



**Rodrigo da Silva Abreu Barretto**

**“Isso é a Revolução Francesa!”:  
A gamificação como estratégia no ensino de História**

Monografia apresentada à Graduação  
em História da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio de Janeiro como  
requisito parcial para obtenção do título  
de licenciatura em História

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Borgerth Vial Corrêa

Rio de Janeiro  
Dezembro de 2023



Dedico este trabalho a todos os  
meus alunos e minhas alunas

## **AGRADECIMENTOS**

É Gonzaguinha, “é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”, por isso nunca estamos sozinhos. Nós somos a soma de todas as pessoas à nossa volta. E não foram poucas as pessoas que compuseram o cálculo.

O primeiro agradecimento vai ao meu pai que andava de anel no dedo e dedo na viola, sorria e parecia mesmo ser feliz. Que pena, em um dia de tristeza me faltou o velho e falta lhe confesso que ainda hoje faz, mas, tudo bem, eu sei que lá no céu o velho tem vaidade e orgulho de seu filho ser igual seu pai.

Aqui no mundo, agradeço, principalmente, à minha família, que passou por quase tudo nessa vida. Em matéria de guaritas, meus irmãos são professores. Quando a gira girou, só eles ficaram. Rafael, Thiago e Lucas. É tudo por vocês. Mãe, obrigado. Precisaria de pelo menos dez folhas para agradecer, e olha que você com dez alimentava seis. É, Emicida, como é profundo ver o peso do mundo nas costas de uma mulher. Obrigado por não desistir, agora retribuo sendo o primeiro com o diploma na mão.

Zeca Pagodinho disse que, desde o primeiro dia que pisou numa roda de samba, nunca mais teve um dia de sossego, mas também nunca mais ficou triste. Eu digo o mesmo: desde o dia em que conheci meus amigos, não tive mais um momento de paz, mas nunca mais tive um dia de tristeza. Obrigado, Caio Caetano, Matheus Gama, Lucas Rianelli, Matheus Gomes, Gabriel Pereira e Jorge Sales

Adélia Prado dizia que, de vez em quando, Deus tirava a poesia dela. Ela olhava para uma pedra e via apenas uma pedra mesmo. Agradeço a Rodrigo Pamplona, Victoria Oliva, Ian Felipe, Caio Barros, Livia Brito, Daniel Bravo, Vinícius Pessanha, Tawane Dantas, Greckson Miguel e Sérgio Bubacar por devolverem a poesia sempre que me era tirada

Agradeço ao lugar que me mostrou que mestre não é aquele que ensina mais quem de repente aprende. Obrigado a todos os alunos e alunas, Yuri Careca, Bárbara Santos, Caio Sérgio, Nena Pereira, Daiane Jobert, Rodrigo Trevisano e Carlos Ferrão.

Às vezes fica um dia feio lá fora, mas ela faz ficar um sol lindo dentro do peito. Obrigado, Fernanda Magalhães, seu sorriso tem um lume que nenhuma estrela tem.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica pela bolsa integral, ao FESP pelo acesso gratuito ao bandejão, à CNPQ pelas bolsas durante o PIBID e à Residência Pedagógica. Além disso, agradeço ao corpo docente do Departamento de História, sobretudo, a Larissa Corrêa que fez de tudo para que eu não abandonasse o curso. Obrigado, Iamara Viana pelos conselhos que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente. Quero agradecer o trabalho impecável de Claudio Santiago e do João Igor que tanto perturbei em busca do sagrado cafezinho. Agradeço, também, a Raquel Santos e Ariel Portes que sofreram e fizeram do ambiente acadêmico um lugar divertido e acolhedor.

Agradeço principalmente a Luciana Borgerth pela orientação carinhosa, cheia de atenção e com muitos puxões de orelha. Gostaria de agradecer ao Carlos, o melhor funcionário da biblioteca, que certo dia, me ouviu falar que o armário 52C era o meu favorito e desde então só me ofereceu este, uma demonstração de carinho linda. Quero agradecer a Sol, que iluminava os elevadores da PUC com seu sorriso cativante.

Por fim, quero agradecer a Cristiane Riccioppo, Fabiani Norões e, principalmente, a Juliana Riccioppo, que estiveram comigo em momentos importantes, dando suporte e oferecendo seu mais puro e sincero afeto.

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>I. A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL.....</b>	<b>11</b>
1.1. A História como elemento fundamental da nação no século XI.....	11
1.2. O ensino de História no Brasil no século XX.....	18
1.3. O ensino de História no Brasil no século XXI.....	26
<b>II. MONTANDO O JOGO: A DIDÁTICA E O ENSINO DE HISTÓRIA....</b>	<b>34</b>
2.1. saberes em lugar de fronteira: uma conversa sobre a relação entre a História e a Educação .....	35
2.2. História e didática: o papel da didática no ofício do historiador.....	47
2.3. A procura de sentidos: os conteúdos e métodos na História.....	51
<b>III. O JOGO VIROU: A GAMIFICAÇÃO DO ENSINO NO COLÉGIO XIS.....</b>	<b>71</b>
3.1. As metodologias ativas: desafios e possibilidades.....	71
3.2. Gamificação: a guisa da definição.....	75
3.3. Entregar o jogo é desistir: um diálogo com Marcella Albaine sobre os games e a História.....	78
<b>IV. MÃOS NA MASSA: A ESCOLA, A TURMA E A SALA DE AULA GAMIFICADA.....</b>	<b>86</b>
4.1. Sobre a escola.....	86
4.2. Sobre a turma.....	92
4.3. Sobre a aula gamificada.....	93
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>113</b>

## LISTAGEM DE ILUSTRAÇÕES

Fotos e vídeos da sala de aula gamificada.....	106
---	-----

*Mestre não é aquele que ensina, mas quem de repente aprende*

Guimarães Rosa

*Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas*

Maria Bethânia

*Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança*

Paulo Freire

*o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula*

bell hooks

## **RESUMO**

A presente monografia insere-se no campo do Ensino de História, trazendo como objeto de análise a gamificação nas aulas de História. A proposta é analisar uma sequência didática de jogos como possibilidade de auxiliar alunos e alunas do oitavo ano do ensino fundamental na compreensão dos conteúdos previstos para a série. Para isso, a pesquisa busca traçar um panorama sistematizado da História do Ensino de História, para entender os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores em sala de aula. Além disso, a partir de uma pesquisa do campo da didática, a pesquisa busca pensar os mecanismos, procedimentos e os elementos utilizados pelos professores, no contexto atual de ensino, para refletir como o uso de jogos pode potencializar o ensino-aprendizagem de História.

### **Palavras chaves**

Ensino de História; Gamificação; Jogos; Didática

## INTRODUÇÃO

No dia vinte de abril de dois mil e vinte e três, os alunos do Colégio XIS<sup>1</sup> foram divididos em quatro grupos (o Rei, o Clero, a Nobreza e o Terceiro Estado) e ficaram diante do tabuleiro da Revolução Francesa. A regra do jogo era simples, a equipe que desse mais voltas ganhava uma caixa de bombom. O tabuleiro era composto por dezesseis casas nas quais os alunos deveriam responder as perguntas e, caso acertassem, poderiam avançar ou não, segundo indicado no tabuleiro. Contudo, o jogo todo foi elaborado para o Rei, o Primeiro e o Segundo Estados, ou seja, nas casas, só estes avançariam. Além disso, o Terceiro Estado era o único que pagava imposto, isto é, só essa classe recuava uma casa - caso o tabuleiro exigisse - e ainda poderia ir para a Bastilha, voltando ao início do jogo. Quando o grupo de alunos do Terceiro Estado percebeu que o jogo não foi feito para eles ganharem, a fúria ficou estampada nos seus rostos, até que um aluno irritado, jogou o tabuleiro para o alto alegando não querer mais participar e disse: “Isso é a Revolução Francesa!”.

Este trabalho é dividido em quatro partes. A primeira busca pensar a história do Ensino de História para refletir sobre os processos que levaram o estabelecimento da disciplina de História como um campo autônomo, além de refletir os desafios da formação do professor de História, tendo como base teórica as autoras que sistematizaram a o ensino de História: Thais Nívia de Lima Fonseca, Elza Nadai e Selva Guimarães Fonseca. Em seguida, a pesquisa procura analisar como o ensino escolar tem dinâmicas específicas frente aos outros campos da historiografia, como a História Política ou Econômica. Para isso, faz-se necessário um debate com o campo da Didática, com os pesquisadores Ana Maria Monteiro, Fernando Penna, Luis Fernando Cerri e Circe Bittencourt. A partir da análise feita por Marcella Albaine, em seu livro *Ensino de História e Games*, busca-se um diálogo para pensar como os games podem ser uma possibilidade no ensino/aprendizagem. Por último é feito um relato das dinâmicas elaboradas com uma turma de oitavo ano, no ano de 2023, do Colégio XIS, tendo como objeto a aplicabilidade de dois jogos de tabuleiro sobre a Revolução Francesa na prática docente do ensino de História, a fim de desenvolver uma consciência histórica nos

---

<sup>1</sup> Todos os nomes das instituições de ensino, dos alunos, dos professores e dos grupos privados foram trocados para preservar a imagem dos envolvidos.

alunos, de modo que entendam os processos históricos a partir da materialidade dos conceitos trabalhados nos jogos, além de fazer com que o espaço da sala de aula seja lúdico e crítico.

