45
5.1.2	A escolha do game.....	48
5.1.3	Analisando o laboratório de informática.....	49
5.1.4	Elaborando a sequência didática.....	50
5.2	APLICANDO O GAME NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	51
5.3	RESULTADOS DA APLICAÇÃO.....	59
6	UTILIZANDO O SOFTWARE RPG MAKER VX ACE NAS AULAS DE HISTÓRIA	64
6.1	CONHECENDO O SOFTWARE RPG MAKER.....	65
6.2	PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE.....	69
6.3	RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA ATIVIDADE.....	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE.....	82

1. INTRODUÇÃO

A intensa presença da tecnologia no dia a dia dos jovens – uma geração que já nasceu conectada com o mundo virtual – é um fato consolidado, mesmo ainda havendo diversos abismos sociais no nosso país. Dificilmente se vê um jovem sem seu celular multiuso - com acesso à internet, capaz de tirar fotos, fazer vídeos, executar diversos jogos, ouvir música, se comunicar por meio de textos com seus amigos, fazer conferências de vídeos, pesquisar, estudar e por que não, ligar?

Entretanto, ainda é tímida a introdução das chamadas tecnologias da informação e comunicação – TICs no ambiente de ensino, a exemplo dos *smartphones*, *tablets* e dos computadores nas práticas docentes cotidianas. É de se supor que isso ocorra por termos uma geração de professores formada através das metodologias tradicionais de ensino e que por diversos fatores, não buscaram ou não buscam entender a linguagem digital dos jovens da contemporaneidade.

Em uma conjuntura em que a busca por atrair a atenção dos alunos para o conteúdo sendo exposto em sala de aula se tornou uma das tarefas mais árduas do professor, as tecnologias digitais podem vir a se tornar grandes aliadas dos docentes para atingir tal objetivo, na medida em que elas proporcionam interatividade, um campo maior para que eles possam pesquisar, além de dar oportunidade para que eles descubram e construam seus conhecimentos de forma autônoma, mas sempre auxiliado pelo professor. Fora o fato que ao introduzi-la, o docente estará disponibilizando aos estudantes um recurso com o qual estão familiarizados, e para aqueles que não estão, abre-se um caminho para que eles adentrem ao mundo e a linguagem digital.

Desse modo, o presente trabalho buscou trazer os relatos da introdução dessa cultura digital dentro da sala de aula, enfatizando as suas contribuições para a prática docente no ensino de História. Para tanto, foram utilizados como referência, as experiências vividas enquanto participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID durante o ano de 2015 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula, em Campina Grande na Paraíba, em duas turmas de 9º ano. Em ambas as turmas houve a inserção dos jogos digitais nas rotinas pedagógicas, proporcionando assim a oportunidade para que fossem analisados os possíveis benefícios e dificuldades que os professores da Educação

Básica possam vir a ter ao utilizarem tal metodologia de ensino – a *gamificação* na educação. Os dados coletados durante a experiência, e que ajudaram a construir este trabalho, foram obtidos através da observação e da intervenção junto às turmas enquanto desenvolviam suas atividades, já os instrumentos utilizados foram entrevistas e questionários, bem como a análise dos produtos gerados pelos estudantes ao fim da experiência com os *games*.

A escolha pelo tema se deu pela curiosidade pessoal em constatar como os alunos da escola pública em questão reagiriam ao perceber que poderiam aprender através dos jogos digitais, experiência, depois constatada, que eles nunca haviam tido naquele ambiente educacional. Tal escolha foi também muito influenciada por uma atividade em que participei, ainda na Educação Básica, quando meu professor de matemática inseriu em suas aulas o jogo digital *SimCity 3000* para que trabalhássemos conceitos e questões matemáticas. Neste jogo, os alunos, trabalhando em grupos e de forma colaborativa, simulavam serem prefeitos de uma cidade, cabendo a todos administrarem e a gerirem de forma correta as finanças da mesma.

O presente trabalho está dividido em 5 capítulos, sendo o primeiro deles, intitulado de: *Como ensinar e aprender história: da memorização à criticidade*. Nele, buscou-se refletir através de uma pesquisa bibliográfica – tendo como principal referencial teórico, Bittencourt (2012) –, as modificações que a disciplina de História sofreu no decorrer dos últimos séculos no Brasil, seja metodologicamente bem como em sua estrutura curricular. Um ensino, que a priori, exigia do aluno apenas decorar diversas informações históricas, passou a fazê-lo questionar, problematizar e a refletir o mundo que o cerca.

O segundo capítulo *O professor na era digital* trouxe algumas discussões acerca do papel do docente na educação do século XXI. Enfatizou-se as mudanças de postura que os professores podem adotar frente aos alunos para que as práticas de ensino e aprendizagem sejam realizadas de forma mais proveitosa, valorizando e reconhecendo a capacidade que os estudantes podem vir a ter em aprender de forma autônoma, mas sempre mediada pelo professor. Foram utilizados como referenciais teóricos aqui, principalmente, as contribuições de Moran (2013) e Masetto (2013), no que se refere à mediação pedagógica e a Papert (1994) com relação ao construcionismo.

O terceiro capítulo: *Repensando a prática docente do estágio supervisionado a partir do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID* visou discutir meios de dar maior autonomia metodológica aos discentes em suas práticas de ensino durante o estágio supervisionado. Através das minhas experiências enquanto bolsista do PIBID, elenco elementos que podem ser transplantados do projeto para um futuro estágio supervisionado reformulado.

O quarto e quinto capítulos, respectivamente: *Jogos Digitais no Ensino de História: possibilidades e relatos de sua inserção no ambiente escolar* e *Utilizando o software RPG MAKER VX ACE nas aulas de História* relatam as experiências vividas enquanto estavam a ser aplicados dois jogos digitais no ambiente de ensino, o primeiro deles chamado de “*Valiant Hearts*” onde a temática da Primeira Guerra Mundial foi trabalhada e o segundo deles o *software RPG MAKER VX ACE*, cuja temática escolhida foi a Ditadura Militar no Brasil.

Por fim, espera-se que este trabalho possa servir como contribuição e inspiração para que novos licenciandos em História utilizem tais metodologias de ensino – que muitas vezes são relegadas no ambiente acadêmico, mas que no fundo são extremamente atrativas para os alunos do século XXI – em suas práticas didáticas. Que novas pesquisas, que novos relatos e que novas experiências possam ser geradas e adaptadas a partir desse trabalho, contribuindo assim para que as áreas dos jogos digitais na educação tenham mais entusiastas e pesquisadores.

2. COMO ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA? DA MEMORIZAÇÃO À CRITICIDADE

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o “ponto” exige ou se valendo levemente da “cola” para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa...

(Murilo Mendes)

Uma pergunta simples, mas que carrega consigo diversas inquietações, não só para alunos como também para alguns (ou muitos) professores. Há uma ideia quase que unânime entre os jovens e que se perpetuou com o decorrer do tempo de que estudar História significava apenas decorar acontecimentos, datas ou nomes de reis, imperadores ou personagens famosos. Isso pode ser explicado pelo modo de ensinar que adotou-se no passado e que se reflete, de alguma maneira, nos dias atuais.

Conforme Bittencourt:

As lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos. (BITTENCOURT, 2012, p.67)

Percebe-se que essa associação entre estudar História e memorizar uma gama imensa de conteúdos remonta ao nosso passado, tanto como colônia, através do modelo educacional implementado pelos jesuítas, baseado no *Ratio Studiorum*¹, quanto como império, quando, ainda nas escolas elementares, a utilização de manuais didáticos pelo método do catecismo. Ainda segundo Bittencourt:

A História, segundo o método do catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas dos livros. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou pelo esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. (BITTENCOURT, 2012, p.67)

¹ O *Ratio Studiorum* seria o “manual” em que os jesuítas se baseavam para ministrar as suas aulas na colônia. Era ele que ditava as regras e normas a serem seguidas pelos professores para que o ensino fosse implementado aqui com sucesso. Contendo 467 regras, o *Ratio Studiorum* foi extremamente influenciado pelas teorias filosóficas de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, como também pelo Renascimento europeu. Buscou, através de sua pedagogia, instruir o silvícola à moda europeia e torna-lo “civilizado”. Já para a elite colonial, o objetivo seria a de instruí-los moralmente, através dos preceitos cristãos, como também administrativamente, almejando assim sua formação para assumir cargos na colônia.

Vale salientar que a História, enquanto componente curricular, não estava inserida nas grades curriculares do Brasil até a inauguração e funcionamento do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, no ano de 1838. Antes dessa data, não se encontravam informações sobre a existência dessa disciplina nas antigas Aulas Régias em que se resumia todo o sistema educacional brasileiro entre a expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas empreendidas pelo imperador Pedro I na educação, no ano de 1827 (MANOEL, 2010).

Com o transcorrer das décadas, a memorização deixou de ocupar um lugar de destaque no estudo da História. Atualmente, mais do que decorar fatos, os alunos precisam refletir e compreender por que determinados eventos aconteceram de determinada maneira. Mais do que memorizar nomes de imperadores ou de reis e suas realizações, estudar História passou a permitir ao aluno questionar, problematizar e debater porque o mundo em que vivemos se tornou do jeito que é (BOSCHI, 2007).

Mas essa passagem entre o modelo de memorizar fatos até a problematização do mundo em que vivemos se deu de maneira lenta e ardilosa. Os primeiros manuais didáticos de História no início da República insistiam em basear-se em um ensino catequético. Um dos melhores exemplos que temos onde demonstra tal pedagogia é a obra de Joaquim Maria de Lacerda, intitulada de *Pequena história do Brasil*. Nela, o aluno tinha acesso a uma série de perguntas e respostas envolvendo os principais fatos ocorridos na história do nosso país.

Segundo Bittencourt (2012), o saber histórico nessa época estava relacionado intrinsecamente com o fato de o aluno ter a capacidade de dominar inúmeras informações, ou seja, decorar a maior quantidade de fatos e de acontecimentos da história pátria que ele pudesse. Assim, essa memorização se daria através desses manuais didáticos, bem como por meio da recitação de poesias que enaltescessem o patriotismo² no aluno.

² Os livros escolares no início do século XX se propunham a divulgar e a forjar uma identidade nacional para o povo brasileiro. Entretanto, o modo como estava sendo proposto tal identidade gerou diversos debates, principalmente por tentarem enfatizar uma história que privilegiasse a elite branca em detrimento da mestiçagem tão característica no nosso país.

Figura 01 – Página 11 da obra *Pequena história do Brasil*



Fonte: <http://itamarfo.blogspot.com.br/> (2010)³

No entanto, esse tipo de metodologia de ensino baseada na exposição oral do conteúdo por parte do professor, memorização de conceitos e fórmulas por parte dos alunos e sua passividade no processo de ensino e aprendizagem veio a sofrer inúmeras críticas, principalmente de intelectuais europeus na primeira metade do século XX. Nomes como os dos pedagogos Adolphe Ferrière (1879-1960), Maria Montessori (1870-1952), John Dewey (1859-1952) e do psicólogo Édouard Claparède (1873-1940), exerceriam assim um papel fundamental no que tange o questionamento do modelo “tradicional” de ensino da época, onde os alunos eram encarados como pequenos adultos e não tinham suas especificidades enquanto crianças atendidas pelos professores.

A Escola Nova⁴ buscava propor novas alternativas educacionais em meio a um mundo tecnologicamente em progresso e industrializado. Será a partir desse cenário que começa a surgir novas ideias e técnicas que visavam otimizar o processo

³ Figura 01 disponível em: <http://itamarfo.blogspot.com.br/2010/11/mobiliario-rustico-e-parede-esburacada.html>. Acesso em janeiro de 2016.

⁴ Um dos fundadores da chamada Escola Nova foi o suíço Adolphe Ferrière, tendo como colaboradores Montessorie Claparède.

educacional e garantir uma melhor aprendizagem para os alunos, tentando torná-los sujeitos ativos na aquisição de novos conhecimentos.

Para Gadotti (1996), os escolanovistas criticavam a educação tida como tradicional por estimular o aluno a copiar ao invés de fazê-lo pensar. O ensino estava centrado na figura do professor, fonte do conhecimento e de autoridade, um exemplo que deveria ser seguido e muitas vezes temido. Já na Escola Nova o aluno seria o sujeito principal no processo de ensino-aprendizagem. O professor adotaria uma postura de “facilitador” e motivador da aprendizagem, na medida em que tentaria despertar o interesse e a curiosidade do aluno pelo conteúdo que estava sendo ministrado em sala de aula.

Sendo assim, já no ano de 1917, o professor Jonathas Serrano⁵ (1885–1944), em sua obra intitulada de *Methodologia da História na Aula Primária* (1917) problematizava a metodologia do ensino de História, muito influenciado pelas novas correntes educacionais que chegavam da Europa como também por suas experiências enquanto docente na Escola Normal do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II. Serrano criticava a aprendizagem de História como simples memorizações de conteúdo, tão comum naquela época. O fruto dessas críticas foi a elaboração de uma de suas obras mais importantes, intitulada de *Como se Ensina História* (1935), nela, o autor revisava o conceito de história, problematizava os programas escolares e redefinia o papel do professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Serrano almejava um ensino de história que pudesse ser “ativo”, contrapondo assim a metodologia tradicional de ensino, baseada na exposição oral dos conteúdos pelos professores e na memorização dos textos dos manuais didáticos pelos alunos. Para Serrano:

Na concepção renovada e justa da educação, o mestre não é mais considerado um ser onipotente, que tudo deve saber, capaz de responder sem hesitação a qualquer pergunta sobre a matéria de sua competência. A função principal que lhe cabe é a de estimular a curiosidade sadia do aluno, orientando-a, em colaboração de amigo e não com o rigor de um tirano. O que mais precisa não é erudição, é entusiasmo. (SERRANO, 1935, p.77)

Assim, esse ensino “ativo” deveria ser capaz de reunir diversos elementos que antes eram negligenciados e esquecidos pelos professores de história, elementos

⁵ Jonathas Serrano foi um dos grandes expoentes educacionais na área de História durante as décadas de 1920 e 30. Seus livros didáticos foram amplamente utilizados pelos docentes desse período por inovarem e trazerem um novo olhar sobre como ensinar História para os alunos na sala de aula. Suas principais obras foram “Epítome de História Universal”, “Metodologia da história na aula primária”, “História do Brasil”, “Cinema e Educação”, “A Nova Escola” e “Como se ensina História”.

esses que trariam o interesse dos alunos para o conteúdo sendo ministrado. O uso de gravuras, mapas, retratos, documentos oficiais, armas, obras de artes entre tantos outros poderiam e deveriam ser analisados conjuntamente com os alunos dentro da sala de aula.

Outro movimento educacional que chega ao Brasil ainda na primeira metade do século XX foi a de cunho anarquista. Sabemos que nesse período as ondas migratórias provenientes da Europa para o nosso país aumentaram de forma significativa, muito pelo fato dos conflitos bélicos ocorrendo naquela época, bem como pela demanda por mão de obra nos campos e nas indústrias brasileiras. Esse cenário foi propício para que trabalhadores anarquistas europeus, muitas vezes perseguidos em seus países, vissem no Brasil um lugar para ascender socialmente na vida, bem como propagar os seus ideais.

O resultado da vinda desses grupos e posteriormente a sua fixação no nosso território culminará na construção das chamadas Escolas Modernas, inspiradas na filosofia de ensino do pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909)⁶.

Para Valente (1994):

Os anarquistas percebiam com clareza a função educacional como mantenedora da ideologia do Estado e, por isso, eram frontalmente contrários a um processo educacional formal mantido pelo poder público. Apregoavam uma educação vinculada aos interesses do operariado e por ele gerida; uma educação que tomasse as pessoas conscientes e críticas e não meras reprodutoras dos papéis sociais que interessavam ao Estado. Encaravam a educação como fator de transformação, mas sem delegar a ela poderes miraculosos, sem desvinculá-la do todo que a circunda e ao qual está essencialmente vinculada. (VALENTE, 1994, p.263)

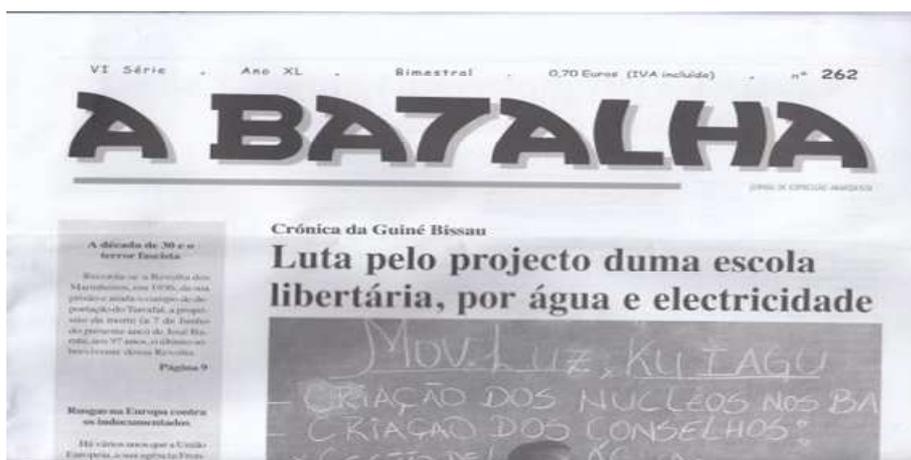
Casalvara (2008) nos diz que a educação entendida pelos anarquistas naquela época podia ser dividida (mas sempre interligada) a três dimensões: a Educação Formal, Não Formal e a Informal. A prática pedagógica para eles era o resultado da combinação desses três elementos, onde a Educação Formal seria aquela realizada pela escola, através dos seus currículos organizados e sistematizados tendo como método o racionalismo. A Educação Não Formal seria aquela em que o objetivo era a de fomentar no aluno os debates, a criticidade e as reflexões, para tanto, a participação em palestras, conferências e espaços de discussões era de grande valia para formar um indivíduo autônomo, criativo e livre; sempre questionador do que o Estado lhe impunha. Finalizando, chega-se a Educação Informal, composta por todas

⁶ Francesc Ferrer foi um pensador anarquista e pedagogo, criador da Escola Moderna cujos objetivos centrais eram propor uma educação antiestatal e anticapitalista.

as possibilidades que o sujeito teria em aprender no seu cotidiano, possibilitando assim uma aquisição de conhecimento diário.

Em se tratando mais especificamente do ensino de História, os anarquistas, seguindo as propostas filosóficas de Ferrer y Guardia, optavam por métodos diferenciados de ensino, incentivando saídas e excursões com os alunos como meios de aprendizagens (BITTENCOURT, 2012).

Figura 02 – Capa do periódico operário anarquista “A Batalha”



Fonte: <https://anarquiabarbarie.wordpress.com/tag/historia-do-anarquismo/>

Porém, durante as décadas de 20-30, tais escolas começaram a sofrer repressão por parte do governo brasileiro, em especial do presidente Artur Bernardes, haja vista que os ideais anarquistas iam de encontro com o pensamento e a ideologia estatal e das classes dominantes. Um fator que contribuiu de forma bastante relevante para tal perseguição foram as greves gerais ocorridas entre 1917 à 1919 no Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo com Moraes (2016)

Os anarquistas passaram a ser vistos como ameaça e tornaram-se alvo de dura repressão: inúmeros militantes estrangeiros foram expulsos do país, suas escolas foram fechadas e os professores foram acusados de difundir a revolução social. (MORAES,2016, *on-line*)

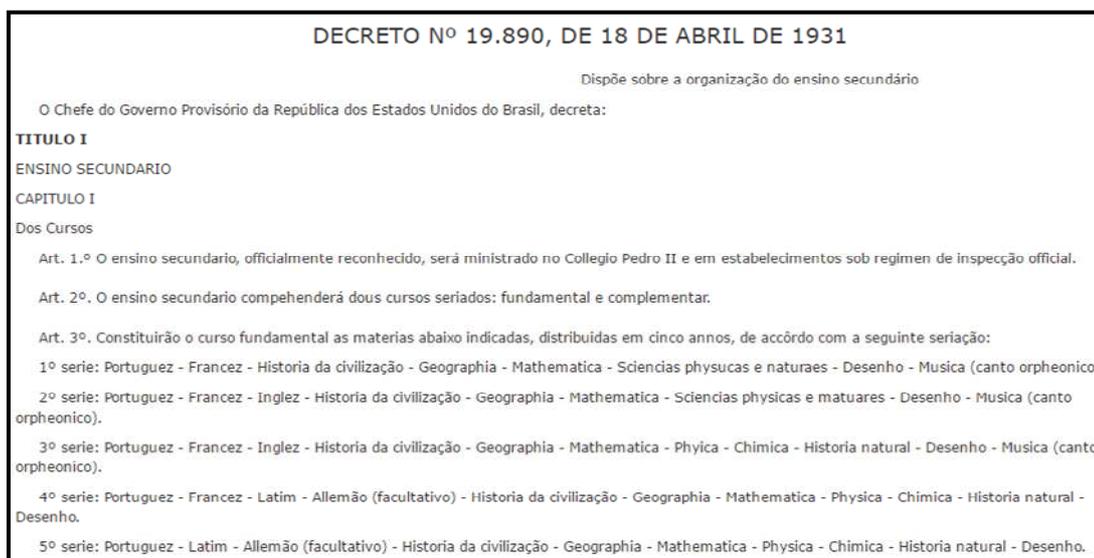
Mesmo com toda essa repressão por parte do governo, não só do Brasil como de diversos países, o ideal e a pedagogia anarquista exerceria certa influência décadas seguintes entre teóricos educacionais, a exemplo do brasileiro Paulo Freire.

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS

A década de 1930 para o Brasil foi um período de efervescência e modificações na estrutura do ensino. Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1937), surge uma nova conjuntura no ambiente político brasileiro, pois com a sua chegada ao poder, o Estado brasileiro iniciou um movimento articulado no sentido de estruturar um amplo projeto de centralização político-administrativa, inclusive na esfera educacional. Uma das medidas adotadas por Vargas neste período foi a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), tendo como ministro o mineiro Francisco Campos⁷ (1891-1968). Um dos grandes legados que Campos deixou para a educação foi a reformulação do ensino secundário (nível de escolarização entre o ensino primário e o superior) através do Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1931.

Tal decreto estabelecia que o ensino secundário deixaria de possuir apenas cinco anos para passar a ter sete, sendo divididos em dois ciclos; o primeiro ciclo, intitulado de “fundamental”, possuía duração de cinco anos e era um curso comum a todos os estudantes secundaristas onde lhes proporcionavam uma formação geral de conhecimentos (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Figura 03 – Decreto sobre a reforma no ensino secundarista - fundamental



Fonte: Arquivo Pessoal

⁷ Advogado e jurista, formou-se pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais na legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM). Participou das articulações que levaram ao movimento armado de outubro de 1930, que pôs fim à República Velha.

Os dois anos restantes ficariam reservados a um ensino propedêutico para o ensino superior, onde os alunos poderiam escolher entre três opções, dependendo dos seus objetivos acadêmicos: as alternativas eram para os que almejavam vagas nos cursos superiores na área de saúde, de direito ou na área da engenharia (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Figura 04 – Decreto sobre a reforma no ensino secundarista - complementar

<p>Art. 4º. O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e compreenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e compreenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho.</p> <p>Art. 5º. Para os candidatos á matricula no curso juridico são disciplinas obrigatorias:</p> <p>1º serie: Latim - Litteratura - Historia da civilização - Noções de Economia e Estatistica - Biologia geral - Psychologia e Logica.</p> <p>2º serie: Latim - Litteratura - Geographia - Hygiene - Sociologia - Historia da Philosophia.</p> <p>Art. 6º. Para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia são disciplinas obrigatorias:</p> <p>1º serie: Allemão ou Inglez - Mathematica - physica - Chimica - Historia natural - Psychologia e Logica.</p> <p>2º serie: Allemão ou Inglez - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia.</p> <p>Art. 7º. Para os candidatos á matricula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obrigatorias:</p> <p>1º serie: Mathetica - Physica - Chimica - Historia natural - Geographia e Cosmographia - Psychologia e Logica.</p> <p>2º serie: Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia - Desenho.</p>
--

Fonte: Arquivo Pessoal

Percbe-se na figura 04, durante as reformas de Francisco Campos o ensino de história no curso complementar destinava-se aos que tinham interesse em ingressar em um curso na área jurídica, leia-se, direito. O conteúdo histórico que era ensinado nesses cursos assemelhava-se aos que eram ensinados no secundário francês, onde predominava o estudo de uma História Geral, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, onde englobava principalmente Grécia e Roma; a Idade Média, como oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna e por fim a Idade Contemporânea, criada em 1850. A História do Brasil continuaria sendo apenas um apêndice da História da Civilização, mesmo com os discursos e políticas nacionalistas empreendidas por Vargas durante seu governo provisório. (BITTENCOURT, 2012, p.81).

A reforma empreendida por Francisco Campos visava promover a centralização do Ministério da Educação e Saúde Pública além de definir programas e metodologias de ensino, retirando a autonomia das escolas e deixando a cargo do próprio ministério,

numa tentativa de tornar a educação brasileira homogênea, seja no âmbito público como no particular. Segundo Aguiar e Silva (2009, p.6) as instruções metodológicas trazidas na reforma de 1931, que acompanhavam os programas e currículos, estavam destinadas a orientar os professores para o exercício de suas práticas pedagógicas. Destacava-se também a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional. Esse fato fica evidenciado nos livros didáticos publicados de acordo com os programas oficiais, sobretudo nos capítulos que tratavam especificamente da formação do sentimento nacional brasileiro.

A História do Brasil ganharia maior notoriedade e importância a partir da década de 1940, com a reforma Gustavo Capanema, no ano 1942. Tal reforma estava regida pela lei 4.244, onde buscava reformular o ensino secundário brasileiro, assim como aconteceu com a reforma Francisco Campos em 1931. O ensino secundário passaria agora a ser dividido em dois níveis, o primeiro seria o curso ginásial, onde teria duração de quatro anos. O segundo seria o curso colegial, dividido entre clássico e científico, tendo duração de três anos, totalizando assim 7 anos. A novidade agora era que o ensino de História estava ramificado entre História Geral, estudado nas séries iniciais, e História do Brasil, visto nas séries finais. Diferentemente da reforma Francisco Campos, a disciplina de História na reforma Gustavo Capanema estava presente em todas as fases do ensino secundário, mesmo para aqueles cursos em que a História não tenha uma função relevante. Isso fica comprovado nas imagens abaixo:

Figura 05 – Disciplinas do curso ginásial na Reforma Gustavo Capanema

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 06 – Disciplinas do curso científico na Reforma Gustavo Capanema

<p>Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.</p> <p>Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:</p> <p>Primeira série : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.</p> <p>Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.</p> <p>Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.</p> <p>Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:</p> <p>Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral</p> <p>Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral</p> <p>10) Desenho.</p> <p>Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.</p>

Fonte: Arquivo Pessoal

Conforme Abud (1998), os programas da disciplina de História eram periodizados tendo como base as épocas consolidadas pela historiografia clássica, no caso da História Geral. Em se tratando da História do Brasil, a periodização ficava a cargo do que os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro decidiam. A ideia formada naquela época era de que a história brasileira deveria refletir também a genealogia da nossa nação, sendo assim, as primeiras lições e conteúdos que os professores deveriam trabalhar com seus alunos seria a de como se deu a formação de Portugal e posteriormente como o Brasil apareceu no contexto civilizatório através das Grandes Navegações.

2.2 A DITADURA MILITAR NO BRASIL: A DESESTRUTURAÇÃO DA HISTÓRIA

A partir de 1964, o Brasil passa a vivenciar um dos seus períodos mais turbulentos e repreensivos de sua história, a ditadura militar. Intelectuais, estudantes, artistas, entre tantos outros que tivessem um pouco mais de senso crítico e percebessem o que estava acontecendo no país estavam fadados a sofrer perseguições políticas. O regime militar, entre outras coisas, buscava modernizar e conseqüentemente desenvolver o país, deixando de lado a ruralidade brasileira para dar lugar ao “progresso” da industrialização. Para que isso fosse possível era necessário reformular a educação do país, haja vista a necessidade de se ter uma mão de obra qualificada para ocupar os postos de trabalho nas futuras indústrias.

Visando atender esse novo cenário econômico que o Brasil estava prestes a vivenciar, o governo militar instaura por meio do Decreto-lei nº547 de 18 de abril de 1969 a criação e funcionamento dos cursos superiores de curta duração, onde estava incluso as licenciaturas. Tal medida era necessária, segundo eles, para “suprir” a carência de professores no mercado. O resultado desse ato foi a formação inadequada de professores, principalmente os da área de humanas, cuja capacidade de refletir e questionar o contexto político da época ficara bastante prejudicado. Selva Guimarães Fonseca nos mostra que:

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. (FONSECA, 1993, p.26)

Com essa medida, o governo militar busca sanar dois problemas: o primeiro seria a carência de professores e o segundo seria o excesso de criticidade que os cursos de humanas proporcionavam para seus estudantes, algo que não era interessante para a manutenção do regime. Outros pontos que contribuíram para que a população deixasse a criticidade de lado foi a substituição da História pelos Estudos Sociais, além da criação em 12 de setembro de 1969 da disciplina Educação Moral e Cívica. Ainda citando Selva Guimarães e a formação docente da época, ela nos fala:

o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (FONSECA, 1993, p.28)

Vemos assim o propósito nefasto que tais atos visavam alcançar. Com professores docilizados e alunos absorvendo conteúdos que em sua grande maioria buscava aliená-los em prol de um patriotismo e civismo mantenedor do regime, os militares monopolizavam e controlavam a educação brasileira, principalmente através dos programas curriculares e pelas metodologias de ensino que eram impostas aos professores. Os conteúdos de cunho históricos deveriam ser ministrados de forma diretiva e acrítica, ressaltando os grandes fatos político-militares da nossa história além dos grandes nomes da pátria. (Fonseca, 2007, p.55)

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS DIAS ATUAIS

Com o fim do regime militar em 1985, o Brasil começou a repensar a educação que havia sido imposta pela ditadura durante duas décadas. A partir dos anos 80 e 90 inicia-se a produção de diversas obras em que problematizavam e buscavam renovar o ensino de História na sala de aula. As produções de artigos científicos em revistas especializadas sobre a temática iam ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico, proporcionando amplos espaços para debates entre professores e pesquisadores sobre os conteúdos que deveriam ser ministrados em sala de aula e a forma de ensiná-las.

Selva Guimarães Fonseca publicou ainda no ano de 1990 um artigo na *Revista Brasileira de História*, intitulado de “*Ensino de História: diversificação de abordagens*” onde enfatizava justamente essas mudanças que estavam a transcorrer no ensino de História. A introdução de novas linguagens, para ela, seria algo benéfico para a matéria, haja vista que dinamizaria as aulas e auxiliaria os livros didáticos na tarefa de educar os alunos.

Grande parte dos artigos publicados em revistas e livros especializados, atualmente, relatam experiências de professores e alunos que, ansiosos por mudança passaram a utilizar diferentes linguagens no processo ensino/aprendizagem. Partindo de um alargamento da noção do que é História, de seus objetos e das formas como se manifestam no social, os professores têm conseguido diversificar as maneiras de produzir história na escola de 1º e 2º grau. As experiências com trabalhos através de músicas, da literatura, do cinema, da fotografia, etc. revelam possibilidades de se substituir ou confrontar a “única” linguagem “oficial” do livro didático com estas outras, que muitas vezes são desprezadas pelo historiador (FONSECA, 1989/1990, p. 205).

Percebe-se em sua fala que a preocupação com a inserção das diversas linguagens no ensino de História já estava em voga no início da década de 90. O uso das músicas, da literatura, do cinema e da fotografia era alguns dos recursos disponíveis que estavam sendo utilizados por professores da educação básica daquela época. Mesmo após duas décadas, os debates acerca da importância que tais recursos podem trazer para o processo de ensino aprendizagem são constantes em congressos e eventos de História.

É importante salientar que de nada adianta introduzir uma gama imensa de recursos na sala de aula se ele não for bem articulado com o conteúdo sendo visto pelos alunos. Antes de sua aplicação no ambiente escolar o professor precisa fazer algumas perguntas a si mesmo, como: “Será que é necessário trabalhar um filme

inteiro ou posso selecionar trechos da obra para discutir em sala de aula? ”, “As imagens que estou trazendo proporcionarão aos alunos uma capacidade maior de reflexão sobre determinada temática”? A que ponto o uso de jogos didáticos podem me auxiliar a reter a atenção e o interesse dos alunos para o conteúdo? Será que ao trazer literaturas (quadrinhos, gibis, livros, poemas, cordéis) que estejam perto da realidade social e cultural dos alunos eles se sentirão mais motivados em aprender?

O fundamental é que o professor planeje bem a aula em que ele introduzirá tais recursos, estudando e pesquisando antecipadamente o material que será exposto e utilizado pelos alunos, levando sempre em conta se a escola tem condições estruturais para proporcionar tais atividades, no caso quando for utilizado recursos digitais, como computadores, vídeos e etc.

Finalizando este capítulo, trago uma fala bastante importante sobre a temática, onde Leandro Karnal (2009) em sua obra *“História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas”* relativiza o uso dessas linguagens dentro da sala de aula. Para ele:

Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de slides e, posteriormente, os filmes em sala de aula. [...]. Que seja dito e repetido à exaustão: uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (KARNAL, 2009, p. 9)

Assim, de nada adianta o professor se equipar ou se valer de uma gama imensa de aparatos digitais para ministrar suas aulas se o mesmo não der ou mostrar significados históricos para o conteúdo sendo visto na sala de aula aos seus alunos. Caberá ao docente, também, repensar o modo como ele constrói a sua aula, inclusive metodologicamente, repensar o seu papel enquanto professor e verificar se o modelo tradicional de ensino está gerando bons resultados junto a turma. No capítulo seguinte será abordado justamente isso, o papel que o professor pode exercer na contemporaneidade.