No primeiro dia de aula, toda a comunidade escolar confraternizava o retorno do ano letivo na sala dos professores. No apogeu do nervosismo, busquei dicas para acalmar os ânimos, até que um professor do corpo docente de História, percebendo a corrosão que a ansiedade fazia no meu olhar disse: “Rodrigo, malandro tira o sapato, mas sabe onde pisa.”. Não se pode colocar a solução à frente do problema; é preciso conhecer as demandas existentes no cotidiano da sala de aula para remover o sapato.

Em seu livro *História & Ensino de História*, Thais Nívia de Lima Fonseca critica a formação dos historiadores que têm de compreender os mecanismos de pesquisa e os conteúdos da historiografia, mas não tem um aparato de conhecimento sobre a história das disciplinas. A autora aponta a limitação na formação dos historiadores que não conhecem a história da disciplina com a qual lidam. Então, destaca a importância de estudar a história do ensino de História para entender as lacunas na educação que não são contempladas pelo cotidiano nas salas de aula, ou seja, buscar “uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.” (FONSECA, 2017, p.7). Por isso, o primeiro capítulo é totalmente dedicado aos processos e disputas em torno da disciplina de História: para saber onde se pisa.

# **Capítulo I - A História do Ensino de História: a constituição da História como disciplina escolar no Brasil**

## **1.1. A História como elemento fundamental da nação no século XIX**

Estudar a História do ensino de História é fundamental para entender as “múltiplas faces, expressão da complexidade que o envolve desde que a História tornou-se disciplina escolar” (FONSECA, 2017, p.7). Por isso, neste momento, através da análise de Thais Fonseca, este texto refletirá o movimento da história enquanto disciplina, evidenciando como a História sempre foi uma rede complexa, consolidando-se apenas no século XVIII e XIX (FONSECA, 2017, p.7).

O caminho feito pela História enquanto disciplina escolar é diferente do caminho da História como área do conhecimento. A história só ganharia status de disciplina na modernidade. Como disciplina, teria um destaque, durante o Antigo Regime, quando refletiu sobre o surgimento das nações, a fim de afastar-se da história sagrada. No entanto, a história era mera coadjuvante às disciplinas de linguagens, retórica e teológicas. No século XIX, a educação passou “a ser vista como competência do Estado” (FONSECA, 2017, p.7), preocupavam-se com a formação do cidadão e sua relação com o sistema social e econômico. Além disso, neste momento, a História enquanto área do conhecimento passa a ter uma sistematização nos seus métodos. Só nesse momento que a escolarização foi possível. Para reforçar a ideia de um passado glorioso de nação, a História ganha um status privilegiado durante o avanço do pensamento liberal (idem, 2017, p.7).

Há, portanto, um movimento através do ensino de História para unificar Estados, em emancipação e consolidação. Desse modo, acontece uma forte estruturação tanto da História como da disciplina. A História fica associada diretamente a ideia nacionalista, muito ligada ao Estado. (FONSECA, 2017, p.8)

Em seu texto sobre o ensino de história no Brasil, a pesquisadora Elza Nadai, busca refletir sobre as circunstâncias de introdução da disciplina no “currículo das escolas de primeiro e segundo graus, realçando seus pressupostos teórico-metodológicos, bem como as principais mudanças ocorridas ao longa da trajetória escolar” (NADAI, Elza, 1993, p. 143). Desse modo, a autora parte do

século XIX, “com a criação do primeiro estabelecimento seriado oficial de estudos secundários que marcou a introdução de História no currículo” até o século XX quando é superada a lógica de autodidatismo e tem-se a “instalação de cursos específicos dedicados à formação de docentes para o ensino secundário”. (idem, 1993, p. 143)

Nadai busca mostrar como existe uma crise no ensino de História, graças a “crise da história historicista” (NADAI, Elza, 1993, p. 144) e a incapacidade da escola em atender as diversas demandas sociais. Crise essa gerada pelas mudanças ocorridas na produção científica na segunda metade do século XX. Dessa forma, o fazer e o escrever da história mudaram. Isso fez com que os profissionais começassem a questionar as estruturas teórico-metodológicas tradicionais da pesquisa e do ensino iniciado no século XIX, até que as mudanças consolidaram-se e tornaram-se hegemônicas. Mas, quando e como surgiu esse modelo hegemônico de ensino de História? Para responder essa questão, a autora busca traçar um quadro para pensar o surgimento da disciplina de História para, assim, entender o que conhecemos hoje como disciplina de História (idem, Elza, 1993, p. 144).

Na Europa, após as revoluções burguesas no século XIX, surge a História como disciplina escolar, muito atrelada ao processo de “laicização da sociedade e de constituição das nações modernas” (NADAI, Elza, 1993, p. 144). Em diálogo com Furet, a autora evidencia como a disciplina História surge com dois pilares (Genealogia e Mudança), isto é, a narrativa que baliza a disciplina busca investigar as origens da civilização contemporânea e perceber os processos de mudança até sua formação. Além disso, expõe a aproximação da História às ciências naturais “adotando a linguagem das ciências naturais, [que] estabeleceu um novo sentido da história” (idem, 1993, p. 145)

Assim, pode-se notar como o “legado” do século XIX é de que a “história é a árvore genealógica das nações européias e da civilização de que são portadoras” (FURET, apud, NADAI, 1993, p.135). No Brasil, o surgimento da disciplina de História como disciplina autônoma surge junto com os debates sobre a laicização da história universal, sendo a “organização escolar” um espaço de disputa entre o religioso versus laico/ civil. (NADAI, Elza, 1993, p. 145).

O século XIX vai ser palco de intensa turbulência sobre os caminhos da disciplina História. Na Europa, no século XIX, a História sai das “dificuldades iniciais em se conceber certo consenso do alcance, programa, objeto e método da

história e da civilização ao alinhamento total” a partir destas duas vertentes: “a história é a nação, a história é a civilização” (idem, p. 145). Para isso, a cultura clássica é usada como saída, já que houve uma “decadência do latim como língua escolar” (idem, p.45). Dessa forma, os europeus agarraram-se à Antiguidade greco-romana “como matéria que deve ser ensinada sob um ângulo que não seja o de um modelo literário. Aquilo que constitui a identidade cultural da Europa das letras tornou-se agora a sua genealogia” (idem, p. 145).

Durante o Império, o Brasil foi influenciado pelo pensamento liberal francês após a sua independência. No ano de 1838, foi construído o Colégio Pedro II, que funcionava como modelo para as outras instituições de ensino. O primeiro regulamento que estruturou o Colégio demandava a “inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série” (idem, p.46). Mas, a História ensinada nas escolas foi a História da Europa Ocidental com a proposta pedagógica de traduzir os compêndios franceses e romanos. Além disso, as reformas educacionais eram feitas para adequar os programas de estudos aos Liceus Nacionais da França. A dispensa dos livros europeus só aconteceu nos anos 1930. Dessa forma, nota-se que estudar a História da Europa Ocidental era estudar a “verdadeira História da Civilização” e a História do Brasil seria apenas um apêndice da europeia (idem, p. 146).

A lógica do império, de pensar a história da Europa como a História da civilização, foi aprofundada durante a Primeira República. Um exemplo disso é o projeto de reforma da Instrução Pública, em 1892, que buscava pensar os grandes personagens e eventos da Europa. Além disso, na República do Brasil, havia uma “preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação [que] esteve sempre presente.” (idem, 1993, p. 146). Por isso, no plano de estudo, tinha a “educação cívica e moral da Pátria” que estudava os grandes personagens brasileiros, com a demarcação temporal que ia do Brasil colônia até a proclamação da República (idem, 1993, p. 146).

Outra obra fundamental para entender os processos de continuidades e descontinuidades da História do Ensino de História no Brasil, a fim de analisar a formação do ensino de História e do cidadão no Brasil, é o *História & Ensino de História*, da historiadora Thais Nívia de Lima Fonseca. Apesar da dificuldade em traçar uma data segura para estabelecer o marco inicial do ensino de História no Brasil, a autora parte da atuação da Companhia de Jesus, em 1549, nas comunidades

originárias. Esse empreendimento tinha um forte aspecto religioso de conversão dessas comunidades. Além de ter uma certa autonomia, já que a coroa só interferiu no processo educacional uma vez. (FONSECA, 2017, p. 41).