3. O PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Durante muitos anos o professor se consagrou como um transmissor de informações. Cabia a ele levar a seus alunos em doses homeopáticas os saberes inerentes àquela disciplina a qual era titular. De outra coisa não se pretendia do professor, senão expor os seus saberes.

Hoje, esse contexto mudou. O saber se banalizou por estar em todo lugar. Os alunos consultam a internet, manipulam as televisões com inúmeros canais – os que ainda não chegaram a esse estágio muito brevemente chegarão, fazendo com que o papel do professor como transmissor de conhecimento seja apenas um dos vários meios de se adquirir informações. Essa função hoje pode ser desempenhada de inúmeras outras formas, com o próprio vídeo dentro da sala de aula. Uma banca de jornal atualmente agrega mais informações que bibliotecas inteiras de 50 anos atrás. Então, ao professor cabe um novo papel, uma nova função: desenvolver competências, estabelecer prioridades enquanto seleciona conteúdos e estimular o senso crítico dos seus alunos.

Uma das funções do professor é levar o seu alunado ao aprendizado. Por isso, além de conhecer os conteúdos específicos de sua disciplina, é essencial que o professor saiba as formas de aprender para que ele possa fazer com que os alunos aprendam a aprender (PERRENOUD, 2011, p.30). Desse modo, aquele professor *proprietário de saberes* que passava aos alunos uma gama imensa de conteúdo sem dialogar ou buscar entender as necessidades que os mesmos possuem, necessita ser substituído por aquele que é um instigador de repostas, aquele que orienta o aluno na busca desses conhecimentos e que o ajude na construção de significados que se ajuste melhor ao mundo que vive e busque conviver.

Não se deve pensar que tornar o professor um facilitador do aprendizado seja algo simples e de fácil mudança. Até porque, durante a formação acadêmica nos cursos de licenciatura, geralmente depara-se com as velhas práticas de ensino tão consagradas no século passado, contribuindo assim para a manutenção de uma pedagogia tradicionalista, onde as tecnologias digitais ficam escanteadas a segundo plano. O professor precisa se apropriar e buscar consciência, primeiramente, de que ele deve assumir um novo papel perante a sociedade, tem que compreender que esse papel envolve um trabalho e esse trabalho é levar o professor a saber o que de novo

existe a respeito da aprendizagem, incluindo as novas metodologias de ensino e com isso as novas práticas educacionais (MORAN, 2013, p.69)

O professor de hoje é um eterno aprendiz (PERRENOUD, 2011, p.33), ele precisa a cada momento, a cada oportunidade ler, capacitar-se, reaprender, conversar com seus colegas entrar em contato com o que existe de novo para que o espaço da sala de aula se transforme em um espaço dinâmico onde permanentemente ele aprenda a ensinar e o seu aluno aprenda a aprender.

Um das alternativas para que isto seja posto em prática seria através da chamada *mediação pedagógica*, conceito que busca, segundo Masetto (2013) mudar a postura e o comportamento do professor, na medida em que ele se torne um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem. Para ele, a mediação pedagógica visa enaltecer o papel do aprendiz, fortalecendo assim seu papel como protagonista das atividades que lhe serão imbuídas para que alcance seus objetivos educacionais.

Bulgraen (2010) ao discutir a mediação pedagógica dentro da sala de aula, vislumbra um professor que

Além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, p. 31).

Em suas reflexões, Bulgraen (2010) não espera que a função de transmissor de conhecimento seja retirada do professor, todavia, almeja que o docente esteja apto para estabelecer pontes entre o conhecimento e o aluno, de forma que este último interaja com o primeiro de forma dinâmica, ativa e crítica e não mais de forma passiva.

Masetto (2013) seguindo a mesma linha de pensamento de Bulgraen (2010) enfatiza que mesmo que vez por outra o professor assuma a posição tradicional de transmissor de conhecimento ele deve sim enfatizar e valorizar o seu papel de orientador, consultor, facilitador, planejador e dinamizador das situações de aprendizagem junto aos alunos, inclusive, valendo-se da ajuda das tecnologias da informação e comunicação – TICs.

Mas aí surge uma pergunta: como tornar o professor um mediador na sala de aula? E como as ferramentas e recursos digitais podem auxiliá-los nesta empreitada?

Primeiramente, como afirma Masetto (2013,p.143), *o professor deve conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos.*

Assim, o primeiro passo a ser dado para que essa mudança educacional aconteça é a saída do professor da sua zona de conforto e buscar novas metodologias de ensino que estejam próximas a realidade sociocultural dos seus alunos. Procurar entender como, por exemplo, os jogos digitais, os fóruns *online*, ferramentas de editores de texto/imagens/áudio e as redes sociais podem auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância para que suas aulas não se tornem monótonas e entediantes, ainda mais para a matéria de História, tida por muitos como chata e cansativa.

O segundo passo seria o professor, já possuindo conhecimento suficiente acerca dos recursos digitais, inseri-las no ambiente de ensino e trabalha-las junto aos alunos de forma colaborativa, nunca os deixando na passividade. Dessa forma, não haverá uma mudança comportamental somente por parte do professor, mas também dos próprios alunos que agora ao invés serem meros repetidores de informações passarão a ser sujeitos ativos e participativos na construção dos seus próprios conhecimentos.

Com relação aos recursos digitais que podem ser trabalhados dentro da sala de aula, Moran (2013) afirma que

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades. (Moran, 2013, p.36)

Vemos que o ambiente digital pode se tornar um excelente aliado dos docentes quando trata-se de aprendizagem, porém, é necessário que o professor esteja sempre alerta e tenha cautela ao utilizá-los, principalmente no que se refere à pesquisa empreendida por seus alunos na *web*. Mesmo a internet sendo uma mídia que facilita a motivação dos alunos, seja pela novidade ou pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que ela oferece (MORAN, 2013, p. 58) ela pode se tornar uma grande carrasca, haja vista que nem todas as informações nela contidas são corretas e precisas. Desse modo, o professor ao resolver utilizá-la deve elaborar um

planejamento prévio onde elenque uma lista de sites confiáveis que possam servir de fonte de pesquisa para seus alunos, isso deve ocorrer principalmente para as turmas mais jovens, onde a criticidade e a capacidade de reconhecer *sites* pouco confiáveis ainda não estão tão desenvolvidas quanto nas turmas mais avançadas, a exemplo do ensino médio.

A mediação pedagógica neste caso, segundo Masetto (2003, p.163), se realizaria por meio da postura do professor em orientar os alunos a respeito de como direcionar o uso da *web* para as atividades de pesquisa, busca, seleção crítica de informações, construção de conhecimento e elaboração de trabalhos. Nota-se que no caso da internet, o aluno não estará mais preso ao livro didático para angariar conhecimento, mas a todo um universo digital previamente selecionado pelo docente.

3.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O CONSTRUCIONISMO DE PAPERT

Uma outra maneira da mediação pedagógica acontecer inserindo os recursos digitais na sala de aula seria através da construção de jogos eletrônicos. Seymour Papert (1928-2016), um renomado matemático, professor americano e um dos fundadores do laboratório de inteligência artificial do Massachusetts Institute of Technology (MIT) se debruçou sobre esta temática ainda na década de 1980.

Durante boa parte dos seus estudos Papert dialogou e obteve influência de diversas correntes pedagógicas e de diversos teóricos da aprendizagem, tais como Jean Piaget, Lev Vigotsky, Maria Montessori, John Dewey e Paulo Freire. Publicou em 1980 sua obra clássica: *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. No Brasil, ela ganhou uma versão traduzida com o título de “*LOGO: Computadores e Educação*” tendo sido lançada cinco anos depois, em 1985 pela editora Brasiliense. Tal obra abordava a importância que os computadores poderiam exercer na educação das crianças através da linguagem de programação *LOGO*.

É interessante perceber que na época em que Papert escreveu esse livro, o mundo possuía uma quantidade extremamente reduzida de computadores, algo em torno de 200 mil unidades. Na década de 90, 200 mil computadores eram produzidos semanalmente pela indústria, segundo Romancini (2016). Já no ano de 2015 foram

comercializados um total de 277,5 milhões⁸ de unidades. Percebe-se assim que década após década os computadores vêm tendo um crescimento em sua produção de forma exponencial, o que demonstra sua popularização perante a sociedade.

Papert (1994) acreditava que a aprendizagem deveria ser ativa e que os alunos, auxiliados por professores, adotando uma postura de mediação, deveriam ser responsáveis pelo seu próprio processo de construção de conhecimento através da elaboração de artefatos digitais confeccionados em seus computadores. Essa teoria educacional recebeu o nome de *construcionismo*.

Segundo ele, através desta produção, os estudantes desenvolveriam autonomia em relação aos seus processos de aprendizagem, se tornando muito mais engajados e motivados a aprender comparados aos ambientes tradicionais de ensino, onde eram obrigados a captar e acumular uma quantidade imensa de conteúdos que muitas vezes não faziam sentido e não tinha significado algum para a vida dos mesmos.

Para Papert, na medida em que os alunos constroem algo que lhes é interessante, através da pesquisa, dos debates e dos direcionamentos realizados pelos professores, a construção e a assimilação do conteúdo se dá de forma mais eficaz e prazerosa, haja vista que o artefato criado pelos alunos teria de certo modo um vínculo de afetividade entre criador-criação. (DE PAULA; VALENTE. 2014)

Outro fator importante do construcionismo é a possibilidade de utilizar a criação dos alunos para que eles demostrem perante a sala de aula o desenvolvimento e o funcionamento do seu próprio jogo, enfatizando em suas explicações o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Por último, a produção de tais recursos proporciona e aprimora nos alunos (principalmente estes do século XXI) novas competências operacionais, a exemplo da criatividade, escrita, do trabalho em grupo e das linguagens digitais, a exemplo da programação. Mas para que isso ocorra de forma satisfatória é necessário que o professor esteja capacitado, tanto em relação ao conteúdo programático bem como aos recursos digitais disponíveis para que tais atividades sejam efetuadas em suas escolas.

⁸ Para mais informações, acesse: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/01/vendas-de-pcs-no-mundo-tem-maior-queda-da-historia-em-2015.html>

No geral, a mediação pedagógica envolvendo os recursos digitais incentivam o diálogo, a troca de experiências e o debate de ideias. O professor ao adotar tal postura age como um motivador e incentivador para com os aprendizes. Orientá-los e apontar caminhos para que solucionem suas lacunas nos conteúdos programáticos de forma afetiva e próxima os tornarão receptivos ao docente, estabelecendo assim uma relação de cordialidade e de respeito entre ambos.

No próximo capítulo será trabalhada algumas reflexões acerca do papel que o estágio supervisionado tem para os estudantes de licenciatura, demonstrando que muitas vezes os discentes veem suas possibilidades de introduzir metodologias inovadoras de ensino em sala de aula, a exemplo dos recursos digitais, prejudicadas e limitadas, muito pela questão do tempo, do planejamento e da carga horária do estágio, forçando assim o licenciando a adotar uma postura de ensino tradicional. Procuraremos relacionar o estágio supervisionado com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apontando possíveis sugestões para a melhoria do estágio, haja vista a maior quantidade de tempo que o projeto tem para desenvolver as atividades pedagógicas junto aos alunos.

4. REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO A PARTIR DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.

Um dos momentos mais esperados e muitas vezes temidos na vida de um licenciando é a prática do estágio supervisionado nas escolas. Para muitos, é nessa fase do curso em que os futuros professores confirmarão se lecionar é o que realmente desejam. Apesar de despertar euforia e otimismo em uns, o estágio pode desencadear o pessimismo e até mesmo fazer com que o licenciando desista da carreira docente, na medida em que ele constate as deficiências pelas quais a educação brasileira vem passando através do seu receptáculo – a escola.

Violência, desrespeito, insegurança, falta de estrutura escolar, esses são alguns dos fatores negativos que podem contribuir para que o estudante perca seu ânimo em lecionar. Para “ajudar” ainda mais na desmotivação, alguns professores das escolas pelas quais os estagiários passaram ou passarão adotam uma postura hostil ao licenciando, o encarando como um intruso em sua sala de aula⁹. O que deveria ser uma das etapas mais importantes da licenciatura, acaba por se tornar um fardo, tanto para o professor da escola, bem como para o aprendiz de docente.

Mesmo com tantos fatores negativos, ainda existem jovens que se interessam pela docência. Acreditam que podem fazer a diferença, que podem mudar a realidade educacional local e que têm esperanças de que em um futuro não tão distante os professores brasileiros terão seu valor reconhecido, assim como acontece nos países mais desenvolvidos pelo mundo, onde a educação é vista como algo essencial na construção de um país próspero e com menos desigualdades sociais.

O Estágio Supervisionado é de extrema importância para a formação docente do aluno, isso é fato. É no ambiente escolar que o estagiário poderá transplantar tudo que aprendeu na academia para as salas de aula, testar metodologias de ensino, ter aquele primeiro contato com os alunos - que em sua maioria são crianças e adolescentes -, além de conhecer o ritmo das aulas e a estrutura escolar, algo essencial para qualquer professor. Mas o que iremos trabalhar neste capítulo não será o Estágio Supervisionado propriamente dito, aquele exigido pela LDB – Lei de

⁹ Durante as aulas na universidade em que debatemos nossas experiências no Estágio Supervisionado II, pudemos constatar que diversos alunos relatavam que alguns professores da educação básica os desestimulavam, dizendo que deveriam “procurar algo melhor para suas vidas”.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9394/96. O que abordaremos aqui será a importância que o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pode vir a exercer na formação docente, indicando as similaridades em relação ao estágio, as vantagens e porque não, apontar e repensar o estágio supervisionado, assimilando características que compõe o projeto de iniciação à docência.

4.1 O QUE É O PIBID?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007, onde consta em seus objetivos principais o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica brasileira. O PIBID busca ainda: 1- elevar a qualidade da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, 2- inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, dando-lhes oportunidade de criar e introduzir novas abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem, 3- estimular as escolas públicas a caminharem juntas com as universidades e 4- contribuir para a articulação entre teoria e prática dos licenciandos (BRASIL, 2007).

Os primeiros editais do PIBID em 2007 buscavam projetos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que trabalhassem com as áreas de exatas e biológicas (Química, Física, Biologia e Matemática). Segundo um relatório¹⁰ desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tais áreas possuíam um déficit que girava em torno de 250 mil professores naquele período. O governo federal ao perceber a situação alarmante em que a educação brasileira se encontrava desenvolveu o PIBID, buscando incentivar a formação docente e evitar a evasão dos licenciandos dos seus cursos.

Gradativamente, mais disciplinas – a exemplo da História, foram sendo incorporadas ao projeto, haja vista os bons resultados que o PIBID estava conseguindo alcançar com as disciplinas de exatas e biológicas.

O projeto funciona por meio de subprojetos, um para cada curso de licenciatura. Os bolsistas dos cursos de graduação possuem um coordenador da própria

¹⁰ Para mais informações, acesse: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>

universidade, além de um professor supervisor que integra a rede pública de ensino. Esse professor será o auxiliador diário dos *pibidianos* nas atividades que venham a ser desenvolvidas na escola selecionada para o projeto.

4.2 O PIBID NA VISÃO DE UM PIBIDIANO

À primeira vista, o PIBID pode parecer um tipo de estágio supervisionado nas escolas públicas fornecido pelo governo federal. Esse olhar não deixa de ser verdade, apesar de existirem algumas diferenças – bem significativas, por sinal – que abordaremos no decorrer desse tópico.

Para começar, o PIBID é um projeto que oferece aos seus bolsistas uma renda mensal, tal renda é importante para garantir que os *pibidianos* tenham condições financeiras de locomoção até as escolas, possam adquirir materiais para as produções didático-pedagógicas, além de serem usadas para possíveis despesas que venham a surgir durante o projeto. Infelizmente o estágio supervisionado não fornece para seus estagiários uma ajuda financeira.

Outro ponto interessante é que o PIBID, ao contrário do estágio supervisionado, coloca em uma mesma sala de aula 5 licenciandos e mais o professor supervisor. Esse dado é importante principalmente por fazer com que os *pibidianos* se ajudem constantemente durante as aplicações das atividades didático-pedagógicas. É importante lembrar que para que um aluno da licenciatura possa se candidatar a uma vaga do PIBID é necessário que ele tenha concluído ao menos o primeiro período do seu curso, ou seja, um aluno do segundo período que deseje ingressar no projeto estará apto, bastando apenas ser um dos selecionados nas avaliações e entrevistas que são feitos a cada 2 anos na própria universidade para o preenchimento de vagas do PIBID.

Já o estágio supervisionado segue a linha tradicional: apenas um licenciando assume a sala de aula, onde é supervisionado por um professor universitário/professor da escola. Comparado ao PIBID, a carga de *stress* do estágio pode ser bem superior, haja vista que o estagiário saberá que estará sendo avaliado constantemente pelo professor e não terá a interatividade e o trabalho em grupo que o PIBID fornece para a produção didático-pedagógica, além de não testar novas metodologias de ensino.

Um terceiro ponto que deve ser lembrado é a quantidade de tempo em que os estagiários permanecem em sala de aula comparado ao *pibidianos*. Neste quesito, o PIBID mostra sua grande vantagem na formação do professor em relação ao Estágio Supervisionado. Os *pibidianos* começam a realizar suas atividades nas escolas participantes do projeto já no início do ano, muitas vezes em duas turmas. Isso se estenderá até o término do ano letivo, dando tempo para que eles criem laços de afetividade com os alunos e conheçam os anseios e dificuldades de cada turma, podendo assim, no decorrer do ano, encontrar soluções para possíveis deficiências de aprendizagem que os alunos venham a apresentar. Moran (2013) nos fala que:

A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo. A afetividade se manifesta no clima de acolhimento, empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão e ternura, de compreensão consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto de conhecimento. Ela dinamiza as interações, as trocas, as buscas e os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes promove a união. (MORAN, 2013, p.18)

Já o Estágio Supervisionado fornece ao licenciando 2 anos de estágio, onde o primeiro ano fica reservado a turmas do ensino fundamental e o ano posterior a turmas do ensino médio.

Em ambos os anos o estágio é dividido entre “observação”, onde o licenciando apenas observa o professor da escola ministrar sua aula, e o de “intervenção”, quando o estagiário assume o papel de professor. A desvantagem do estágio é que muitas vezes o licenciando não possui tempo suficiente junto à turma para criar laços de afetividade, haja vista que nem sempre a turma do estágio de observação será a turma do estágio de intervenção, quebrando assim todo um possível planejamento feito pelo estagiário. Outro fator negativo é a quantidade de aulas que é proporcionado ao estagiário, onde muitas vezes, por fatores adversos como questões ligadas ao atraso de conteúdo, provas, feriados, greves e afins, o tempo reservado a prática docente resume-se a poucas aulas, dificultando assim a sua formação como professor, haja vista que ele não terá tempo adequado para realizar possíveis testes metodológicos que fujam do modelo de aula tradicional.

Um último fator que acho importante ressaltar seria a liberdade de trabalho que o *pibidiano* possui em relação ao estagiário dentro da escola. Os *pibidianos* podem e devem buscar novas metodologias de ensino, como o próprio projeto enfatiza em seus eixos norteadores de trabalho:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007)

O uso dos jogos didáticos é um dos pontos fortes do projeto, tanto é assim que no subprojeto de História da UEPB Campus I do qual faço parte, criou-se uma sala onde armazena-se uma gama imensa de jogos pedagógicos com as mais variadas temáticas, desde o período pré-histórico até a contemporaneidade.

Assim, a criação de gincanas, jogos de raciocínio – sejam eles de tabuleiro ou digitais –, produção de maquetes, palestras, grupos de debate ou a utilização da internet para ensinar e aprender são algumas das estratégias didáticas utilizadas pelos *pididianos*. Havia sugestões de que tal sala pudesse ser utilizada como um espaço para auxiliar os professores da rede estadual e municipal de ensino, realizando uma espécie de “empréstimo” de tais jogos após um breve cadastro. Todavia, essa ideia não floresceu, o que é uma lástima, pois seria de grande ajuda para os docentes da rede pública da nossa cidade terem a oportunidade de aplicar alguns dos nossos jogos em suas salas de aula, dinamizando e quebrando a rotina da aula tradicional.

No Estágio Supervisionado a tentativa de utilização de tais recursos ficam muitas vezes inviáveis, haja vista a quantidade limitada de aulas, a pouca intimidade entre estagiário e aluno e o fato de que alguns professores supervisores tendem a fazer com que a forma tradicional de ensino seja posta em prática, avaliando somente sua oratória e a didática durante as aulas. Não que isso seja um erro, entretanto, poderia haver um incentivo para que os estagiários elaborassem aulas mais dinâmicas, interativas e fora do eixo tradicional, com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação por exemplo, algo tão presente na vida dos estudantes do século XXI.

O que se constata no final é que o Estágio Supervisionado apresenta algumas limitações, desde a questão do tempo, quantidade de aulas a serem ministradas ou até mesmo a falta de incentivo para que os licenciandos busquem inovar em sua prática de ensino e se adequem a realidade tecnológica e informacional com a qual vivenciamos. Corre-se o risco de criar uma lacuna na sua formação docente, contribuindo assim para a manutenção e contínua produção de professores do século

passado, que pouco correspondem e pouco atendem aos anseios desta geração de *nativos digitais*.

Uma das alternativas para tentar amenizar esse quadro seria a assimilação de algumas características que estão presentes no PIBID, tais como o trabalho em grupo em um primeiro momento (até para que os licenciados possam se familiarizar com o ambiente e a prática docente), incentivá-los a buscar novas metodologias de ensino que aproveitem toda a estrutura física da escola, tais como o laboratório de informática, salas de vídeo, biblioteca, etc e motivá-los a adotar uma postura de mediação frente aos alunos, ao invés da postura tradicional de detentor único de conhecimento. Essas poderiam ser algumas alternativas para se repensar o estágio supervisionado tendo como base o PIBID, merecendo, com toda certeza, mais debates e discussões na própria academia acerca da temática.

Nos capítulos seguintes serão demonstrados como, a partir do PIBID, os jogos digitais puderam ser inseridos no ambiente de ensino, auxiliando assim o professor na sua prática docente e no engajamento dos alunos para o conteúdo sendo ministrado em sala de aula.

5. JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES E RELATOS DE SUA INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.

Em um contexto divertido, as crianças parecem ter uma capacidade praticamente infinita de aprender. É muito fácil, não exige esforços, é empolgante. Se você as coloca em algum tipo de situação lúdica – um jogo de computador ou videogame – elas vão adquirir habilidades rapidamente e aprender como fazer as coisas, a uma velocidade incrível.

(Murilo Mendes)

Na atualidade, os jogos digitais podem ser configurados como artefatos culturais contemporâneos, baseados nas tecnologias da informática (ARRUDA, 2011). Apesar de ainda serem pouco utilizados e valorizados no ambiente escolar – muito pelo fato de estarem associados ao lazer, ócio e improdutividade (PRENSKY, 2012), os *games* vêm ganhando destaque e importância na medida em que novas pesquisas e experimentos são elaborados e divulgados com o objetivo de entender e demonstrar os reais benefícios que tais recursos podem vir a exercer na relação de ensino-aprendizagem.

Segundo Marc Prensky (2012), os jovens da contemporaneidade passam mais tempo na frente da tela de um computador ou videogame que no ambiente escolar. Esse fato por si só nos revela o quão interessante poderia ser a aliança entre tal cultura tecnológica às escolas, mais especificamente as aulas em geral.

Ainda para Prensky (2012), a diversão proporcionada pelos *games* pode estar relacionada intrinsecamente a aprendizagem e a motivação, na medida em que eles fazem com que os alunos relaxem – não no sentido da ociosidade, mas sim pelo fato deles não estarem sendo pressionados pelos professores a aprender o conteúdo que está sendo transmitido em sala de aula da forma tradicional e enfadonha, no caso, da aula expositiva. Relaxar, segundo ele, permite que o aprendiz assimile tudo mais facilmente, enquanto a motivação permite que ele se empenhe sem arrependimento na atividade que está desenvolvendo.

Pode-se classificar os jogos digitais em duas grandes categorias: os que são produzidos sem nenhuma finalidade pedagógica e que não buscam trazer até o

jogador fatos e dados com fidelidade, os chamados *jogos comerciais e de entretenimento* e os jogos com fins educacionais, os *serious games*.

A primeira categoria, a dos *jogos de entretenimento*, segundo ALVES et al (2012) é a que ocupa o maior espaço no mercado. Tais jogos não se comprometem a entregar aos seus usuários dados históricos fidedignos (quando trata-se do conteúdo História), preocupam-se mais em oferecer um jogo com enredo e design atraentes e que captem a atenção dos jogadores, visando apenas a lucratividade. Isso não significa dizer que esses jogos não possam ser aproveitados por professores para sua prática docente, muito pelo contrário, essa pode ser uma oportunidade do professor trabalhar com seus alunos possíveis anacronismos e incongruências históricas nos jogos, além de exercitar nos mesmos o senso crítico e de investigação na busca para “consertar” os erros históricos presentes no *game*.

A segunda categoria, a dos *jogos educacionais*, ainda conforme Aires et al (2012) buscam aliar os conteúdos escolares às plataformas digitais dos jogos, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem baseada no não convencional – o lúdico. A partir dos jogos, os alunos poderão simular vivências e resolver problemas no âmbito semiótico dos jogos. GEE (2004) apud ALVES et al (2012).

Tendo essa classificação em mente, será desenvolvida nos tópicos seguintes o relato de experiência da aplicação de um *game* classificado como de *entretenimento* no contexto escolar. Mesmo que o jogo em questão possa ser classificado como de *entretenimento*, extraiu-se do mesmo, através de um bom planejamento prévio, o conteúdo histórico referente à Primeira Guerra Mundial, corroborando com o que ALVES et al (2012) afirma.

5.1 CONHECENDO O JOGO *VALIANT HEARTS*

O jogo “*Valiant Hearts: The Great War*” foi lançado em 25 de junho de 2014. Trata-se de uma mistura de jogo de aventura com quebra-cabeça, o chamado *puzzle*¹¹. Foi produzido pela Ubisoft Montpellier e publicado pela Ubisoft, sendo possível comprá-lo¹² através dos principais consoles, computadores e smartphones. Há ainda a opção de testá-lo gratuitamente.

¹¹ Jogos que enfatizam a resolução de quebra-cabeças.

¹² Para adquirir o jogo, acesse: <http://valianthearts.ubi.com/game/pt-BR/stall/index.aspx>

O jogo é ambientado na Primeira Guerra Mundial, onde nos traz a história de vida de 5 personagens: **Émile**, um fazendeiro francês que é recrutado no início do conflito pelo exército do seu país e que acaba sendo capturado pelos alemães após sua primeira batalha no Front Ocidental. **Freddie**, um americano que ao visitar a França decide se alistar à Legião Estrangeira Francesa. **Karl**, um alemão que se apaixonou por Marie, filha de Émile, enquanto trabalhava na fazenda da amada. Nas vésperas do conflito aconteceram dois fatos marcantes em sua vida: O nascimento de sua filha com Marie e sua deportação para a Alemanha. **Anne**, filha de um famoso engenheiro belga que foi capturado durante a ocupação alemã em seu país. Decidiu ajudar os franceses como enfermeira durante o conflito. **Walt**, um cachorro da raça dobermann treinado pelo exército alemão para ser um cão de enfermagem. O vilão do jogo é representado alemão **Barão Von Dorf**.

Figura 07 – Personagens do jogo, da esquerda para a direita: Anne, Karl, Émile, Freddie e o cãozinho Walt.



Fonte: <http://www.superamiches.com/wp-content/uploads/2014/07/valiant2.jpg>

O *game* é composto por quatro capítulos, cada um contendo 7 fases¹³, exceto o último que contém apenas 6. O primeiro capítulo, intitulado de “Nuvens Negras” irá revelar como se deu o início do conflito e como cada personagem entrará na trama do jogo. O segundo capítulo, “Terra Partida” trará à tona a personagem **Anne**, que exerce a função de enfermeira no Front Ocidental francês. O terceiro capítulo, “Campos de Papoulas”, focará na fuga de **Karl** da prisão francesa e na perseguição de **Freddie** ao **Barão Von Dorf**, alemão que sequestrou o pai de **Anne** e que, pela guerra, causou a

¹³ Fases, no universo dos jogos digitais, significa as missões que o jogador precisará cumprir para seguir adiante no jogo. Assim, um jogador só poderá jogar a fase 2 se ele terminar a fase 1.

morte de sua amada. O último capítulo – o mais triste e reflexivo – intitulado de “Cruzes de Madeira” mostra o desfecho de cada personagem, às vésperas da entrada dos americanos na guerra.

A repercussão e crítica acerca do jogo foi bastante positiva entre o público *gamer* brasileiro e estrangeiro, tendo sido eleito pelo respeitado site americano *Game Awards*¹⁴ o jogo com a melhor narrativa de 2014, além de ganhar o prêmio “Game of Change” que valoriza os games que exerçam alguma influência social. Para finalizar, recebeu no 42° *Annie Awards*¹⁵ o prêmio de melhor animação para videogames.

Valiant Hearts, mais do que tratar da temática da Primeira Guerra Mundial de forma didática e lúdica, visa passar para o jogador a guerra na perspectiva de pessoas comuns, ou seja, daqueles atores que a história muitas vezes relegou ao esquecimento. Para que esse movimento fosse possível, o *game* proporciona o controle justamente de tais personagens, sejam eles fazendeiros, soldados, mulheres e porque não, de animais! Desse modo, o jogador poderá entender que a História não é composta somente pelas elites, mas também dos personagens mais subalternos da sociedade.

Tudo isso faz de *Valiant Hearts: The Great War* um jogo a ser analisado com maior apreço pelos professores de História que tenham a intenção de integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s ao seu ambiente de ensino. A seguir, relataremos a metodologia utilizada junto aos alunos, lembrando sempre que o leque de possibilidades na criação de atividades a partir desse jogo são bastante grandes, cabe ao professor a criatividade e a imaginação para desenvolver tais propostas metodológicas.

5.1.1. Justificativas da aplicação do *game*

O jogo digital foi aplicado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula, na cidade de Campina Grande – PB no dia 01 de junho de 2015, para uma turma do 9° “E” do turno da tarde, composta por 19 alunos. Tanto a escolha da escola como da turma foram decididas a partir dos encaminhamentos do

¹⁴ Para mais informações, acesse: <http://thegameawards.com/nominees/>

¹⁵ Para mais informações, acesse: <http://annieawards.org/nominees/>

projeto PIBID. Houve dois motivos pelos quais a equipe do PIBID Raul Córdula decidiu aplicar o jogo digital na turma em questão:

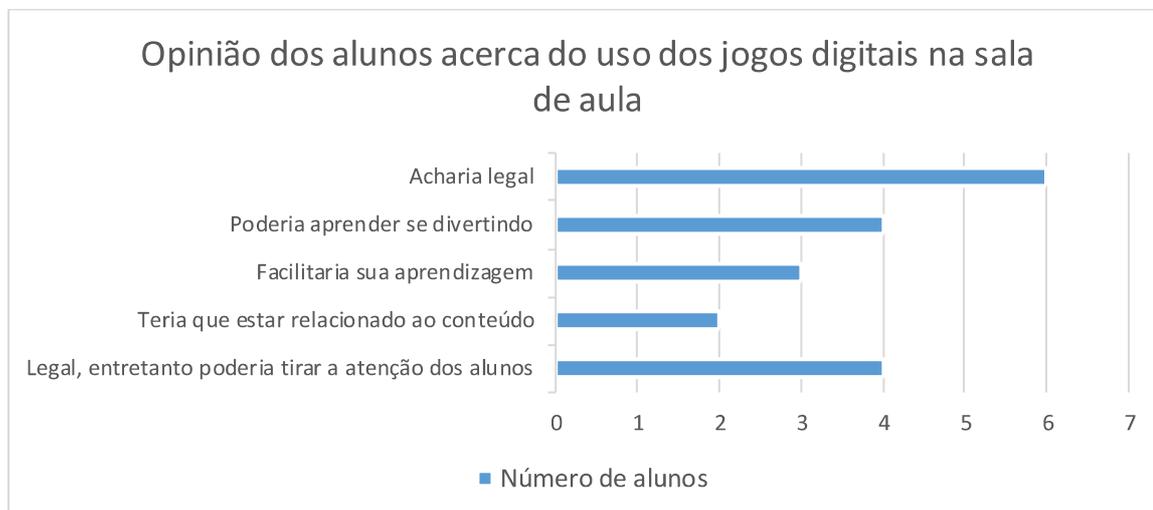
- 1- Um dos objetivos centrais do PIBID é fazer com que os pibidianos busquem inserir novas metodologias de ensino nas escolas públicas, a exemplo das que utilizem as tecnologias e aquelas que sejam inovadoras. Isso fica claro neste trecho dos objetivos do projeto, disponibilizado no próprio *site* da Capes:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (PIBID, 2008)

Percebemos assim que os jogos digitais poderiam atender bem as expectativas do projeto, na medida em que ele é um recurso inovador dentro da sala de aula e tecnológico. Um fator interessante neste ponto foi a curiosidade dos pibidianos em saber quais seriam as reações dos alunos diante da aplicação de um jogo digital no ambiente de ensino, haja vista que através de um questionário aplicado no início do ano letivo constatou-se que eles nunca haviam tido essa experiência didática.