Em um primeiro momento, Fonseca analisa os processos e movimentos elaborados pelo ensino jesuíta. O currículo central da educação jesuíta consistia na Gramática, Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia. Além disso, os estudantes tinham contato com historiadores do período grego-romano, como Tucídides e Tácito, mas sem o intuito de aprender sobre a História. Era através deles que os alunos entravam em diálogo com a História que ainda não era uma disciplina escolar, “tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela.”. Isto é, a História seria um braço para alimentar as disciplinas centrais do currículo. (FONSECA, 2017, p. 43)

Outro ponto importante é a ruptura da Companhia de Jesus com o Estado português. Fonseca destaca que através da divergência entre a companhia e o Estado era possível perceber qual seria o papel do Estado no governo de D. José I (1750-1777). Influenciado pelo Iluminismo, o rei de Portugal acreditava que a educação seria o motor para a modernização e da civilização. Desse modo, o Estado seria responsável por controlar e definir as políticas educacionais (FONSECA, 2017, p. 47)

Thais Nívia Fonseca aponta que a companhia controlava o processo educacional, algo que conflitava diretamente com o interesse do reinado de D. José I. Por isso, para aumentar seu poder, o rei português enxotou os jesuítas. Após a expulsão da Companhia de Jesus, sob o comando de Pombal, primeiro ministro da época, foram empreendidas diversas reformas, desde a Universidade de Coimbra, currículos e livros, o ensino técnico e científico. De fato, a autora aponta que a Reforma Pombalina não teve muito êxito, no entanto tiveram efeitos significativos, por exemplo, com o estabelecimento de aulas régias, públicas e gratuitas. Além disso, surge uma nova categoria com as aulas régias, os professores régios. (FONSECA, 2017, p. 48)

Naquele momento, a História ganhou um papel importante na reforma de Pombal. O governo incentivou o ensino de História na capacitação do sujeito para entender as demandas do Estado. Apesar de ganhar um status elevado, a matéria mantinha algumas limitações: “ainda não se constituía autonomamente como

disciplina escolar na estrutura educacional do império português.” (FONSECA, 2017, p.46)

A autora destaca que a História só consolidou-se como disciplina escolar após a independência, quando o governo imperial busca estruturar seu ensino. Nos primeiros anos após a autonomia política, os currículos demandavam o ensino de História em matérias como História Sagrada, História Universal e História da Pátria. Com esse estabelecimento da História enquanto disciplina, surge um forte debate entre conservadores e liberais sobre o que seria ensinado (idem, 2017, p.47)

Com o processo de autonomia do Brasil em relação a Portugal, os liberais largaram na frente, sobretudo, com a intensificação do trabalho da imprensa, que difundiu as ideias liberais. Além disso, as revoltas e os descontentamentos por parte da elite pela escassa liberdade política, influenciaram em um estabelecimento e enraizamento da cultura liberal na política brasileira. As principais ideias defendidas eram a defesa da propriedade, contra uma maior igualdade jurídica e política, uma vez que essa era a visão de mundo da elite em uma sociedade escravista (FONSECA, 2017, p. 48)

Thais Nívia Fonseca nos ajuda a refletir sobre questões fundamentais do período, como a formação das elites dirigentes, mas, principalmente, sobre a escravidão. A autora destaca que a elite via com preocupação o grande número de escravizados, negros e mestiços. Portanto, viam que o papel da educação seria controlar socialmente estes sujeitos. No entanto, existiam limites a essa imposição, como a baixa aceitação deste ensino. (FONSECA, 2017, p. 49)

Para lidar com a dificuldade de integrar toda diversidade social, étnica e cultural em um projeto de educação, o governo buscou a construção de uma identidade nacional como solução. Desse modo, até metade do século XX, foram pensadas estratégias para a formação de uma identidade nacional. Uma instituição que teve enorme importância ainda no século XIX foi o IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), criado para pensar uma história nacional e ensiná-la (FONSECA, 2017, p. 50).

Concordando com Elza Nadai, Fonseca apoia a ideia de que a História consolidou-se como disciplina escolar no Brasil a partir do século XIX, principalmente através do Colégio Pedro II. A educação era centrada, principalmente, em aspectos patrióticos, católicos, políticos e na exaltação da colonização portuguesa. Além disso, o Colégio Pedro II teve um papel fundamental

no estabelecimento de um currículo, no qual o ensino de História aparece como componente no ensino básico (FONSECA, 2017, p. 52).

No século XX, no período republicano, não aconteceu uma mudança significativa no processo educacional, apenas uma ênfase maior nos métodos. Houve uma intensificação nos mecanismos de didática em relação aos professores e alunos. Um dos pontos levantados pela autora é a formulação de programas, com enorme destaque para Rocha Pombo, autor de livros para o ensino primário e secundário da época.

O autor de livros didáticos defendia a ideia da “História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente”. Dessa forma, era preciso criar “nos jovens o ‘gosto pela história’ como condição para criação de um ‘espírito de povo’.” (POMBO, apud, FONSECA, 2017, p.56). Para lidar com a distância entre a História Sagrada e Profana, a autora aponta que o Estado desenvolveu a disciplina escolar de Instrução Moral e Cívica para “reforçar os sentimentos patrióticos da população.”, sendo a escola o principal agente desse ensino nacionalista. (FONSECA, 2017, p.56)

Até que nos anos 1930 e 1940, com a estruturação do sistema de ensino e a centralização das políticas educacionais, a História como disciplina escolar, de fato, consolidou-se e, a partir disso, começou a pensar programas curriculares e mecanismos educacionais mais estruturados. Uma reforma importante foi a Reforma Francisco Campos, em 1931, que promoveu uma centralização nacional do conteúdo escolar. O recém inaugurado Ministério da Educação e Saúde Pública, agora, definiria os programas de ensino, tendo o ensino de História como ponto central da educação (FONSECA, 2017, p. 57).

Com o golpe militar, iniciado em 1964, pouca coisa mudou, o ensino ainda estava baseado nos grandes feitos políticos e personagens famosos, na verdade, esse modelo só aprofundou-se. Outro elemento importante foi a vigilância autoritária feita pelo sistema em busca de resistências ideológicas. Ademais, o regime acentuou o ensino em relação à educação cívica, fazendo-as disciplinas obrigatórias. Desse modo, as disciplinas de educação cívica atuavam como elemento “moralizador e ideológico”. (FONSECA, 2017, p.61)

## **1.2. O ensino de História no Brasil no século XX**

O século XX teve como principal norte a formação da identidade nacional brasileira, sobretudo, no campo intelectual e político, como aponta a historiadora Kátia Maria, em seu texto *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*. Nesse período, o trabalho pedagógico era regulamentado e controlado pela burocracia. Assim, havia um poder que atuava no cenário da educação definindo forma, sentido, finalidade e conteúdo. Além disso, havia um projeto, encabeçado por Alberto Torres, político e jornalista, que defendia a união entre a política e a educação para o desenvolvimento de uma consciência nacional, função que seria dada aos intelectuais, que representavam a consciência das elites. Como o nacionalismo foi construído numa base autoritária e antiliberal, o Estado era o responsável pelo direcionamento da população, considerada uma “massa” que deveria seguir as orientações das elites (ABUD, 1998, p.2).

Uma dessas lideranças era Francisco Campos, Ministro da Educação do governo provisório que defendia a ideia de que “as transformações não se operam pelas ações das mentalidades primitivas, mas pela influência das ciências e das artes, de filósofos, pesquisadores, engenheiros, [e] artistas” (ABUD, 1998, p.3). Fernando de Azevedo, redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação, também reivindicava a necessidade de priorizar a educação das camadas dirigentes, uma vez que serviriam como exemplo para a massa. Outro que expressou seus princípios autoritários foi Lourenço Filho, educador brasileiro, que defendia a ligação entre a política de segurança e política de educação, alegando que ambas servem aos interesses da nação. Desse modo, as instruções oferecidas nas escolas seguiam os interesses do Estado, formando cidadãos conservadores e a serviço da ideologia dominante.

Seguindo a linha indicada por Furet de que a disciplina de História, nesse momento, tinha como função formar os cidadãos, Katia Maria Abud (ABUD, 1988, p.1) busca mostrar como o período foi marcado pela ênfase na criação do sentimento de identidade nacional. Desse modo, seria também a base do patriotismo, uma vez que relata a continuidade histórica do povo brasileiro - formando a alma e o caráter nacional, ou seja, o espírito de brasilidade.

Em 1931, é lançado o programa de ensino de História. Os programas de História tinham uma função importante na formação do educando, já que o projeto de Estado pretendia formar a “consciência social do aluno” a partir das aulas de

História a fim de o estudante criar uma “educação política” que visava o bem comum (HOLLANDA, apud, ABUD, 1998, p.3)

A proposta era valorizar ideias, crenças e valores voltados para a construção de um país homogêneo - onde prevalecesse a omissão da divisão social e o enaltecimento da democracia racial. Dessa forma, a reforma Francisco Campos, de 1931, buscava a centralização uniformizadora, além de propor um sistema de inspeção federal do ensino secundário,. Assim, o governo central potencializava o exercício do poder. Fica evidente, portanto, que a construção da História como disciplina, na Era Vargas, tinha como principal foco a unidade do território nacional. Sendo assim, era fundamental formar cidadãos para o estado centralizado, neutralizando o poder das oligarquias regionais. Desse modo, percebe-se como a História buscava desenvolver o patriotismo e o sentimento nacional (ABUD, 1998, p.4).

Para pensar a segunda metade do século XX, esta pesquisa focará nas análises feitas pela historiadora Selva Guimarães Fonseca cujo trabalho buscou pensar as continuidades centralizadoras iniciadas na Era Vargas que permaneceram inalteradas até a ditadura militar. O governo de Getúlio Vargas foi marcado por um forte controle estatal na educação. Já no pós guerra, período de pleitos democráticos, houve um relaxamento desse controle e as escolas passaram a ter mais autonomia. Contudo, com a implementação do golpe militar no Brasil, as medidas autoritárias voltam e consolidam-se com a reforma da Lei 5692/71. É uma reforma de ensino em todo o país, com o desejo de centralizar e controlar os currículos escolares. Uma dessas propostas é a criação da disciplina de Estudos Sociais, que seria a integração das disciplinas de História e Geografia, além da Educação Moral e Cívica e a OSPB (FONSECA, 1993, p.27).