- 2- O segundo motivo seria a receptividade que o recurso poderia receber da turma, haja vista que no início do ano havia sido aplicado um questionário onde uma de suas perguntas discursivas era: “*Qual a sua opinião sobre a utilização de jogos digitais durante as aulas de história?*”. 100% dos alunos (19) responderam à questão afirmando que a sua inserção em sala de aula seria algo agradável e legal. É importante ressaltar que alguns dos alunos (4) enfatizaram em suas respostas que a utilização dos jogos digitais seria algo legal, todavia poderia tirar sua atenção sobre a temática histórica sendo trabalhada em sala de aula. Dois alunos (2) também concordaram que tais recursos poderiam ser benéficos na aprendizagem, entretanto, os mesmos teriam que estar relacionados ao conteúdo. Três alunos (3) afirmaram que os jogos digitais poderiam facilitar a aprendizagem, sendo um auxiliador do livro didático. Quatro alunos (4) afirmaram que a aprendizagem poderia se tornar divertida com a introdução dos jogos digitais.

Tabela 1 – Opinião dos alunos acerca do uso dos jogos digitais na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Percebe-se assim que alguns alunos – muito embora achem interessante a adoção dos jogos digitais na sala de aula – revelam certa preocupação de como tais recursos seriam utilizados no processo de ensino e aprendizagem, trazendo à tona a questão da **desatenção**, algo que está no imagético da sociedade ao falarmos de *games* e de como eles estariam **relacionados à temática** sendo vista no ambiente de ensino.

Em ambas preocupações o professor tem o poder de evitá-las ou amenizá-las através de um bom planejamento didático prévio. Libâneo (1990), em sua obra *Didática*, explica que o plano de aula é um dos elementos mais importantes na elaboração de uma sequência didática. É por meio dele que o professor poderá orientar suas ações e modificar/revisar a metodologia de ensino de determinado conteúdo nos anos seguintes, na medida em que for constatando os êxitos e deficiências do seu plano de aula.

Ainda segundo Libâneo

Deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação dos objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação e avaliação. Isso significa que devemos não planejar uma aula, mas um conjunto de aulas. (LIBÂNEO, 1990, p.241)

Desse modo, quando um professor elabora um plano de aula, não significa dizer que ele está planejando um roteiro pedagógico para tão somente uma aula, mas sim para toda uma sequência pedagógica que suprirá suas necessidades até que ele conclua ou desenvolva determinada parte do conteúdo programático.

5.1.2. A escolha do *game*

A primeira ação que os pibidianos tomaram ao decidir que seria aplicado um jogo digital em sala de aula foi pesquisar e buscar jogos que se encaixassem no conteúdo sendo visto na sala de aula, ou seja, a Primeira Guerra Mundial. Um dos melhores locais para se fazer essa busca é na plataforma eletrônica chamada *Steam*¹⁶, cuja quantidade de *games* disponíveis para aquisição gira em torno dos seis mil, segundo dados do site *Tecmundo*¹⁷. Esses dados são do final do ano de 2015, logo, esse número já deve ter crescido consideravelmente. Dentre os vários jogos disponíveis sobre a Primeira Guerra Mundial na plataforma, escolhemos, depois de testar algumas opções, o *game Valiant Hearts*.

Alguns pontos que foram levados em consideração para que ele fosse o escolhido:

- **O jogo é totalmente em português.** (Alguns jogos foram desconsiderados por estarem em idiomas diferentes do português, podendo assim dificultar a aplicabilidade e o desenvolvimento da atividade em sala de aula).
- **Traz o conteúdo da Primeira Guerra Mundial de forma didática.** (*Valiant Hearts*, diferentemente de outros jogos, traz o conteúdo da Primeira Guerra Mundial de forma fidedigna, inclusive, alia certos fatos históricos com a realidade local dos alunos, ao citar em alguns momentos a repercussão e as consequências da guerra para o nosso país, o Brasil).
- **Pode ser trabalhado a partir de recortes temáticos.** (As possibilidades de trabalhar fazendo recortes temáticos são grandes. O professor pode refletir acerca do papel da mulher na guerra, os avanços tecnológicos

¹⁶ Lançada em 2007, o Steam é uma plataforma digital gratuita em que os usuários podem adquirir jogos eletrônicos, softwares de desenvolvimento, entre tantos outros recursos digitais por meio de compras on-line de forma facilitada e a preços convidativos.

¹⁷ Para mais informações, acesse: <http://www.tecmundo.com.br/steam/85662-gabe-newell-aprova-steam-tem-6-mil-jogos-disponiveis.htm>

decorrentes do conflito, as mazelas da guerra, entre tantos outros, tudo dependerá da criatividade do professor).

- **Exige dos jogadores raciocínio lógico para que possam progredir.** (Em um mundo altamente exigente no qual vivemos e que nos cobra competências cada vez mais apuradas, desenvolver e estimular nos alunos o raciocínio lógico é de grande valia para suas formações).
- **Os comandos do jogo são simples e intuitivos.** (Facilitando ainda mais a vida do professor e dos alunos, os comandos do jogo se resumem a algumas teclas, nada que possa comprometer o bom andamento e aplicabilidade da atividade, inclusive, o próprio jogo oferece um pequeno tutorial onde ensina os comandos básicos aos jogadores).
- **O game se adequa a faixa etária dos alunos.** (Um fator importante – que muitas vezes pode passar despercebido pelos professores – é a faixa etária do *game*. Assim como filmes, séries e outras produções midiáticas, os jogos eletrônicos também passam pelo crivo da Coordenação de Classificação Indicativa – COCIND, órgão responsável por fazer a análise e classificação de determinado conteúdo de acordo com a idade alvo do público consumidor).

A partir desses tópicos, decidimos pela aplicação do jogo Valiant Hearts por ser um game traduzido para o português, traz o conteúdo da Primeira Guerra Mundial de forma bastante didática, oferece uma gama imensa de possibilidades para que o professor trabalhe a temática em sala de aula, estimula diversas competências nos alunos, a exemplo do raciocínio lógico, é de fácil manuseio e se adequa a idade da turma.

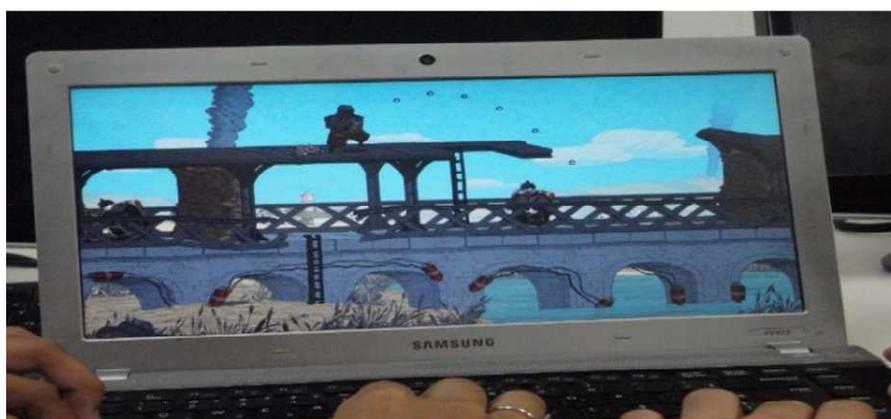
5.1.3. Analisando o laboratório de informática

Com o jogo escolhido, partiu-se para a **segunda ação**: vislumbrar a viabilidade de sua introdução no ambiente de ensino. A Escola Estadual Raul Córdula oferece em sua estrutura física um laboratório de informática equipado com vinte (20) computadores com acesso à internet, teoricamente. Teoricamente porque nos dias em que fora visitada a sala de informática a internet não estava funcionando. Em todo

caso, esse recurso não seria útil ou não precisaria ser utilizá-lo durante a atividade. O objetivo central das visitas dos pibidianos ao laboratório de informática foi a de organizá-la, instalar o jogo nos computadores e testá-los, prevenindo assim que possíveis erros pudessem ocorrer no dia da aplicação da atividade junto aos alunos.

Infelizmente, como já estava sendo previsto, os computadores tinham como sistema operacional o Linux Educacional, impossibilitando assim a instalação do jogo digital. Recorreu-se assim a métodos alternativos¹⁸ para tentar fazê-lo funcionar, embora sem êxito. Decidiu-se então utilizar os computadores portáteis dos pibidianos, um total de 5 para que a atividade pudesse ser executada de forma apropriada e sem imprevistos. Assim, quando os alunos fossem participar da atividade no laboratório de informática, utilizariam os notebooks dos pibidianos, contornando desse modo a incompatibilidade das máquinas com o *software* escolhido.

Figura 08 – Alunos jogando o *game* no notebook



Fonte: Arquivo Pessoal

5.1.4. Elaborando a sequência didática

Após o término da escolha do jogo digital e da análise do laboratório de informática, iniciou-se a **terceira ação**: elaboração de um plano de aula. O plano construído buscou aproveitar em sua sequência didática a aula ministrada pela professora supervisora do colégio, referente à Primeira Guerra Mundial. A aula em questão deveria ressaltar alguns pontos que seriam trabalhados no jogo digital, tais como as fases da guerra (movimento e trincheiras), avanços tecnológicos do período,

¹⁸ Tentou-se utilizar o programa para Linux chamado Wine, cuja função é fazer com que alguns programas feitos para Windows funcionem no Linux. Infelizmente, não obtivemos êxito.

as mazelas resultantes do conflito bem como o papel da mulher na guerra. Todos esses pontos seriam discutidos previamente com a professora, com o intuito de deixar os alunos familiarizados com as temáticas que viriam a ser trabalhadas dentro do *game*.

Após a professora ministrar sua aula, o segundo passo seria a aplicação do jogo junto aos alunos no laboratório de informática. Nesta etapa, buscou-se dividir a turma em grupos, explicar o contexto do jogo, os objetivos da atividade e o que eles deveriam produzir ao final da aula. Os professores nesta etapa seriam mediadores e facilitadores do conhecimento frente aos alunos, na medida em que estariam ali para auxiliá-los caso surgisse qualquer dúvida acerca do conteúdo ou do próprio *game*.

O último passo ficou reservado à avaliação dos alunos. Diferentemente do que ocorre costumeiramente nas avaliações tradicionais – com questões objetivas ou descritivas acerca de determinado conteúdo – optou-se por avaliá-los através de uma abordagem de cunho construcionista, onde eles teriam que elaborar no final da atividade **cartas de guerra**¹⁹ que seriam enviadas posteriormente para seus familiares.

Assim, buscou-se também aproximar a família ao contexto educacional dos filhos, haja vista que eles iriam ler o que seus filhos tinham relatado em suas cartas acerca do conteúdo da Primeira Guerra Mundial. É importante ressaltar que antes das cartas serem enviadas através dos correios, os PIBIDIANOS as leram para identificar os conhecimentos que haviam sido assimilados pelos alunos e assim identificar possíveis deficiências no conteúdo para só depois trabalhar nessas deficiências.

5.2. APLICANDO O GAME NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Passada a elaboração do plano de aula, chegou-se à fase da aplicação do game junto aos alunos. A atividade lúdica ocorreu no dia 01 de junho de 2015 numa turma do 9º da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Raul Córdula e teve

¹⁹ As cartas de guerra foram produzidas por todos os alunos participantes de atividade. Consistia em relatos das experiências de guerra que os estudantes vivenciaram durante o *game*. Nela, eles puderam descrever - de forma dramática muitas vezes - os terrores da Primeira Guerra Mundial e os elementos que a compuseram. A escolha da elaboração de tais cartas, assim como todos os atos prévios, esteve imbuída de intencionalidades. Buscou-se fazer com que os alunos percebessem que essa era a forma mais comum com a qual os soldados do front tinham de se comunicar com seus entes queridos. Outro motivo para a escolha desse modelo avaliativo foi o de estimular o letramento dos alunos, um dos eixos norteadores que regem o PIBID.

duração de duas aulas seguidas (90 minutos). A primeira medida que se tomou quando os estudantes chegaram ao laboratório de informática foi dividi-los em grupos de 4. Cada grupo ficaria em um *notebook* diferente, assim, foram formados um total de 5 grupos.

Após a formação dos grupos, foi explicado brevemente o contexto do jogo, as missões do *game* que eles teriam que realizar e a metodologia avaliativa. Toda essa introdução, para que os alunos começassem a jogar nos *notebooks*, durou em média 20 minutos, ou seja, ocupou metade da primeira aula em questão. Talvez esse fator (tempo) possa ser um grande empecilho para os professores que almejam introduzir os jogos digitais na sua prática docente. Percebemos que se gastou uma quantidade razoável de tempo para organizar, explicar e acalmar os alunos, que de certa forma estavam ansiosos para começar a atividade. Sendo assim, o professor deve, antes de tudo, elaborar um bom planejamento didático onde esteja evidenciado esses possíveis percalços que uma aula fora do ambiente tradicional de ensino possa vir a trazer.

Para tentar contornar essa questão do tempo, ainda mais quando o professor possui apenas uma aula e não duas seguidas como tivemos, faz-se necessário o diálogo entre os docentes. O professor em questão pode buscar junto ao que ministraria a aula seguinte uma troca de horários, visando assim ter mais tempo para que a atividade transcorra de forma contínua e ininterrupta. Caso não seja possível essa troca de horários, recomenda-se ao professor utilizar uma aula somente para explicar o desenvolvimento da atividade e mais uma ou duas para a aplicação do jogo digital.

Com o término das explicações referentes ao jogo, deu-se início a jogatina pedagógica. Os alunos, com a ajuda de um guia impresso fornecido pelos pibidianos, começaram a atividade a partir das missões selecionadas previamente. É importante ressaltar que, obviamente, por questões de tempo, os estudantes não iriam jogar todas as missões do *game*, houve uma seleção prévia das missões²⁰ a serem trabalhadas. Assim, por exemplo, quando eles terminassem a missão 1 poderiam pular a missão 2 e 3 e jogar a missão 4, que era a que interessava e continha alto teor de conhecimento histórico.

²⁰ Antes da aplicação do jogo digital na sala de aula os pibidianos completaram o jogo por inteiro em suas casas. Assim, pôde-se conhecer toda a narrativa do *game*, as resoluções dos quebra cabeças e permitiu que todas as missões do jogo fossem desbloqueadas para que os alunos fossem nas missões indicadas pelos pibidianos.

Desse modo, a **primeira missão** que os alunos teriam que completar seria a missão 1 do capítulo 1, intitulada de “**Quartel**”. A sua escolha se deu pelo fato da mesma ser uma introdução do *game*, onde os alunos poderiam aprender os comandos do jogo além de entender os motivos que levaram as nações europeias, e posteriormente, as grandes potências do planeta, a entrarem na guerra transformando assim um conflito local em global, muito pelo fato dos impérios europeus solicitarem tropas de suas colônias pelo mundo. Hobsbawm (1994) em sua obra “ A Era dos Extremos” deixa claro isto:

A Primeira Guerra envolveu *todas* as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. E mais, tropas do ultramar foram, muitas vezes, enviadas para lutar e operar fora de suas regiões. Canadenses lutaram na França, australianos e neozelandeses forjaram a consciência nacional numa península do Egeu – “Galipoli” tomou-se seu mito nacional – e, mais importante, os Estados Unidos rejeitaram a advertência de George Washington quanto a “complicações europeias” e mandaram seus soldados para lá, determinando assim a forma da história do século XX. (HOBSBAWM, 1994, p. 32)

Na figura 09 e 10 percebe-se que as explicações para o estopim do conflito são bastante semelhantes, tanto no livro didático em questão²¹ como no jogo digital; inclusive, utilizando-se da mesma representação imagética – o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando do império austro-húngaro e da sua esposa, Sofia de Hohenberg em um carro enquanto estavam a visitar a capital da Bósnia, Sarajevo em 1914.

²¹ Livro Didático: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. Edição reformulada, 8º ano, 2ª ed. São Paulo: FTD, 2012.

Figura 09– O estopim da guerra no livro didático



Fonte: Arquivo Pessoal

Enquanto no livro didático o autor utilizou uma imagem histórica da época em que o assassinato ocorreu, no jogo digital o desenvolvedor preferiu inserir uma ilustração própria, onde transmitia de forma bastante didática a causa-estopim para o início da Primeira Guerra Mundial. Alguns alunos que estavam com seus livros didáticos no laboratório de informática perceberam as semelhanças entre as imagens, indicando de pronto aos PIBIDIANOS. Isso mostra que o jogo estava funcionando bem como um fixador do conteúdo, na medida em que os alunos conseguiam relacionar os fatos retratados no jogo didático com o que haviam visto durante seus estudos na sala de aula.

Figura 10 – O estopim da guerra no jogo digital



Fonte: Arquivo Pessoal

Enquanto no livro didático o autor utilizou uma imagem histórica da época em que o assassinato ocorreu, no jogo digital o desenvolvedor preferiu inserir uma ilustração própria, onde transmitia de forma bastante didática a causa-estopim para o início da Primeira Guerra Mundial. Alguns alunos que estavam com seus livros didáticos no laboratório de informática perceberam as semelhanças entre as imagens, indicando de pronto aos pibidianos. Isso mostra que o jogo estava funcionando bem como um fixador do conteúdo, na medida em que os alunos conseguiam relacionar os fatos retratados no jogo didático com o que haviam visto durante seus estudos na sala de aula.

Após o término da primeira missão, os alunos partiram para a segunda, que trabalharia a temática das **fases da guerra** (guerra de movimento e guerra de trincheiras). A missão designada para eles - onde retrataria a guerra de movimento - foi a do capítulo 1 missão 2, intitulada de “**Batalha de Marne**”. Esta batalha foi importante por ser um divisor de águas no que tange o modo de fazer guerra no teatro de operações da Europa. Até esta batalha, as tropas de ambos os lados (Tríplice Aliança e Tríplice Entente) buscavam movimentar uma grande quantidade de tropas em busca das melhores posições para atacar/defender. Ao final da Batalha, a Tríplice Entente conseguiu repelir o movimento das tropas alemãs em direção à Paris iniciando assim a segunda fase da guerra, a guerra de trincheiras.

Figura 11 – Explicação do game acerca da Batalha de Marne



Fonte: Arquivo Pessoal

A terceira missão selecionada para os alunos foi a do Capítulo 1 - Missão 3, intitulada de **Marne**. Nela, houve a possibilidades dos estudantes refletirem acerca de dois elementos do conflito, o primeiro deles seria a guerra de trincheiras, na medida em que poderiam visualizar a estrutura física das trincheiras e todos o sofrimento que os soldados passavam por estar nestes ambientes insalubres e hostis à vida humana. O segundo seria o papel da mulher durante a guerra, haja vista que eles controlariam a personagem Anne, veterinária belga que se voluntaria ao exército francês para servir de enfermeira no *front* de batalha. Os alunos ao assumirem o seu controle teriam que realizar diversas atividades relacionadas à medicina/enfermagem, a exemplo da amputação de membros dos soldados, curativos, aplicar injeções, etc; tudo isso em meio a um ambiente aterrorizante de bombardeios inimigos e da carnificina que a guerra proporciona.

Figura 12 – Anna nas trincheiras francesas

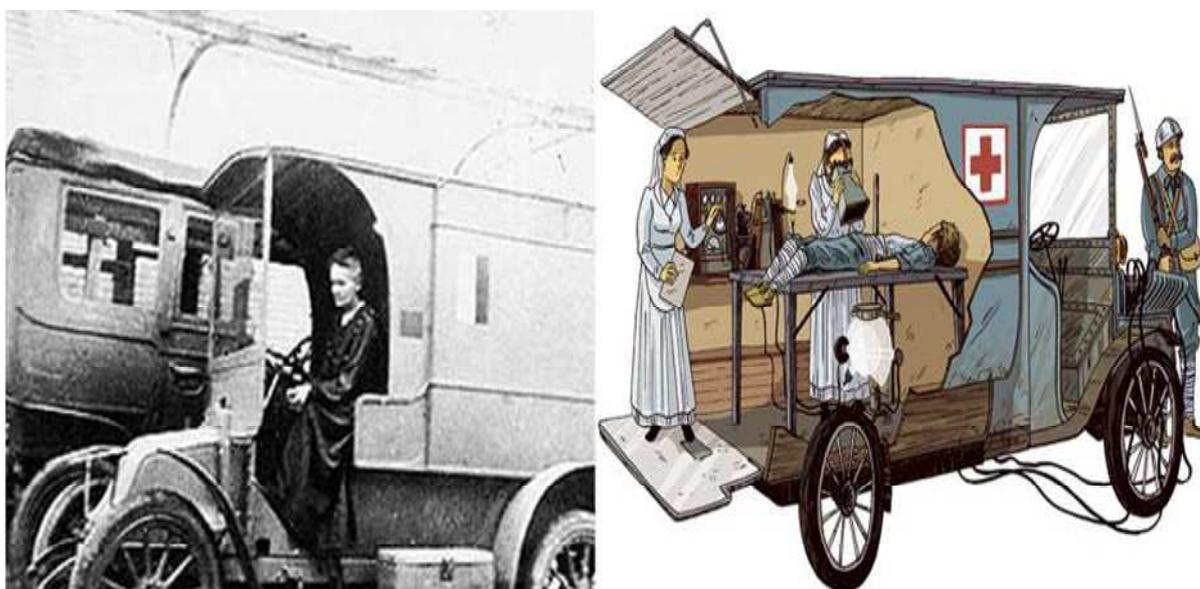


Fonte: Arquivo Pessoal

A mulher, que antes do conflito exercia um papel majoritariamente doméstico e secundário no que tange ao trabalho, passa a ganhar destaque durante o conflito - na medida em que ocuparia os lugares dos seus maridos nos postos de trabalho, sejam eles no campo – com a produção alimentícia, sejam nas indústrias – com a produção têxtil e bélica, sejam no front – como voluntárias, dirigindo ambulâncias e fazendo

serviços de enfermagem. Uma das mulheres que ganhou destaque durante o conflito foi a cientista franco-polaca Marie Curie, que atuou de forma expressiva na invenção e produção de máquinas de raios-x para diagnosticar fraturas nos membros dos soldados durante a Primeira Guerra Mundial. Aliás, no projeto “*Narradores de Vida: Contadores de História*”²² os pibidianos trabalharam a figura de Marie como personagem inspiradora, haja vista a dificuldade que era uma mulher se formar nas universidades da época e serem reconhecidas pelos seus grandes feitos, coisa que Marie conseguiu com grande êxito, ainda mais por ter sido premiada com dois prêmios Nobel através de suas pesquisas nos campos da Física e Química.

Figura 13 – Marie Curie e a ambulância com raio-x



Fonte: Arquivo Pessoal

A quarta e última missão que os alunos teriam que completar estaria relacionada aos avanços tecnológicos produzidos durante o conflito. A Primeira Guerra revolucionou a maneira de se combater. Os cavalos foram substituídos por tanques. Aviões monomotores foram utilizados em combate: os doces pássaros do progresso, criados pelo brasileiro Santos Dumont, transformaram-se em aves de rapina ávidas por sangue. Houve também a invenção, por parte dos alemães, das

²² O projeto “*Narradores de Vida: Contadores de História*” fez parte das atividades do PIBID. O mesmo buscava trazer até os alunos personagens históricos inspiradores que estivessem relacionados com o conteúdo sendo visto em sala de aula. Os pibidianos escolheram 4 nomes para serem debatidos, todos eles exerceram papel de destaque em meio ao conflito, seja no campo artístico, cultural ou científico, são eles: Walt Disney, J.R.R Tolkien, Otto Dix e Marie Curie. Através do projeto os estudantes puderam conhecer um pouco das histórias de vida de personagens que muitas vezes não tiveram oportunidades para ascender socialmente, mas que com força de vontade, determinação e estudo conseguiram se tornar pessoas reconhecidas mundialmente, sendo um exemplo para todos nós.

terríveis armas químicas, a exemplo do gás cloro, que quando era inalado pelos soldados corroía as vias respiratórias. Outra revolução bélica estava relacionada aos mares, com a construção de submarinos e aprimoramento dos grandes navios encouraçados.

Toda essa corrida armamentista fez com que as nações pelo mundo buscassem investir pesadamente em ciência, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento durante o século XX, principalmente nas áreas relacionadas à medicina, física e química. Pode-se citar como exemplo desses avanços as técnicas cirúrgicas, onde buscavam reparar as sequelas nos corpos dos soldados, os avanços na fabricação de vacinas - a exemplo da penicilina, o desenvolvimento dos estudos acerca da radioatividade, o aprimoramento dos instrumentos de comunicação, como o rádio, além de vermos o avanço dos direitos das mulheres através do sufrágio feminino, que estava a se expandir pelo mundo após o término da Primeira Guerra Mundial.

Figura 14 – Avanços bélicos proporcionados pela guerra



Fonte: Arquivo Pessoal

Hobsbawn (1994) problematiza se toda essa tecnologia produzida no período de 1914 até 1945 (data em que a Segunda Guerra Mundial teve fim) teria sido pensada e pesquisada pelos cientistas da época se o mundo estivesse em paz. Para ele, os conflitos serviram como uma “mola propulsora” para o desenvolvimento técnico-científico das potências beligerantes.

A guerra total sem dúvida revolucionou a administração. Até onde revolucionou a tecnologia e a produção? Ou perguntando de outro modo, até onde adiantou ou retardou o desenvolvimento econômico? Adiantou

visivelmente a tecnologia, pois o conflito entre beligerantes avançados era não apenas de exércitos, mas de tecnologias em competição para fornecer-lhes armas eficazes e outros serviços essenciais. [...] A guerra foi um grande mecanismo para acelerar o progresso técnico, carregando os custos de desenvolvimento de inovações tecnológicas que quase com certeza não teriam sido empreendidas por ninguém que fizesse cálculos de custo-benefício em tempos de paz, ou teriam sido feitos de forma lenta e hesitante. (HOBSBAWM, 1994, p. 54)

Assim, através do capítulo 3, missão 5, intitulada de “O Somme” os alunos puderam ter contato com as principais invenções bélicas do período ao assumirem o controle do personagem Freddie (americano que se alistou voluntário à Legião Estrangeira Francesa). Na missão, os alunos guiaram o primeiro tanque de guerra produzido no mundo, o Mark I, fabricado pelo exército britânico. Na medida em que eles avançassem na missão, poderiam ir desbloqueando informações úteis acerca das produções científico-tecnológicas daquele período, a exemplo das cirurgias plásticas, que tanto auxiliaram os soldados no pós-guerra.

Figura 15 – O avanço da medicina



The image shows a screenshot of an educational interface. At the top left, there is a navigation menu with a red arrow pointing left and the word "Fatos" (Facts) in red. Below it are two small thumbnail images. The main content area features a video player showing a soldier in a dark uniform and cap. To the right of the video are social media icons for Facebook and Twitter. Below the video, there is a text box with the title "Desfiguração facial" (Facial Disfigurement) and a paragraph of text. At the bottom of the interface, there is a dark bar with navigation controls: "Esc Fechar" (Esc Close), "Alt esquerdo para mudar a aba" (Alt left for changing the tab), and "Mais informação" (More information) next to the "APOCALYPSE" logo.

Desfiguração facial
Em 1918, já havia 20 milhões de feridos na guerra, somando-se todos os países envolvidos. Cerca de 70% dos ferimentos vinham de estilhaços, e apenas 1% de baionetas. Ferimentos faciais podiam resultar na remoção da mandíbula, do nariz ou dos olhos, mas o progresso cirúrgico salvou e "consertou" muitas vítimas de amputação e desfiguração facial, aproximadamente 200.000 após a guerra.

Fonte: Arquivo Pessoal

5.3 RESULTADOS DA APLICAÇÃO

Após duas aulas de jogo, todos os alunos conseguiram terminar as missões selecionadas pelos pibidianos acerca da Primeira Guerra Mundial. Pudemos constatar seus empenhos em completá-las ainda na sala de aula, deixando de ir para o recreio para ficar no laboratório de informática completando as missões restantes por conta própria. Um dos fatores que chamaram a atenção de todos os pibidianos foi o interesse que o jogo despertou especialmente nas meninas da turma. Falo isso por ainda termos na nossa sociedade uma imagem de que os jogos digitais são “coisas de menino” e que as meninas não se interessam por eles. Prensky (2012) debate justamente essa questão de gênero nos jogos, onde aponta que a cada dia que passa mais meninas buscam adquirir e consumir tais recursos, sejam eles nos computadores ou celulares. Para ele, é difícil dizer se há ainda uma diferença entre gênero nos jogos, o que se pode constatar é o crescimento exponencial de mulheres que encontraram nos jogos um meio para se entreter e se satisfazer, principalmente se os mesmos possuírem uma boa narrativa.

Figura 16 – Alunas jogando o *game*



Fonte: Arquivo Pessoal

Percebemos também o cuidado que os alunos tiveram em registrar nos seus cadernos os principais pontos trabalhados em cada missão. Na medida em que eles

iam avançando, descreviam tanto os cenários pelos quais passavam bem como os fatos e dados históricos disponibilizados pelo *game*. Isso foi importante pois, com a ajuda desses dados, permitiria enriquecer o conteúdo das cartas que escreveriam para seus familiares, fora que ao escreverem, estariam selecionando os pontos que achavam relevantes acerca da temática.

O fato dos alunos terem a oportunidade de trabalhar em grupo dinamizou a atividade de forma satisfatória. Em uma sociedade altamente competitiva pela qual estamos inseridos, incentivar a cooperação desde cedo é algo essencial para a formação do cidadão. O trabalho em grupo propiciou a ajuda mútua, haja vista que em alguns momentos, para que eles conseguissem resolver determinados *puzzles*, o diálogo entre os membros da equipe foi essencial para a elucidação dos quebra cabeças.

Com relação ao comportamento dos estudantes em meio a atividade, notou-se um bom comportamento de todas as equipes, a não ser quando alguma completava uma missão, nessas horas as comemorações eram evidentes, deixando assim de lado o silêncio e os murmurinhos para as vibrações e gritos, ou então quando estavam a discutir as saídas para resolver determinado enigma dentro do jogo. Eram nessas horas que um dos objetivos do jogo - estimular o raciocínio lógico dos alunos - entrava em ação.

Por último, vem uma das partes mais importantes a serem observadas: o conhecimento histórico adquirido pelos estudantes através do jogo digital. Nesta parte procurou-se analisar as cartas produzidas pelos alunos na semana seguinte à aplicação da atividade. Como já foi dito neste capítulo, a produção das cartas visou exercitar a escrita dos estudantes, além de diagnosticar o nível de assimilação do conteúdo resultante da atividade no laboratório de informática. Os alunos, ao descreverem suas histórias fictícias baseadas na Primeira Guerra Mundial, puderam revelar os aspectos que mais lhe chamaram a atenção durante o conflito, permitindo assim aos pibidianos fazerem uma avaliação do que precisaria ser melhorado/trabalhado com maior ênfase nos próximos encontros.

Ao analisar as cartas, percebeu-se que os elementos relacionados a guerra de movimento, guerra de trincheiras, tecnologias desenvolvidas durante o conflito, além das consequências da guerra estiveram presentes em todas as cartas, seja em maior ou em menor proporção. Já o papel da mulher durante o conflito foi mencionado por

11 alunos dos 20. Em nenhuma das cartas esteve presente a causa principal da guerra – o assassinato de Francisco Ferdinando. Isso, talvez, possa ser explicado por eles não conseguirem encaixar nas suas narrativas esse fato histórico, já que boa parte dos textos possuíam um olhar mais para um *soldado no front de combate*, deixando de lado os marcos históricos.

Abaixo, segue a transcrição de uma das cartas que demarca essa análise, onde há a exclusão da principal causa da guerra e foca no olhar do sujeito histórico em meio ao conflito. Na transcrição, foram corrigidos eventuais erros ortográficos cometidos pela aluna em questão.

Papai, sinto muito por não estar aí com o senhor nesse Natal. A guerra aqui no front francês está terrível, estou tendo que cuidar de muitos soldados feridos. Hoje amputei a perna de 12 soldados enquanto estavam a atacar as trincheiras alemãs. Os soldados estavam sendo escoltados por um tanque, mas os alemães lançaram um morteiro e os atingiu. Uma cena horrorosa! Para piorar, os alemães estão lançando no ar um gás estranho, de cor esverdeada que está sufocando a todos. Não sei se sobreviverei até o final da guerra, papai. As condições na minha trincheira estão péssimas, sem higiene alguma e estamos tendo que economizar comida também! Espero que Deus me ajude a voltar para casa e sair desse inferno.

De sua amada, Joyce.

Verificou-se que a estudante assimilou bem alguns dos elementos básicos do conflito, a exemplo dos principais estados beligerantes europeus (França e Alemanha), o papel da mulher da guerra (já que a aluna simulou ser uma enfermeira), as tecnologias envolvidas no conflito (tanques, morteiros, gás cloro), o cotidiano e a vida precária nas trincheiras e os horrores que a guerra propicia ao mundo.

Finalizando, percebe-se assim que o objetivo central desta atividade (buscar despertar nos alunos o senso crítico acerca desse período tão conturbado e catastrófico da História) havia sido alcançado. Permitiu-se aos estudantes construir suas próprias histórias acerca do que vivenciaram enquanto estavam a jogar o *game*, histórias essas que ressaltaram seus papéis históricos em meio ao conflito.