Selva Guimarães aponta que, nesse momento, é notório a perda de autonomia por parte da escola como espaço de produção do conhecimento. A partir da reforma de 1971, a nova organização curricular colocava o aluno e o professor na base do processo. Isso faz parte de um processo centralizador que começou no Ministério de Educação e Saúde Pública em 1931. Portanto, tudo que é ensinado na escola passa a ser elaborado pelo governo, sendo o ensino de História “objeto de controle dos Conselhos [de Educação]”. (FONSECA, 1993, p.50)

Ao analisar o guia curricular de Estudos Sociais para o estado de São Paulo e de Minas Gerais, Selva Guimarães aponta que o ensino de História seria usado

para justificar o poder político do Estado “anulando a liberdade de formação e de pensamento da juventude, homogeneizando a imagem destes sujeitos sociais, em torno da imagem do Homem que melhor serve aos interesses do Estado e da Nação.” (FONSECA, 1993, p.82)

Selva Guimarães Fonseca traça um panorama de como foi estabelecido esse projeto educacional a partir dos anos 1960, focados no “ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico” (FONSECA, 1993, p.19). Esses programas de educação representavam o interesse de setores internos, como o órgão que representava os empresários IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) que defendia a educação “como ‘um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico’ e por isso deveria estar em consonância com as medidas econômicas e políticas instituídas” (idem, p.19). Dessa forma, os setores econômicos foram ganhando força com a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino.

Com a Constituição de 1967, que parou de “vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao orçamento geral da União” (idem, p.20), pode-se observar que o investimento de 1970 a 1980 caiu para o patamar de investimento de 5,5% . Só nos anos 1980, a partir da intensa luta dos profissionais da educação, que conseguiram garantir na atual Constituição Federal um aumento que obriga a União a “aplicar nunca menos que 12% da receita de impostos no ensino, e os Estados e Municípios igualmente, 25% no mínimo.”(idem, p.20). Por outro lado, a autora busca mostrar como houve um crescimento, nos anos 1980, do ensino privado, nas universidades, no 2º grau e nos cursos profissionalizantes

A noção privatista da política educacional dos anos 1970 e 1980 é só uma “continuidade à política brasileira de predominância do privado sobre o público” (FONSECA, 1993, p.20). Esse processo está ligado, sobretudo, à vitória dos empresários da educação e dos representantes religiosos da Igreja Católica, na Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de dezembro de 1961. Na ocasião, discutiu-se a escola pública e privada, mas, a partir da sanção da LDB de 1961, os setores econômicos e clérigos dominaram os Conselhos de Educação, executando as diretrizes educacionais a sua maneira, ou seja, legando “a concepção privatista da educação vinculada ao ideário de desenvolvimento e segurança nacional” que embasou “todo o processo de reformas e mudanças ocorridas no período”, como é o caso da Lei 5540/68 e os Decretos-leis 464 e 477/69. (idem, 1993, p.20)

Nesse momento, é feita uma mudança no período de escolaridade obrigatória, de 7 a 14 anos - período chamado de 1º grau, da 1ª à 8ª série - que já estava prevista na Constituição. Contudo, é o artigo 5 da Lei nº 5692/71 que gera um intenso debate. O artigo define que o ensino do 2º grau seria voltado predominantemente para a profissionalização do aluno (FONSECA, 1993, p.20).

Acontece, então, durante os anos 1970 e 1980, a profissionalização no ensino. Este seria oferecido pelas escolas em cooperação com as empresas, capacitando os alunos para as demandas do mercado de trabalho local. Na prática, isso é eliminar “a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas”. (FONSECA, 1993, p.21)

Contudo, diversos setores da sociedade recusaram a implementação da profissionalização no ensino de 2º grau. Guimarães Fonseca busca mostrar que a classe operária e rural e educadores foram totalmente contra. Mesmo assim, a rede pública operou em condições precárias, oferecendo um “ensino de baixo nível técnico”, enquanto as escolas privadas voltaram-se “predominantemente para cursos noturnos que não exigiam grandes investimentos financeiros em laboratórios e materiais, tais como: “Contabilidade, Magistério do 1º grau e Secretariado.”, tornando-se uma escolha para os alunos da classe trabalhadora. (FONSECA, 1993, p.23)

A saída da rede privada foi focar nos cursos preparatórios para o vestibular, que atraiu a atenção dos jovens das classes média e alta “em decorrência das deficiências e do desmantelamento progressivo do ensino de 2º grau público”. Com isso, pode-se perceber os recuos e permanências das mudanças iniciadas pela Lei 5692/71. (FONSECA, 1993, p.23)

Mas, dez anos depois da Reforma de 1971, é enviado um Parecer que propõe mudanças na Lei 5692/71, quando a conselheira Eurides Brito da Silva lança o Parecer 860/81 que “reconhece as críticas à proposta do governo e propõe alterações à Lei 5692/71” (FONSECA, 1993, p.24)

A lei muda alguns pontos referentes ao ensino, sobretudo ao ensino de 2º grau que preocupou diversos setores sociais nos anos 1970. Contudo, muitos pontos continuaram em vigor, como as disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica. Além disso, a imposição, agora, era teórica, já que eliminaram a “obrigatoriedade da habilitação profissional no nível de 2º grau, ficando a critério do estabelecimento de ensino.” (FONSECA, 1993, p.24). Não havia mais a obrigação das escolas em

oferecer habilitação profissional. Com isso, elas se voltaram para os cursos de preparação para o vestibular. Todas essas diretrizes vigoraram até a sua eliminação completa, com a constituição de 1988.

Selva Guimarães Fonseca, em sua obra, destaca que “a predominância da parte de formação específica sobre a parte de formação geral no currículo de 2º grau” foi extremamente danosa para a educação até os dias de hoje. (FONSECA, 1993, p.24). A autora expõe números que apontam o aumento no acesso ao ensino de 1º, 2º e ensino superior, mas “o acesso ao saber foi restringido, uma vez que a formação geral do educando foi preterida em função da concepção que vincula preparação para o trabalho como formação específica.” (FONSECA, 1993, p.24). Ou seja, mesmo com a não obrigação, o foco ficou na formação profissional, relegando a formação geral a um segundo plano. Isso gerou um forte legado para a educação brasileira nos dias de hoje: o elitismo.

Novamente, a autora levanta mais questões: “por que negar a formação geral ao educando? Por que a tentativa de destruição das humanidades dentro dos currículos?”, como por exemplo, a destruição da disciplina de História. Fonseca, então, oferece caminhos de respostas. Em um primeiro momento, podia-se afirmar que a resposta estava no projeto de poder do regime militar que pretendia controlar e reprimir as opiniões e pensamentos para evitar resistências, mas com a Lei 7044/82, que retirava a “predominância da formação específica sobre a geral”, não houve uma “revalorização das disciplinas que tinham sido praticamente banidas dos currículos”, caso da História que tem a carga horária reduzida em detrimento das ciências exatas e biológicas. (FONSECA, 1993, p.24)

Selva Guimarães aponta como a História foi o maior alvo dos reformadores. Além disso, aponta que tanto no período do regime militar quanto no período de redemocratização houve uma constante interferência para modificar o ensino e a produção da História. Controlar a comunicação e educação é a base para qualquer governo autoritário, mas o curioso é que Selva Guimarães reflete sobre como mesmo em governos democráticos isso também acontece. Ou seja, se toda representação política é pautada por uma ideologia, um governo eleito democraticamente vai propor mudanças com um amplo debate e com evidente posicionamento. Contudo, quando um governo autoritário quer impor sua ideologia sem abrir para o debate, segue uma estratégia diferente: ou alega neutralidade ou

caminha para uma questão moral, de que deve implementar o bem (FONSECA, 1993, p.49).

Durante o Regime Militar, a autora busca refletir sobre a intromissão na educação com uma intencionalidade, evidenciando “as configurações assumidas por alguns aspectos constitutivos deste processo”, como a formação dos professores, a disciplina dos Estudos Sociais, aspectos fundamentais para pôr em prática projetos educacionais (FONSECA, 1993, p.24).

Há um papel central do professor na educação, já que “a educação realiza-se através do seu trabalho no nível de planejamento e execução do processo de ensino”. Como o projeto de ensino do regime chocava-se com a autonomia do professor, a estratégia foi a intervenção do Estado no processo de formação, ou melhor, “de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação” (FONSECA, 1993, p.24).