Desse modo, enfatiza-se que os jogos digitais podem ser trunfos nas mãos dos professores que desejam captar a atenção e o aprendizado de seus alunos. Para que isso seja possível, faz-se necessário um bom planejamento prévio, o conhecimento dos recursos digitais disponibilizados no mercado e entender os anseios e aptidões que sua turma possui. Nem sempre os jogos digitais irão suprir as necessidades do

docente, seja por motivo do tempo, planejamento, estrutura física ou pelas especificidades da turma. O importante é que o professor tenha conhecimento sobre tais recursos, para assim aliar aos interesses dos alunos que convivem diariamente com este mundo digital.

6. UTILIZANDO O SOFTWARE *RPG MAKER VX ACE* NAS AULAS DE HISTÓRIA

No capítulo anterior constatou-se como os computadores – e mais especificamente os jogos eletrônicos – podem ser grandes aliados dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo final será demonstrado como um outro recurso digital, o *software RPG Maker VX Ace*, foi utilizado pelos alunos participantes do PIBID enquanto estavam a estudar o conteúdo da Ditadura Militar no Brasil. Diferentemente da experiência com o jogo digital *Valiant Hearts*, onde o construcionismo idealizado por Papert (1994) me serviu para adaptar à prática pedagógica, na medida em que a construção e materialização do conhecimento adquirido pelos alunos se dava e se transplantava através de um meio não digital, no caso as cartas escritas, o construcionismo propiciado pelo *RPG Maker* assemelha-se sobremaneira ao que Papert buscava inserir na educação: a construção do conhecimento com o uso do computador, possibilitando aos alunos grande autonomia para criar, pesquisar, refletir e debater entre eles o que está sendo criado e o porquê daquilo está sendo criado.

Através do *RPG Maker*, os estudantes elaboraram um pequeno jogo digital com a temática da ditadura militar no Brasil, tal jogo – assim como qualquer jogo de aventura – continha uma narrativa lógica, ambientação, personagens (protagonistas e antagonistas), diálogos e objetivos. Tudo isso foi inserido graças ao poder e as possibilidades propiciadas pelo *software* em questão, sendo este de fácil manuseio, mesmo para aqueles que nunca tiveram um contato com o programa.

A experiência que se relata a seguir busca ampliar ainda mais o leque de possibilidades e o arsenal de recursos que podem ser empregados dentro da sala de aula pelos professores de História ao ministrarem suas aulas, sempre mantendo o pensamento de aliança dos recursos tecnológicos com os meios tradicionais de ensino, nunca o de substituir por completo o primeiro pelo segundo, a isso chamamos convergência de mídias, ou integração tecnológica.

6.1. CONHEÇENDO O SOFTWARE RPG MAKER

O software RPG Maker é um programa destinado à criação de jogos em duas dimensões, mais especificamente jogos no estilo RPG – *Role-Playing Game*, sigla em inglês que traduzido para o português seria algo como “jogo de interpretação”, sendo considerado um dos programas mais recomendados para os usuários que queiram entrar no mundo da criação de jogos para computadores.

Foi desenvolvido inicialmente pela empresa japonesa ASCII, ainda na década de 90. Seu primeiro produto lançado foi o *RPG Maker 95*, um software que era bastante inovador para a época haja vista sua praticidade e facilidade na criação de jogos digitais. Nas décadas seguintes, outras versões do *RPG Maker* foram sendo desenvolvidas, agora pela empresa japonesa *Enterbrain*: *RPG Maker 2000* no ano 2000, *RPG Maker 2003* em 2002, *RPG Maker XP* em 2005, *RPG Maker VX* em 2007, *RPG Maker VX Ace* em 2012 e *RPG Maker MV* em 2015. A *Enterbrain* buscou sempre, no decorrer dessas décadas, aperfeiçoar e adicionar uma gama imensa de conteúdos e funcionalidades ao *software*, permitindo assim a criação de jogos cada vez mais elaborados e diversificados pelos seus usuários, não significando dizer que seu uso se tornaria mais complicado ou confuso, pelo contrário, cada vez mais intuitivo e acessível para o público leigo em programação.

Figura 17 – Interface do software *RPG Maker VX Ace*



Fonte: Arquivo Pessoal

O software conta com diversas abas, como é mostrado na figura 18. Cada aba permite ao usuário adicionar, modificar e excluir determinados itens ou recursos no seu projeto de jogo, tudo de forma intuitiva e didática, bastando ao usuário deixar o mouse apontado para a opção que pretende utilizar e esperar o próprio game explicar a sua função. Na mesma figura é possível visualizar, no lado esquerdo, a aba onde o usuário pode adicionar os mapas e regiões do seu jogo, onde está escrito “A e B”. Ela permite, por exemplo, criar um mapa principal, mapas secundários que estarão interligados ao mapa principal e mapas terciários, que estarão interligados ao mapa secundário.

Exemplificando, quero fazer um jogo sobre Egito Antigo. Primeiramente farei o mapa principal onde retratará o Egito Antigo. O jogador que se locomover por este mapa poderá andar por toda a extensão representativa do Egito, onde estará incluída as principais cidades que a compõe. Posteriormente, criarei um mapa secundário onde estará representado a cidade de Gizé; deve-se lembrar que haverá uma representação de Gizé no mapa principal para que quando o jogador passe por cima da cidade consiga adentrá-la. E por último criarei os mapas terciários, onde representarão os ambientes interiores, a exemplo das casas. Assim, se o jogador interagir com uma porta de uma casa, poderá entrar neste ambiente. Lembrando sempre que a quantidade que se pode criar de mapas principais, secundários e terciários são imensos, permitindo assim a criação de mundos verdadeiramente gigantescos.

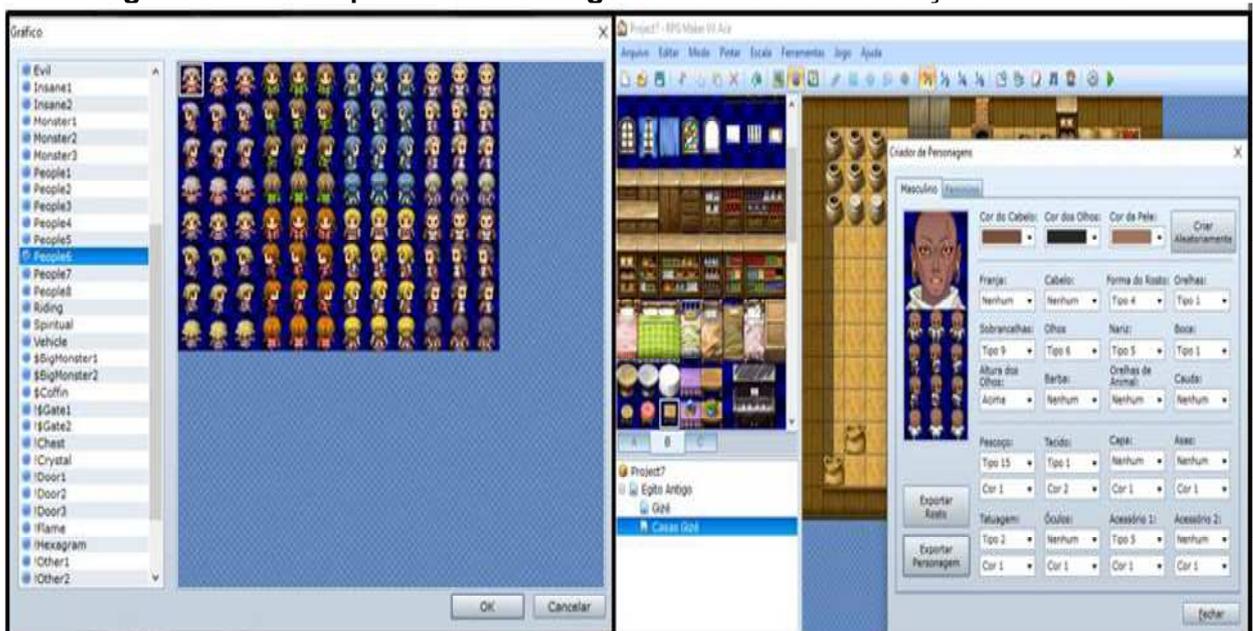
Figura 18 – Na seqüência: Mapa Principal (Egito), Secundário (Gizé) e Terciário (Casa)



Fonte: Arquivo Pessoal

Após a criação dos mapas, tem-se a necessidade da criação dos personagens e diálogos. Mais uma vez o software se mostra amigável com o usuário, permitindo a ele a construção a seu bel prazer do que mais lhe convém, tudo de acordo com o enredo e narrativa que está sendo construída. A construção dos personagens pode ser feita através de dois modos, o primeiro deles é o criador escolhê-los através da biblioteca de dados do *software*, onde há uma lista imensa dos mesmos. Tais personagens estão divididos por temáticas, como cidadãos, monstros, soldados e etc. A segunda alternativa permite a criação de forma independente, através de um gerador. Nele, é permitido alterar desde a tonalidade da pele até o vestuário dos seus personagens. Assim, se o usuário não encontrar um personagem na biblioteca de dados do *software* que se encaixe na sua narrativa, ele mesmo pode criar um que permita seguir com sua história idealizada.

Figura 19 – Na seqüência: Personagens da biblioteca e criação autônoma

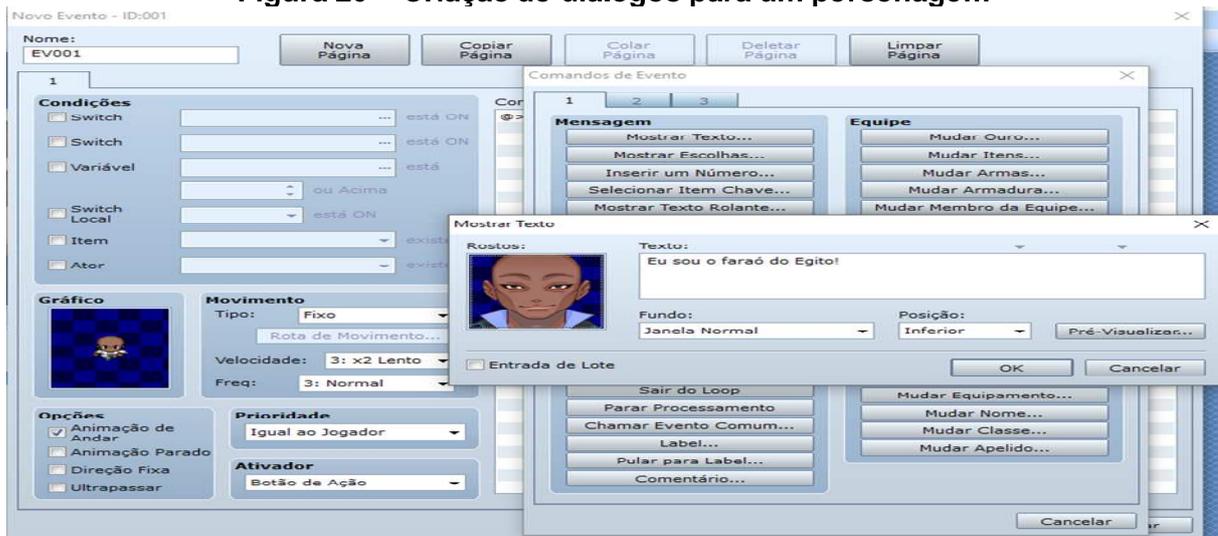


Fonte: Arquivo Pessoal

Após a criação dos mapas e personagens, é chegada a hora de criar os diálogos e estabelecer a trama propriamente dita. É nesta fase que o usuário pode e deve produzir a história através da interação e diálogo com os personagens, sejam eles protagonistas ou antagonistas. A criação dos diálogos também é simples e de fácil execução, bastando apenas o usuário acessar o menu do seu personagem com

o qual quer adicionar um diálogo e escolher a opção de “mostrar texto”, assim, quando alguém se aproximar dele pela cidade e começar uma interação, haverá uma conversa entre ambos. A criação dos diálogos é de suma importância para a elaboração de uma narrativa coerente, pois será através deles que o jogador conhecerá os seus objetivos no jogo e assim poderá progredir no *game*.

Figura 20 – Criação de diálogos para um personagem



Fonte: Arquivo Pessoal

Estes foram apenas alguns dos recursos disponíveis no *RPG Maker*, ainda há vários elementos secundários que podem ser adicionados ao jogo produzido, tais como inserir vídeos, imagens, músicas entre outros. Tudo isso dependerá da criatividade e curiosidade dos usuários, na medida em que forem investigando, explorando e conhecendo todas as funções que o *software* oferece. No decorrer desse trabalho veremos como o *RPG Maker* foi introduzido na sala de aula, auxiliando assim na aquisição e construção de conhecimento por parte dos alunos referentes ao conteúdo da Ditadura Militar no Brasil.

6.2. PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

O planejamento e aplicação da atividade envolvendo o *software RPG Maker* iniciou-se a partir dos projetos didáticos rotineiros elaborados pelos pibidianos na escola estadual Raul Córdula, mais especificamente na turma do 9ºF do turno da tarde, entre os dias 23 a 26 de novembro de 2015. Basicamente, pode-se dizer que sua execução se deu através de quatro estágios, estágios esses que se assemelham aos que foram elaborados no jogo digital *Valiant Hearts*, aplicados na turma do 9ºE.

O **primeiro estágio** foi o planejamento das atividades. Nesse estágio, como o próprio nome diz, planejou-se a aplicação das atividades na turma pré-estabelecida. Escolha do *software*, quantidade de aulas necessárias, leitura bibliográfica referente a temática e discussões sobre a viabilidade foram os principais passos desta etapa. Ela não envolveu diretamente os estudantes, mas sim um planejamento prévio de como deveria ser desenvolvida as aulas, além de ter havido a elaboração do plano de aula e de um texto introdutório que abordasse e apresentasse aos alunos os elementos básicos do *RPG Maker*.

O **segundo estágio** se deu na sala de aula, apresentando aos alunos o *software RPG Maker* por meio de slides e pelo texto introdutório produzido no primeiro estágio. Desse modo, os alunos tiveram um primeiro contato com o mesmo, despertando a curiosidade e o interesse em saber como aquilo seria utilizado em suas aulas, mais especificamente no conteúdo da Ditadura Militar no Brasil.

Ao final de duas aulas seguidas, explicando a mecânica e o funcionamento do *software*, foram selecionados 7 alunos de um total de 18 para elaborarem em suas casas um roteiro de uma história simples, mas que envolvesse o conteúdo da Ditadura Militar no Brasil. Os 7 alunos fariam parte de um grupo, estimulando assim os debates, problematizações e o trabalho em equipe. A mini história envolvendo a ditadura seria transplantada em aulas futuras para o *software RPG Maker*, fazendo com que os alunos produzissem seu próprio jogo, mesmo que ele fosse simples e sem muitos recursos dinâmicos, até porque para se fazer um jogo complexo, mesmo no *RPG Maker*, seria necessário um pouco mais de tempo e planejamento, coisa que infelizmente não estava disponível para nós, na medida em que o ano letivo já estava acabando.

Os 11 alunos restantes que não participaram da atividade (*criação do game*) desenvolveram outras atividades pedagógicas em sala de aula com uma parte dos pibidianos. Esta medida foi adotada porque alguns alunos haviam faltado no dia da explicação do funcionamento do *software*, além disso, outros se mostraram receosos na utilização do mesmo, preferindo assim participar das demais atividades. Vale a pena ressaltar que era bastante comum a aplicação de várias atividades didáticas envolvendo jogos lúdicos, sejam eles de tabuleiros ou afins em um mesmo dia, esse fator não foi uma exceção, mas sim um ato rotineiro.

No **terceiro estágio** o grupo em questão se dirigiu ao laboratório de informática e lá produziram seu jogo digital a partir do que haviam planejado em suas casas e debatido entre eles. A atividade procurou romper com a velha máxima do “professor falante” para dar lugar ao professor “mediador e orientador”.

Moran (2013) nos diz que o ato de aprender exige envolver-se, pesquisar, ir atrás, produzir novas sínteses e fazer descobertas. Ainda segundo ele o modelo de transmitir conteúdos e cobrar sua devolução é insuficiente, haja vista a quantidade gigantesca de informações disponíveis na palma da nossa mão através dos nossos dispositivos móveis com acesso a rede de internet. O importante para o educador é encontrar ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo de espectador. Aprender hoje é buscar, pesquisar, produzir e comunicar. Desse modo, estimular nos alunos a busca pelo conhecimento deve ser um dos elementos primordiais nas rotinas pedagógicas em sala de aula, lembrando sempre que as Tic podem auxiliar os professores nestas mediações.

Assim, foi disponibilizado aos alunos duas aulas para que pudessem construir seu jogo digital através do software *RPG Maker*. O jogo, apesar da simplicidade, continha elementos fundamentais em uma história: narrativa, mapas, personagens, diálogos e objetivo, tudo girando em torno da Ditadura Militar no Brasil.