Os cursos de curta duração formaram parte da estratégia central para desqualificar o profissional da educação em História. Dessa forma, precarizaria a formação do corpo docente e atenderia a demanda do mercado. A Trajetória da desqualificação da formação dos professores começa com o AI 5 que abriu brecha para o Decreto-lei nº547/69 cuja proposta era a “organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração”, com o argumento que havia uma escassez de professores no mercado (FONSECA, 1993, p.25)

A autora busca mostrar a seletividade que o Estado teve com algumas áreas, já que alguns cursos de licenciatura, aqueles encarregados de “formar mão-de-obra para a educação”, teriam apenas dois anos, enquanto outras formações profissionais mantiveram-se na mesma duração (FONSECA, 1993, p.26). Desse modo, as licenciaturas curtas institucionalizam a desvalorização do profissional da educação, já que a formação mínima não preparava adequadamente para a atividade docente, tirando a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, além de “legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas.” (FONSECA, 1993, p.27)

Outra forma de desqualificar o docente foi através da formação do professor polivalente em Estudos Sociais. O processo em que a História foi abarcada à disciplina de Estudos Sociais aconteceu graças às mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus com a reforma de 1971. Em seu estudo, Fonseca analisa a Resolução nº 8/72, do CFE, em que evidencia que o currículo mínimo dos cursos de Moral e

Cívica e Estudos Sociais teriam as seguintes áreas: “História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Ciência Política, OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e as obrigatórias EPB e Educação Física, além da área pedagógica.” (FONSECA, 1993, p.27):

"Nestes cursos, começa a ser formada a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social." (FONSECA, 1993, p.27)

Ou seja, a disciplina de Estudos Sociais descaracterizava as disciplinas como História, uma vez que tratava o conhecimento de forma ampla e superficial, tornando o ensino genérico e o professor polivalente desqualificado - um especialista em generalidades. Esse era o modelo estadunidense que priorizava “uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar.” (FONSECA, 1993, p.27). Para consolidar a desvalorização do profissional de História, a autora aponta que o Ministério da Educação editou uma portaria, de nº 790/76 em que ditava que só os licenciados em Estudos Sociais poderiam ministrar aulas nesta disciplina, excluindo os professores de História do 1º grau. Desse modo, as poucas cargas horárias que sobravam no 2º grau ficavam para esses professores excluídos do 1º grau.

O educador fruto da licenciatura curta estava mais inclinado a seguir os objetivos do Estado do que o licenciado pleno em História, já que a “licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas”, fazia-o seguir estritamente o material didático, já que era a “alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade.” (FONSECA, 1993, p.28). Desse modo, o Estado, quando formava um professor com carência na formação científica, fazia o profissional ficar refém do material preparado pelo governo, retirando toda a sua criticidade sobre o mundo. O professor, portanto, virou um transmissor de conteúdo que o Estado propunha. Este era o projeto político autoritário do regime militar: desqualificar o profissional de História para criar uma escola antidemocrática, acrítica e mantenedora de privilégios (FONSECA, 1993, p.29).

Assim como escreveram Zé Kéti e Nara Leão, na música “Opinião”, alegando que podiam prender, bater e até tirar a comida que eles não mudariam de opinião, Selva Guimarães busca mostrar como os profissionais da educação não ficaram passivos as tentativas por parte do Estado de impor um currículo nas escolas. Nos anos 1970, a partir do Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, os geógrafos e historiadores fizeram um intenso ciclo de manifestações contra as licenciaturas curtas em Estudos Sociais. Essa luta se deu à medida que os professores e a universidade sentiram uma relativa perda de autonomia das disciplinas de Geografia e História como ciência. Desse modo, a resistência ganha ainda mais força quando há uma articulação entre os movimentos sociais, desembocando nas greves de 1978 e 1979 (FONSECA, 1993, p.29).

No início dos anos 1980, o Brasil passou por um processo de abertura política. Com isso, surgem propostas curriculares que foram consideradas progressistas. Os estados ganham autonomia para implementar currículos, durante esse período. Duas reformas curriculares que se destacaram foram a de São Paulo e Minas Gerais. Elas serviram como modelo para os demais estados brasileiros. A autora, portanto, debruça-se sobre esses projetos e o contexto em que aconteceram (FONSECA, 1993, p.87).

Em 1983, é feita a reforma de São Paulo, baseada no movimento da historiografia social inglesa, não mais da história dos Annales, mas baseada na história social e na micro história. Isso foi determinante para o conteúdo do currículo e o modo como isso seria ensinado. Por isso que em SP foi escolhida uma abordagem mais temática que conteudista, dando ênfase ao desenvolvimento das noções de tempo, diferença/ semelhança, permanência/ mudança que vão sendo aprofundadas no decorrer do curso (FONSECA, 1993, p.93).

Já em Minas Gerais, fazem crítica a historiografia tradicional, da história política, isto é, a história dos grandes heróis e eventos que aconteciam no âmbito político, ignorando as demandas sociais. Há também uma inspiração no marxismo tradicional. De um lado, os paulistas focaram no marxismo cultural. E os mineiros foram influenciados por um marxismo mais ortodoxo, ligado ao econômico (FONSECA, 1993, p.96).

Apesar dos avanços, as reformas encontram limitações, por exemplo, o currículo de Minas ser ligado a uma ideia prescritiva, ou seja, a lógica do conteúdo

continua a mesma, as reformas são importantes para romper paradigmas e contrapor a História Política que estava em voga

“A imagem do ensino de história dos anos 80 - expressa por estas propostas curriculares e pelas experiências que as embasaram e seus desdobramentos - revela não uma ‘década perdida’, como os economistas têm dito sobre a economia brasileira nestes anos, mas uma década de tensões e criatividade.” (FONSECA, 1993, p.109).

### **1.3. O ensino de História no Brasil no século XXI**

Com o século XXI, livre das amarras ditatoriais do regime militar, a educação entra em uma nova disputa. Este texto já exposto, a partir da análise de Selva Guimarães Fonseca como o ensino, mesmo em governos democráticos podem receber interferências através de discursos distorcidos para alavancar os interesses de determinado grupo social. É sobre isso que Rita Frangella e Alice Lopes buscam debater em seu texto “A normatização e a padronização dos sujeitos através da BNCC”, isto é, o artigo das autoras busca “refletir sobre as disputas em torno do currículo, focando no debate sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC a partir de 2015” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.1)

Através da análise de Foucault, o texto propõe pensar “as normatizações que a BNCC pretende fazer em relação ao conhecimento e ao sujeito.” (FRANGELLA, 2019, p.1). O trabalho pretende mostrar como a BNCC tem como fim “a padronização de um conhecimento ou de sujeitos, limitando os indivíduos à uma homogeneização”. Além disso, buscam pensar a contradição da BNCC ao se propor “normativa e com a defesa da equidade” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.1)

Em 2015, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi colocada para debate, passou por três versões e foi promulgada em 2017. As autoras do artigo buscam mostrar que o MEC lançou a BNCC como um remédio para solucionar a educação brasileira, a fim de “promover uma aquisição de justiça social e igualdade democrática, com ideias reguladoras” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.2). Contudo, a real intenção estava ligada aos interesses do mercado, que “apresenta um currículo pronto para a escola, negando as especificidades escolares e regionais.” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.2).

As autoras buscam refletir sobre os debates em torno do que deve constar no currículo a partir da experiência de um currículo comum na Austrália. Em um

primeiro momento, dialogam com Michael Young para mostrar como o currículo deve estar alinhado com o conhecimento em si em paralelo com as experiências que os alunos levam para a escola, alegando que, para Young a “normatividade curricular [é] baseada no conhecimento” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.2). Entretanto, confrontam essa ideia usando Lopes e Macedo para destacar como o “currículo é um sistema de significação dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.2). Além disso, a partir de Bill Green, as autoras buscam mostrar como, ao analisar o currículo australiano, o autor expõe como currículo é “um conceito altamente simbólico. É o que a geração mais velha decide contar a geração mais jovem” (GREEN, apud, FRANGELLA; LOPES, 2019, p.2). Dessa forma, destaca que o currículo “é sempre político, como prática de representação e poder.” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.3)

A partir do debate sobre o currículo, as autoras utilizam-se dos estudos de Antonio Moreira (BARBOSA, 2000, 2007) para mostrar como o autor refletiu sobre as produções dos currículos pós anos 1980 que “valorizaram a produção do currículo sendo feita no chão da escola, a partir da realidade escolar e demandas das comunidades escolares.”. Ou seja, essa forma de produção curricular atendeu de forma democrática toda a comunidade escolar, atentando às realidades específicas de cada região. Para as autoras, esse movimento foi “muito mais significativo e coerente.”

Então, ao debruçar-se sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, de 2013, as autoras, em diálogo com Moreira, buscam mostrar como tanto no governo FHC quanto de Lula, “as diretrizes evitaram a homogeneização e incentivaram a interação e a renovação das culturas”, respeitando, portanto, a diversidade. Os governos buscavam “homogeneizar padrões e de garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9394/1996)” (BRASIL, apu, FRANGELLA; LOPES, 2019, p.3).

A partir dos debates sobre o respeito às especificidades locais, as autoras levantam questões sobre o que deveria ser ensinado e seria relevante para as diversas regiões do Brasil, como lutar contra a padronização do currículo, se existe autonomia do professor diante de um “currículo prescritivo e normativo” que propõe o que deveria ser relevante para o ensino nacional? Será que a Base é uma “política pública de controle”? Além disso, apontam para o fato de que os

professores da educação básica foram negligenciados do processo de construção da BNCC (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.3). Em diálogo com Fernando Cassio (2019), as autoras buscam mostrar como aconteceram, no mínimo, diversas “interpretações tendenciosas” nas consultas públicas sobre a BNCC (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.4).

Dessa forma, ficam expostos os perigos de um currículo padronizado:

“ignora a existência das particularidades e diferenças do sujeito e esse apagamento das diferenças não é democrático. Um currículo comum para todos ignora culturas essencializadas e hibridizadas, tornando um único modelo de indivíduo, assim utilizamos a visão de Macedo (2017) que entende a BNCC como um instrumento normativo, uma tentativa de controle da imprevisibilidade em suas múltiplas formas de existir.” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.4)

A partir da análise de Lopes e Macedo, as autoras refletem sobre a ideia de monocultura dos currículos que são “baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.5). Dessa forma, “ao propor uma monocultura em um monocurrículo.”, exclui as especificidades dos indivíduos, quando padroniza o conhecimento como a “única cultura” e coloca-o como objetivo comum de todos os cidadãos, impossibilitando o acesso ao conhecimento diferenciado de suas próprias culturas (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.5).