Por fim, o **último estágio** ficou reservado para que os alunos fossem submetidos a uma entrevista com o intuito de avaliar o estudo e aprendizagem da qual foram partícipes, e assim, pudessem identificar as dificuldades, apontar as críticas, e opinarem acerca da atividade pedagógica vivenciada.

Em suma, este foi um importante momento onde se pode avaliar o conjunto dos estágios e os resultados obtidos através da proposta pedagógica em que o *RPG Maker* foi inserido na sala de aula.

6.3. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA ATVIDADE

Assim como ocorreu na turma do 9ºE, procurou-se aliar os recursos tecnológicos às rotinas diárias pedagógicas da turma do 9ºF, visando aproximar e inserir ainda mais os alunos, e porque não, os professores neste contexto da cibercultura, que segundo Lévy (2000) vem tornando os processos cognitivos e de aquisição de informações cada vez mais rápido, veloz e fugaz.

A atividade elaborada utilizando o *RPG Maker* enfrentou as mesmas dificuldades que a do jogo digital *Valiant Hearts*; os computadores do laboratório de informática não eram compatíveis com o *software* em questão. Desse modo, adotou-se a solução paliativa executava na turma do 9ºE, a de levar os *notebooks* dos pibidianos para que a atividade fosse executada sem maiores problemas. Felizmente foi lançada recentemente uma versão alternativa e gratuita do *RPG Maker* que é compatível com o sistema operacional Linux, chamado de *RPG Boss*²³. Desse modo, é possível que os professores da rede pública de ensino possam testar o *software* e aliá-los em suas aulas.

Com relação a aplicação da atividade juntos aos alunos do 9ºF pode-se dizer que, tirando o contratempo da incompatibilidade dos computadores no laboratório de informática, a atividade foi bastante enriquecedora e proveitosa. Os alunos se mostraram interessados e desafiados a produzir seu *game* sobre a ditadura militar no Brasil desde o início, sempre questionando e procurando aprender novas funcionalidades sobre o *software* com os pibidianos.

O *game* produzido trouxe à tona os elementos que eram necessários para identificar se os alunos haviam sintetizado de forma satisfatória os pontos chave do conteúdo, tais como a repressão do regime militar no nosso país, a perseguição aos movimentos de esquerda, mais precisamente aos “comunistas” e a referência ao governo do presidente Costa e Silva, tido como um dos mais autoritários desse período.

²³ Para mais informações acerca do *software*, acesse: <http://rpgboss.com/>

Figura 21 – Tela de abertura do *game*



Fonte: Arquivo pessoal

Seguindo uma linha introdutória parecida com aquela do tópico 6.1 desse trabalho, os alunos conseguiram desenvolver seu *game* começando pela edição da tela inicial do mesmo, como percebe-se na imagem acima. A tela de apresentação põe em cena a emblemática repressão exercida pelo governo ditatorial frente as manifestações contra a tortura e autoritarismo daquele período.

Após criarem sua tela inicial, os alunos partiram para o desenvolvimento dos mapas, que no total foram 4, sendo um mapa principal representado pelo Brasil, dois mapas secundários representados pela cidade de Campina Grande e o terciário por um dos famosos e temidos porões da ditadura. O fato dos alunos inserirem a sua cidade dentro do jogo nos permite entender que eles conseguiram relacionar que os atos repressivos adotados pelo regime militar se estenderam não só pelas grandes cidades, mas sim por todas as localidades do país, inclusive Campina Grande. Segundo os alunos, *“como não havia dados em seus livros didáticos que demonstrassem a ditadura militar em Campina, eles resolveram pesquisar na internet por conta própria sobre a temática.”*

De acordo com dados da Comissão Estadual da Verdade e da Preservação da Memória (2014), Campina Grande possuía alguns locais que serviam para torturar e aprisionar os subversivos ao regime; duas granjas particulares e a sede da polícia federal. Constata-se assim que os atos de repressão também se estenderam pela cidade.

Figura 22 – Produção dos mapas pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal

Concluindo a produção dos mapas, os alunos passaram para a etapa da criação dos personagens e da narrativa como um todo. A história que os alunos elaboraram trabalhava com uma perspectiva em que os militares estavam a perseguir e a capturar um “comunista” que propagava seus ideais pela cidade de Campina Grande. Neste caso, através do diálogo com diversos Npc’s – Non Playable Character, que traduzindo para o português seria algo como “personagem controlado pelo computador”, o objetivo poderia ser alcançado, que no caso seria encontrar um personagem chamado *Leonardo* e salvá-lo do cativeiro. Tal personagem, de acordo com a narrativa e com os diálogos com os NPCs, havia sido apreendido pela polícia por seus atos hostis contra o governo. A missão dos jogadores seria libertá-lo, para tanto, seria necessário interagir com os NPC’s adquirindo assim informações acerca do local de aprisionamento. Além dos diálogos, os jogadores também teriam que enfrentar os policiais em batalhas simuladas, também proporcionadas pelo *game*.

Os NPC’s criados pelos alunos iam desde militares, membros da igreja, até pessoas comuns, que refletiam os ânimos do período que estava sendo vivenciado.

Para que a narrativa fosse desenvolvida de forma satisfatória, os pibidianos indicaram fontes para que os alunos pesquisassem acerca da temática bem como recomendaram a utilização do livro didático – previamente e durante a produção do *game* no laboratório de informática. Procurou-se assim aliar um recurso tecnológico inovador com os recursos tradicionais utilizados por eles para a prática do estudo, como o livro didático.

Figura 23 – Pesquisa, mediação e produção



Fonte: Arquivo pessoal

Na medida em que o jogo foi se desenvolvendo, os debates e as problematizações foram ocorrendo entre os membros do grupo, estimulando assim algo primordial no fazer e no aprender história: a CRITICIDADE. Os alunos naquele momento deixaram de lado o estado passivo da aprendizagem tradicional para se tornarem sujeitos ativos, colocando literalmente “a mão na massa”, ou melhor, no teclado para desenvolverem seu aprendizado. Ainda na questão do ensino tradicional Behrens (2000) nos falará que:

No paradigma tradicional, a linguagem oral e a escrita são contempladas num processo de repetição que leva a decorar datas, números, fórmulas, enfim, dados que muitas vezes não têm significado para os alunos no processo de aprendizagem (BEHRENS, 2000, p.73).

Behrens marca uma questão emblemática, ainda mais quando lidamos com o ensino de história, repleto de datas e números que realmente, muitas vezes, parece não ter sentido ou utilidade alguma para os alunos. Daí a importância de o professor de História mostrar para eles que a História não se resume a memorização de datas, heróis, feitos e acontecimentos históricos, mas sim de compreender o porquê daqueles fatos terem ocorrido daquele modo e quais os reflexos que eles apontam para a nossa sociedade e para o nosso cotidiano.

Ao construírem o *game* os alunos expressaram toda a repressão que demarcou o Brasil durante a ditadura militar. Enfatizaram não somente essa questão, mas também o apoio que os militares receberam no início do regime de diversos setores

da sociedade, muitos deles que exerciam certa influência sobre a população, a exemplo da Igreja. Esse apoio que foi dado no início, se transformaria, com o decorrer do tempo, em descontentamento e insatisfação, haja vista que vários dos seus direitos civis estariam sendo limitados ou retirados pelo regime militar através dos Atos Institucionais.

Figura 24 – A Igreja e os porões da ditadura



Fonte: Arquivo pessoal

Para finalizar o *game* os alunos tentaram reconstruir um dos cenários mais lamentáveis que o período ditatorial propiciou aos que se opunham ao regime, os temidos porões da ditadura. Eram neles que os sujeitos que propagavam ideias contra os militares eram torturados e muitas vezes mortos. Assim, os alunos ao final da construção do jogo digital começaram a testar seu *game*, os seus rostos expressavam o orgulho e felicidade em terem conseguido completá-lo em apenas duas aulas. Na realidade, os pibidianos que estavam na sala para auxiliá-los naquela atividade estavam felizes, pois haviam conseguido cumprir as metas que estavam pré-estabelecidas, ou seja, a de fazer com que os alunos estivessem motivados e engajados na produção do *game*.

Ao finalizarmos nossa experiência sobre a inserção do *software RPG MAKER* na sala de aula percebemos que o mesmo pode vir a se tornar um grande colaborador educacional no que tange a aliança entre as Tic's e os meios tradicionais de ensino. Os alunos ao transplantarem seus conhecimentos, fruto de pesquisa e

debate sobre determinado tema para um jogo digital, puderam sair do estado passivo de aquisição de conhecimento para o estado ativo, cabendo ao professor adotar uma postura de mediação frente aos alunos, fazendo correções, indicando fontes de pesquisa, tirando dúvidas, dando sugestões ou até mesmo instigando os alunos sobre a temática sendo trabalhada em sala de aula.

Mesmo com as dificuldades estruturais enfrentadas pelos pibidianos no laboratório de informática, a atividade ocorreu de forma satisfatória e gratificante, haja vista o interesse demonstrado pelos alunos em continuarem a produzir o *game* em suas casas. Nas entrevistas realizadas com os alunos após a criação do *game*, todos relataram estarem satisfeitos com a metodologia adotada pelos pibidianos, queixando-se apenas dos computadores do laboratório de informática que não executavam o programa por falta de compatibilidade.

Por fim, espera-se que com estes relatos aqui trabalhados, mais professores e mais pesquisadores na área da educação possam estudar os reais benefícios que tal recurso tecnológico possa vir a trazer para o cotidiano pedagógico no ambiente escolar, assimilando algumas das informações aqui presentes e as adaptando ao seu contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, pôde-se constatar as inúmeras mudanças que o ensino de História sofreu no decorrer das décadas no nosso país. Um ensino, que a priori, caracterizou-se pela utilização de métodos mnemônicos, passa a englobar agora em suas sequências didáticas as linguagens que estão inseridas na vida cotidiana dos jovens aprendizes, a exemplo da música, da literatura (jornais, gibis, cordéis, revistas, poemas), do cinema, das excursões e dos instrumentos e recursos digitais, como a internet, os jogos digitais e por que não as redes sociais e os sites de compartilhamentos de vídeos, como o Youtube.

A introdução de tais recursos dentro da sala de aula ajuda sobremaneira o professor a instigar, motivar e auxiliar seus alunos na árdua tarefa de aprender, na medida em que eles promovem o debate, a reflexão, a criatividade e o senso crítico dos estudantes, competências que são bastante requisitadas na sociedade em que fazemos parte.

Em se tratando dos jogos digitais, verificou-se a partir desse trabalho que os alunos se mostraram bastante receptivos e animados ao desenvolverem suas atividades no laboratório de informática. Mesmo que alguns alunos, de ambas as turmas analisadas, se mostrassem receosos e desconfiados em meio a tal metodologia de ensino, no final, pode-se perceber que os resultados – analisados através das cartas de guerras e do jogo digital produzido por eles – foram bastante satisfatórios, evidenciando assim que a aliança entre os recursos tradicionais de ensino e os *games* podem desencadear nos jovens a vontade e a motivação em aprender, como Prensky se referia em sua obra *Aprendizagem baseada em jogos digitais*.

Entretanto, deve-se tomar precauções ao utilizar os jogos digitais no ensino de História. O professor necessita estar atento e fazer um bom planejamento prévio, onde deve-se levar em consideração o nível de letramento digital da turma em que se pretende implementar tal metodologia de ensino, além de avaliar as características do laboratório de informática e o contexto histórico do *game*.

Espera-se que esse trabalho possa ajudar pesquisadores, professores e alunos de licenciatura em História a desenvolverem práticas metodológicas em que os jogos

digitais estejam presentes em seus futuros estágios supervisionados ou nas salas de aula, contribuindo assim para que os *games* percam cada vez mais os estereótipos e preconceitos relacionados ao ócio, improdutividade e ao lazer.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, L. R; BASTOS, A. O; NEVES, I. B. **Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades**. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital.11. 2012. p.193.

BEHRENS, M. A. **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente**. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2007.

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4. 2010.

KARNAL, L. Introdução. In: _____. (Org.). **História na sala de aula. Conceitos, práticas e proposta**. São Paulo: Contexto, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990

MASETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação**. In: BEHRENS, M. A; MORAN, J. M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias**. In: BEHRENS, M. A; MASETTO, M. T. Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. 21.ed. São Paulo: Papirus, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PAPERT, Seymour. **A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Traduzido por Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Traduzido por Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Traduzido por Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac, 2012.

SERRANO, Jonathas. **Como se Ensina História**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

VALENTE, S.M.P. **O movimento anarquista no Brasil**. Londrina. p.260- 269. 1994.

Consultas na Internet

ABUD, Katia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas**. Revista brasileira de História. [online]. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200006&script=sci_abstract Acesso em: 23 jul. 2016

AGUIAR, Shirley Cardoso; SILVA, Vânia Cristina. **HISTÓRIA, ENSINO E RADIOFUSÃO: O PROJETO EDUCACIONAL VARGUISTA**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História: Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1203.pdf> Acesso em: 28 jun. 2016

ANDRADE, Vera Cabana. **A CÁTEDRA DE HISTÓRIA DE JONATHAS SERRANO NO COLÉGIO PEDRO II**. 7º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Novos problemas, novas abordagens. 2006. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/4834/3790> Acesso em: 20 out. 2015

CASALVARA, Tatiana da Silva. **Os Anarquistas e a Educação: as escolas modernas ou racionalistas**. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/114732/tatiana+da+silva+casalvara+os+anarquistas+e+a+educa%C3%A7%C3%A3o+as+escolas+modernas+ou+racionalistas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre: v. 32, n. 2, 2009, p. 185-191. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015> Acesso em: 18 jun. 2016

ESTADOPB.COM. **Paraíba teve dez locais de tortura; Regime militar demitiu 82 servidores, cassou 41 políticos e expulsou 109 estudantes da UFPB**. Disponível em: <http://www.estadopb.com/s/brasil/paraiba-teve-dez-locais-de-tortura-regime->

[militar-demitiu-82-servidores-cassou-41-politicos-e-expulsou-109-estudantes-da-ufpb/](#). Acesso em: 22 dezembro de 2016.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. **Estudos Sociais no Contexto da História Brasileira nas Primeiras Décadas do Século XX**. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP, 2008. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Antonia%20Terra%20de%20Calazans%20Fernandes.pdf> Acesso em: 28 jun. 2016

G1.com. **Vendas de PCs no mundo têm maior queda da história, aponta consultoria**. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/01/vendas-de-pcs-no-mundo-tem-maior-queda-da-historia-em-2015.html> Acesso em: 22 de abril de 2016

MORAES, JOSÉ DAMIRO. **Anarquismo no currículo**. 2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-no-curriculo>. Acesso em: 20 jun. 2016.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula

Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid

Questionário Pedagógico

Prezado aluno (a), segue abaixo algumas questões abertas e fechadas que mostrarão um pouco do seu perfil como estudante. Tente respondê-las com a maior sinceridade possível, pois as atividades didáticas que realizaremos na turma serão baseadas em suas respostas.

Nome: _____

Idade: _____

Possui computador ou notebook na sua casa? _____

Possui internet na sua casa? _____

Você está em alguma rede social? Qual? _____

Com que frequência você acessa a internet? _____

Você gosta de estudar a disciplina de História? Justifique

Qual das alternativas a seguir melhor representam a matéria de História para você?

- a) Chata
- b) Não tem utilidade para mim.
- c) Legal, adoro estudar o passado.
- d) Gosto muito pois me enriquece culturalmente.
- e) Outro, qual? _____

Se você fosse um professor de História, qual seria a melhor forma de dar aula?

- a) Explicando o conteúdo no quadro e fazendo exercícios dos livros.
- b) Utilizaria o Power Point para incrementar minhas aulas com imagens e vídeos.
- c) Utilizaria jogos – eletrônicos e didáticos – para quebrar um pouco a rotina.
- d) Passaria trabalhos para serem apresentados pela turma.
- e) Tentaria unir todos os itens citados.

No ano passado, com que frequência você foi para o laboratório de informática assistir uma aula?

- a) Muitas vezes
- b) Algumas vezes
- c) Poucas vezes
- d) Nenhuma vez
- e) Não me lembro

Você costuma jogar jogos digitais? Se sim, quais?

Algun professor já utilizou jogos digitais para ensinar? Se sim, em qual matéria?

Por onde e como você costuma estudar? Pode marcar mais de uma alternativa.

- a) Livros Didáticos
- b) Internet/ Videos
- c) Biblioteca
- d) Revistas, Jornais.
- e) Cursinho/ Aula de Reforço

O que você acha da sua Escola? Ele precisa melhorar algo? O que você mais gosta nela?

Você costuma ler livros? Se sim, qual o nome do último que você leu?

Qual dessas atividades você mais tem afinidade?

- a) Dançar b) Atuar c) Jogar d) Ler e) Outra, qual? _____