Além disso, ao ler o trecho de apresentação da BNCC, as autoras percebem as contradições que o texto produz, quando a Base propõe-se plural, mas ao mesmo tempo “afirma que estabelece um conjunto de aprendizagens indispensáveis aos estudantes”. Entretanto, como considerar a BNCC plural se ela ignora as identidades culturais específicas? (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.5). Na verdade, no lugar da diversidade, há uma tentativa de “homogeneizar e normatizar o conhecimento, o currículo e o sujeito” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.6). A saída dessa formatação social é oferecida pela professora Vera Maria Candau que defende a perspectiva da interculturalidade, ou seja, um “diálogo entre grupos sociais e culturais, uma negociação que se dá em contexto de assimetria de poder” (LOPES, MACEDO, 2011, apud, (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.6). Através dessa concepção, a educação seria o lugar de alteridade, do diálogo e do reconhecimento das diferenças sociais e culturais. Contudo, a proposta da BNCC foi de centralizar

e normatizar o currículo. Desse modo, é preciso questionar qual era a motivação da centralização curricular e quais seriam os agentes interessados nesse processo?

Apesar de sinônimos, mudança geralmente não significa transformação. Já dizia Giuseppe Tomasi di Lampedusa: “Se queremos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude” (LAMPEDUSA, 1958). Por isso, a partir de uma ampla leitura de Foucault sobre como o poder pode ser uma prática social, as autoras defendem a ideia de que o Estado e a classe empresarial defenderam a construção da BNCC com o desejo de normatizar os sujeitos, segundo o ideal de sociedade almejada pela classe dominante para tentar controlar os corpos e manter a o status quo. (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.9). Por isso, Lopes e Frangella buscam mostrar a intensa propaganda defendendo o “apagamento das diferenças e a ilusão do acesso ao conhecimento universal para todos” (FRANGELLA; LOPES, 2019, p.9)

Roberto Catelli Jr., em seu texto sobre a BNCC e a História na Educação Básica, questiona qual seria o objetivo de ensinar história na escola hoje. Para algumas políticas públicas, História nem seria mais ensinada nas escolas ou teria “um lugar de segunda classe no currículo”. Isso fica evidente ao olhar para a reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando Matemática e Língua Portuguesa ganham mais destaque. (CATELLI, 2019, p.181)

Então, qual seria o papel do ensino de História nos dias de hoje? Desenvolver o patriotismo e o sentimento de nacionalidade? (ABUD, 1998, apud, CATELLI, 2019, p.182), mobilizar símbolos patrióticos e moralizar a educação para criar “uma identificação com a pátria que negava qualquer visão crítica em relação aos conflitos vividos” (CATELLI, 2019, p.182) ou ensinar o passado para compreender o presente? Ao apontar os três modos de entender a História e como a disciplina foi ensinada, o autor introduz o debate sobre alguns componentes constitutivos para a construção de uma concepção de ensino de história:

“Primeiramente, é necessário definir que a história é o estudo das experiências humanas no tempo, sendo que a busca pelo passado é sempre alimentada pelo desejo de refletir sobre o presente e, até mesmo, pela possibilidade de transformá-lo. Assim, enriquecer um currículo de História significa ser capaz de ter como horizonte a reflexão sobre o presente. Isso, contudo, não pode ocorrer sem um tratamento rigoroso das categorias que podem organizar explicações sobre as sociedades do passado. Caso contrário, corremos o risco de incorrer em

anacronismos ou em análises sem nenhuma validade, que ratificam apenas o senso comum." (CATELLI, 2019, p.182)

Ao definir as premissas básicas da História e do ensino de história, o autor busca mostrar uma série de questões para se pensar a construção de um currículo, além de pensar em como não limitar o ensino de História “a um enfoque meramente disciplinar” (CATELLI, 2019, p.182), de modo que não se pense apenas os pontos políticos e econômicos, mas as dimensões simbólicas e os sentidos dos diferentes modos da vida cotidiana, visto que assim ajuda a “identificar semelhanças e diferenças, o que permanece e o que se transforma” (idem, p.182).

Outro ponto para se pensar a edificação de um ensino de História é ter em mente a diferença entre "ensinar História" e “pesquisa histórica”, visto que os "objetivos do ensino não são os mesmos do pesquisador." (CATELLI, 2019, p.183). Este “está preocupado com a pesquisa e a análise de fontes para criar uma interpretação acerca de um período ou tema”, enquanto aquele “deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades para construção de um pensamento histórico”, ou seja, abrir caminho para que o aluno seja “capaz de buscar respostas para perguntas/problemas formulados que se referem a um período específico (...) fazendo relações com o presente.” (CATELLI, 2019, p.183). Dessa forma, o professor de história é autor de uma *Aula como Texto* e tem um papel fundamental assim como o produtor da historiografia, pois ao selecionar o conteúdo e montar sua aula não é apenas uma pessoa que *traduz* as leituras, mas aquele que produz conhecimento e traz instrumentos de reflexão para aguçar no aluno o saber que está contido nele. (MATOS, 2006, p.15)

É preciso também evidenciar os desafios dos anacronismos quando se busca fazer relações com o presente, uma vez que ao mobilizar conceitos do passado, é necessário localizá-los nos seus contextos específicos para não criar distorções no entendimento dos alunos sobre as temporalidades. Além disso, desfazer a ideia de “um eterno presente”, para entender os vínculos que nos ligam a um passado, tendo em vista sempre “noções básicas da cronologia e também conhecer a organização social e o modo de vida dos seres humanos em diferentes épocas e lugares” (CATELLI, 2019, p.184).

O ensino da História deve “inserir o sujeito na dimensão coletiva” através das mobilizações feitas em conjunto, a fim de “formar cidadãos capazes de

compreender o significado das lutas pela conquista de direitos. Assim, o ensino de história mostra que o ser não é um indivíduo destacado do mundo, mas que ele faz “parte de um coletivo mais amplo” (CATELLI, 2019, p.184). Desse modo, cria noções de justiça e igualdade para a sociedade.

O último aspecto que o ensino de História possibilita é o estímulo ao pensamento crítico. O estudo sobre diferentes processos históricos estimula o aluno a ser um cidadão capaz de construir argumentos baseados em estudos, de maneira que tome decisões e faça escolhas “como pessoas ativas na sociedade” (CATELLI, 2019, p.184). Isso porque não existe parcialidade (FREIRE, 1968, p.22), visto que até omitir-se é tomar uma decisão. E para decidir é necessário ter um pensamento crítico, ou seja, “ir além do senso comum e criar argumentos favoráveis ou desfavoráveis a uma linha de pensamento ou outra, com base nos conhecimentos já produzidos” (CATELLI, 2019, p.185). De modo geral, ter um espírito crítico é “criar um percurso que possibilite fazer escolhas conscientes.” (idem, p.185).

Agora que estabelecemos concepções básicas sobre a História, a pesquisa histórica e seu ensino, vamos, através dos estudos de Roberto Catelli Jr., pensar a proposta de História da BNCC para o ensino fundamental.

Antes disso, o autor aponta como antes da BNCC, já existiam documentos que orientavam o ensino de História, caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que “propuseram a criação de bases metodológicas comuns para as escolas brasileiras sem definir um currículo comum de conteúdos.” (CATELLI, 2019, p.186). Através de uma análise do PCN, Catelli busca mostrar como o documento pensava os conteúdos e processos históricos de forma articulada, sem prender-se a cronologia ou a conteúdos mínimos, ou seja, valoriza-se “a ênfase em habilidades e competências que se relacionam com a produção de texto, com a capacidade de fazer analogias, de emitir opiniões usando argumentos” (CATELLI, 2019, p.186).

Catelli busca mostrar como o PCN de 1998, reconhecia aspectos como participação social e política, exercício de direitos e desenvolvimento do pensamento crítico através do diálogo; prezava por “um ensino pautado em aspectos formativos”, não em transmitir informações (CATELLI, 2019, p.186). Contudo, as orientações do PCN não entraram em vigor pela falta de formação continuada nas escolas, as precárias condições de trabalho dos docentes e a divisão dos horários das matérias (idem, p.186).

Já a partir dos anos 2000, Catelli busca mostrar como os currículos propõem um ensino de história que “privilegiam um ensino de caráter bastante informativo e cronológico” (CATELLI, 2019, p.187). Além disso, aponta como isso foi estabelecido na Base Nacional Comum Curricular, ao criar um “descompasso entre a proposição teórica e a proposta formulada para os anos finais do Ensino Fundamental” (idem, p.189). Por exemplo, no trecho inicial aponta que “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BNCC EI-EF, p.393, 2017 apud CATELLI, 2019, p.187), ou seja, pensar criticamente sobre o passado a partir da análise de quem produziu o conhecimento. Além disso, o currículo busca refletir sobre as disputas de sentidos e significados, usando fontes históricas em sala de aula e também destaca a necessidade de interpretar os acontecimentos para que o aluno desenvolva a capacidade de “autonomia do pensamento” (idem, p.188). No entanto, quando falamos dos anos finais do Ensino Fundamental, a organização dos conteúdos, segundo a BNCC, fica “pautado pelos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América), ordenando-os de maneira cronológica” (idem, p.189).

A defesa da cronologia seria para ajudar o estudante a memorizar os fenômenos, destacando os eventos mais importantes que foram consolidados “na cultura historiográfica” (CATELLI, 2019, p.189). A questão levantada por Castelli é: “A qual cronologia está se referindo?” (CATELLI, 2019, p.189), uma vez que a própria BNCC define que a história expressa a “correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados” (idem, p.189). Isto é, se existem diferentes perspectivas historiográficas em disputa, o documento, ao propor uma cronologia com os eventos mais importantes, cria uma “genérica cultura historiográfica” (idem, p.189), ou melhor, reafirma um modelo de história tradicional que faz “retroceder à compreensão da história como cronologia de eventos históricos” (MALERBA, 2017, apud, CATELLI, 2019, p.190).

O estudo seriado, dessa forma, deixa de fazer sentido para os estudantes, visto que “não contribui para que os alunos sejam capazes de pensar historicamente, ou seja, formulando explicações e análises sobre a vida social levando em conta a historicidade dos eventos.” (idem, p.189). Os acontecimentos deveriam ser um meio para se chegar a construção de um pensamento crítico sobre as sociedades, não o norte estrutural do currículo.

## **Capítulo 2 - Montando o jogo: a Didática e o ensino de História**

O ensino seriado reproduz uma dinâmica produtivista do capital na contemporaneidade. A lógica existente hoje é demandada pelo mercado. Este termo um tanto abstrato maquia nomes que veem na educação uma forma de obter lucros exorbitantes às custas de professores, alunos e da sociedade. Isso porque não desenvolve no educando o pensamento crítico em que ele problematize a condição dos homens em relação ao mundo a partir dos fenômenos históricos. Na verdade, o

aluno se torna um mero depósito de conteúdos em um ensino tecnicista e genérico (FREIRE, 1987, p.37). Além disso, a quantidade de aulas, a falta de uma segurança para desenvolver o seu trabalho e a desqualificação do professor deixa-o ilhado no processo educativo, impedindo que o educador promova amplos debates, levando-o a aplicar o conteúdo para ou manter o emprego (caso seja de particular) ou atender a demanda da escola (caso seja do município).

A pedagogia do mercado imposta aos professores transforma o trabalho crítico em alienado, a fim de impedir a capacidade de ação docente e manter as estruturas sociais que privilegia determinado grupo em detrimento de outro. Com uma forte demanda de trabalho, o professor não perde a consciência do processo produtivo, mas é exigido que se submeta à exploração para manter sua vida profissional ativa (MARX, 1844, p.85-86).

Maria do Céu Roldão expõe como esse processo ocorreu a partir do século XIX, com as mudanças feitas pela revolução industrial, as ideias liberais e o surgimento do Estado-nação. Foi proposto, portanto, um novo modo de produção, e, com isso, uma “mão de obra minimamente letrada” (ROLDÃO, 2017, p.1135) a par dos novos moldes sociais da nova sociedade em vigor. Dessa forma, buscou-se a “afirmação dos professores como grupo tendencialmente profissional, fora do contexto religioso ou da prestação dispersa de serviços educativos, até aí dominantes na atividade de ensinar.” (idem, p.1136).

A partir disso, a docência torna-se “um grupo responsável por uma função social, o ensino” (RODRIGUES, 2002; ROLDÃO, 1998, apud, ROLDÃO, 2017, p.1136). Isso faz com que seja feita uma “contratação maciça deste novo corpo de agentes de ensino pelo Estado” (idem, p.1136). Dessa forma, os professores transformam-se, “em várias dimensões, subsidiários do estatuto de funcionário, nomeadamente pela dependência criada em face do Estado-empregador e gestor das escolas, com escassa autonomia sobre o conteúdo do ensino (currículo)” (NÓVOA, 1987, 1989; 2009; BARROSO, 1995; CABRAL, 2014, apud, ROLDÃO, 2017, p.1136). Um exemplo disso, hoje, é exposto na forma como os professores, do conglomerado Grupo Planta, do qual o Colégio XIS faz parte, são tratados: nos e-mails institucionais, os professores são chamados de colaboradores e os alunos são vistos como clientes, ou seja, se são clientes, devemos satisfazê-los, ensiná-los a conformar-se e a ser resiliente às injustiças, já que o trabalho docente tornar-se um

maquinário conteudista, tirando toda a dimensão crítica, a fim de tornar o sujeito passivo a todos os vícios do sistema capitalista.

No entanto, Selva Guimarães, ao expor o processo de implementação do currículo de São Paulo e Minas Gerais em contraposição ao que estava sendo proposto nas escolas durante a ditadura, busca mostrar como a escola não é um aparelho reprodutor do Estado, ou seja, é “preciso considerar também as tensões internas vividas pelas escolas, e o fato de que a aprendizagem e a formação da consciência histórica não se dão apenas nestas instituições, mas no conjunto do social.” (FONSECA, 1993, p.70). Além disso, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna vão atentar ao conhecimento que não é prescrito pelos currículos oficiais, intitulado de “cultura escolar” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.206).

## **2.1. saberes em lugar de fronteira: uma conversa sobre a relação entre a História e a Educação**

Para entender as permanências tecnicistas, fruto da educação estruturada ao longo do século XX, e as descontinuações provocadas por uma educação problematizadora (FREIRE, 1968) e uma pedagogia transgressora (hooks, 1968), é preciso pensar a relação do ensino de história com a didática para refletir sobre as especificidades do campo que analisa o ensino de história. Portanto, este capítulo busca, primeiro, pensar o currículo como lugar de fronteira a partir de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna. Em seguida, o texto busca pensar o lugar do historiador na reflexão didática, com Fernando Cerri. Por último, por mais que o primeiro capítulo já tenha debruçado-se sobre a história do ensino de história, neste momento, através dos estudos de Circe Bittencourt, será feita uma análise sobre os conteúdos e métodos do ensino de História ao longo do século XIX e século XX para, no terceiro capítulo, iniciar uma reflexão sobre as metodologias ativas e a gamificação do ensino.

Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, em seu artigo *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*, buscam pensar a “construção teórico-metodológica de pesquisa sobre a relação entre saberes docentes e escolares em narrativas da história escolar” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.191). Os autores relacionam os estudos do campo do Currículo e da Didática com História e Retórica, justamente pela defesa do ensino de história como um lugar de fronteira, uma vez que os

saberes são construídos “a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças” (idem, p.191).

A perspectiva de abordagem proposta pelos pesquisadores é a busca pela articulação das contribuições entre o campo da história e da educação, isto é, ao pesquisar o ensino de história, “são articulados instrumental teórico da educação e da história” (idem, p.192). Para evitar os problemas sobre a construção do quadro teórico, foi feita a colaboração entre os autores do campo do currículo articulados aos pensadores do campo da didática. Assim, foi superado o desafio sobre as áreas e os autores que estabeleceriam os diálogos (idem, p.192).

Para pensar o campo da História, utilizou-se os aparatos que analisam a teoria da História, ou seja, “modelos explicativos, a utilização das fontes, o documento, a temporalidade, a operação historiográfica, o discurso, a narrativa histórica”, pois são elementos que “estruturam, também, o ensino da história.” (idem, p.192). Contudo, em diálogo com (Lopes, 1999; Monteiro, 2002, 2007; Gabriel, 2003), defendem a ideia de que os saberes ensinados nas aulas são algo diferente da historiografia, portanto definido como “conhecimento escolar” (idem, p.192). Dessa forma, foram mobilizadas as ferramentas teóricas da histórica para possibilitar “a análise das diferentes construções do saber escolar considerando e evidenciando, ou não, a especificidade epistemológica desta construção.” (idem, p.193).

Já sobre o modo como os docentes mobilizam os saberes, os autores analisaram as subjetividades destes, já que as “questões formuladas tinham como eixo de suas formulações a relação dos professores com os saberes” (idem, p.193). Para isso, foi preciso analisar a aplicação dos conteúdos com ênfase no modo como o professor mobilizou os saberes. (idem, p.193).

Ao questionar quais as motivações levam os docentes a “relacionar os fatos estudados com a realidade dos alunos”, as “questões de ordem cultural” vêm à tona para pensar como os docentes fazem uso da comparação ao atribuir sentidos aos conteúdos estudados (idem, p.193). Desse modo, o aparato teórico utilizado pelos autores foi extraído do campo da retórica, sobretudo, dos estudos iniciados por Perelman e Olbrechts-Tyteca no seu Tratado da Argumentação (idem, p.193). A partir de uma gama de estudos, os autores destacam dois pontos importantes: a “extensiva taxionomia das técnicas discursivas” e “o conceito de retórica como negociação de distâncias entre os sujeitos.” (idem, p.193). Com mais um elemento

teórico, “a análise da retórica”, os autores reafirmam o ensino de história como lugar de fronteira “seja como prática pedagógica, seja como objeto de pesquisa.” (idem, p.193). Portanto, o texto busca articular as contribuições das três áreas do conhecimento (Educação, História e Retórica) que preenchem este lugar de fronteira.

No primeiro momento, os autores refletem sobre como o saber escolar articulado aos saberes docentes ajudam a pensar o ensino de história. Por isso, ponderam sobre a noção das fronteiras, concepção advinda da geopolítica que é definida por um entremeio recheado pelo vazio, “uma terra de ninguém”, ao mesmo tempo que é “lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.” (idem, p.194). A ideia do contato é fundamental, ou seja, é um lugar “de negociação da distância entre os homens através da linguagem” (idem, p.194). Distância essa que pode “ser reduzida, aumentada ou mantida” (idem, p.194). Na ocasião, a fronteira busca diálogos entre diferentes áreas do conhecimento e vai assim negociando com cada campo do conhecimento para consolidar a abordagem dos autores.

A partir disso, os autores buscaram a interlocução entre história e educação para pensar o ensino de História como um lugar de fronteira. No campo da educação, os aparatos teóricos foram encontrados na didática e no currículo. Nesta área, o foco repousa na “seleção cultural - saberes afirmados, negados, excluídos”, além de pensar “o currículo como prática de significação”, e como um espaço de confrontos, negações, partilhas por diferentes sujeitos (idem, p.194).

Ao se esbarrar no currículo como um lugar de fronteira, o estudo dos autores foi levado a refletir sobre os saberes ensinados. Debruçaram-se, portanto, em bases teóricas que evidenciavam a “relação dos professores [saberes docentes] com os saberes que ensinam [saber escolar]” (idem, p.195).

A partir das análises feitas por Vera Candau (CANDAU, 1996, apud MONTEIRO; PENNA, 2011, p.195) em relação à didática, os autores apontam os referencias teóricos que baseiam suas pesquisas. Candau aponta três temas fundamentais para a área: “o multiculturalismo, o cotidiano escolar, e os saberes docentes/saberes escolares.”. Em um debate entre os pesquisadores do campo, como Lopes (1999), Monteiro (2002), Gabriel (2003), Moreira (1998), a pesquisa destaca que a articulação entre as áreas do currículo e da didática “tem possibilitado

focalizar a questão da cultura na busca da compreensão de seu papel constituinte do currículo”, sendo este “entendido enquanto espaço-tempo de interação e produção cultural e no contexto de uma epistemologia social escolar” (idem, p.195). Além disso, a interlocução entre didática e currículo tem ajudado a consolidar o objeto de estudo dos autores na medida em que problematiza “os saberes ensinados a partir da abordagem de sua produção e mobilização pelos docentes na busca de compreender os processos de sua constituição” (idem, p.195)

Para chegar a definição do objeto de estudos - “o currículo, como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferença” (idem, p.207) -, os autores articularam os conceitos de saber escolar com os conceitos de saberes docentes (TARDIF, 2002, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.195), com as contribuições de Shulman que aborda a questão dos conteúdos pedagogizados cuja definição é a “criação específica e própria dos saberes dos professores” (SHULMAN, 1986, p.8, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.195). Então, para perceber como o professor entende e transmite o conhecimento do conteúdo, “Shulman propõe que pensemos em três categorias deste conhecimento”: “o conhecimento do conteúdo específico das disciplinas; conhecimento do conteúdo pedagogizado e o conhecimento curricular” . Contudo, a novidade introduzida pelo autor é justamente o conteúdo pedagogizado que “vai além do conhecimento específico da disciplina em si para a dimensão deste conhecimento para o ensino” (idem, p.195). Só a pesquisa sobre o conhecimento dos conteúdos pedagogizados que ajudará a superar o *missing paradigm* que significa a “inexistência de pesquisas sobre as matérias dos conteúdos ensinados, ou seja, sobre o processo através do qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de instrução” (SHULMAN, 1986, p. 6, apud, MONTEIRO, 2001, p.121-122). Para isso, é preciso entender os modos como a “matéria de ensino é transformada de conhecimento do professor em conteúdo de instrução.” (idem, p.196). Ou seja, entender como o professor explica, cria imagens, exemplos, analogias para propor o ensino-aprendizagem de forma mais fácil, difícil ou possível (SHULMAN, 1986, p.9, apud, p.196). A pesquisa de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, dessa forma, articulam a leitura de Shulman à noção que identifica a singularidade do saber escolar (LOPES, 1999; MONTEIRO, 2002, apud, idem, p.196).

Contudo, ainda faltava encontrar mecanismos teóricos que proporcionasse a “análise dessas construções na perspectiva do saber ensinado - no caso a história”

(idem, p.196), uma vez que só assim poderiam abrir-se ao “diálogo com autores do campo da teoria da história que abordam problemas relacionados à produção, racionalidades, validação e legitimação dos conhecimentos.” (idem, p.196). Por isso, encontram em Rüsen (2001) um importante diálogo para estabelecer seu objeto. A partir de dois conceitos (ciência da história e teoria da história), o autor “defende que esta [teoria da história] deve exercer o papel de uma metateoria”, ou seja, “uma teoria reflexiva da teoria que faz parte da práxis do historiador”. Dessa forma, “exerce uma função didática de orientação”, mesmo que a teoria da história não substitua a disciplina específica no momento de refletir sobre os mecanismos do ensino de história, como o currículo, ou “que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história na educação básica (didática da história)” (idem, p.196). Rüsen ajuda os autores a perceber a “necessidade de uma didática da história que se volte para a análise dos processos envolvidos no ensino, distintos daqueles imbricados na produção historiográfica stricto sensu.” (idem, p.196). Dessa forma, ao utilizar autores que pensam os mecanismos de produção da ciência da história - a historiografia, Monteiro e Penna fazem uso desses aparatos teóricos a fim de “investigar possibilidades de sua utilização para a análise dos saberes ensinados.” (idem, p.197).

O primeiro modelo teórico apresentado que ajudou na construção instrumental dos autores foi o “modelo narrativo”, de José Carlos Reis (REIS, 2003, p.134. apud, MONTEIRO; PENA, 2011, p.197) que questionava a abordagem da história-narrativa, ou seja, a *histoire événementielle* que focaliza a narrativa nos grandes eventos ou personagens. A nova abordagem que reconhece a “narrativa histórica como estruturante do discurso historiográfico” (idem, p.197) junto às proposições teóricas expostas acima possibilitou a construção de uma abordagem específica do saber histórico escolar feito nas aulas. Assim, buscou-se “compreender a construção operada pelos professores, entendidos enquanto narradores, para tornar possível o ensino/aprendizagem” (idem, p.197).

Os autores evidenciam como o “constructo teórico do ‘modelo narrativo’”, de José Reis (REIS, 2003, p.134, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.197) ajudou a entender a questão dos saberes, na medida que, com essa abordagem, foi possível entender medidas tomadas pelos docentes ao narrar, uma vez que são “narradores que ‘explicam enquanto narram’, ‘explicam ao organizar uma intriga compreensível’” (REIS, 2003, p.134, apud, MONTEIRO; PENA, 2011, p.197).

Isso porque, ao narrar explicando, os professores buscam “auxiliar os alunos a atribuir sentido aos fatos e processos em estudo.” (idem, p.197). Desse modo, a ideia de explicar em história tem o sentido de “fazer compreender; mostrar o desenvolvimento de uma intriga, fazer compreender” (idem, p.197)

A partir dessas definições, são questionadas as formas pelas quais a especificidade das narrativas são construídas em sala de aula para ajudar os alunos a atribuir sentido aos conteúdos estudados, além de refletir sobre como se define “o fio da narrativa nos diferentes contextos de produção da história escolar” (idem, p.194). Dessa forma, buscou-se um diálogo com Ricoeur para entender como a “inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao vivido.” (idem, p.198), ou seja, o autor garante que a história tem o elemento narrativo intrínseco a ele, já que ao articular “tempo e ordem lógica” expõe a compreensão do vivido (idem, p.198).

Todas as abordagens do quadro teórico articuladas pelos autores foram uma forma de evidenciar as diferentes áreas que compõem o lugar que fronteira que buscavam definir. Contudo, ainda faltava o ingrediente instrumental que “possibilitasse a investigação das narrativas e suas intrigas, explicações, argumentações, articulações entre sujeitos, tempo e ordem lógica.” (idem, p.198). Este tempero é a análise retórica cujos mecanismos teóricos viabilizaram “focalizar os discursos produzidos pelos docentes” em suas aulas e as formas buscadas para torná-los possíveis de serem compreendidos e apreendidos pelos alunos. (idem, p.198).

A partir das diferentes abordagens e áreas que são aproximadas para propor uma chave de leitura que possibilite uma perspectiva sobre a pesquisa e as aulas de história, os autores começam a negociar as distâncias nas fronteiras com a Retórica. Primeiro, é feito um diálogo com Meyer, a fim de apontar a definição proposta pelo autor “enquanto 'uma estrutura muito precisa, respectivamente a relação entre si e outrem (ethos e pathos, segundo Aristóteles) via uma linguagem (logos), ou simplesmente um instrumento de comunicação” (MEYER, 1998, p.26, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.198). Ou seja, os três elementos da retórica aristotélica - ethos, pathos e logos - são colocados em diálogo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) por Monteiro e Penna, quando recuperam a terminologia original: “discurso, orador e auditório” (idem, p.198).

Perelman e Olbrechts-Tyteca definem o modo como mobilizaram as noções de discurso, orador e auditório não ligado ao modo antigo do discurso que precisava ser pronunciado em público com o objetivo maior de persuadir, já que não viam motivações para limitar os estudos a oralidade. Manteriam a ideia de auditório, já que se pensamos em discurso ele deve ser encaminhado a alguém, logo ao auditório. Mas, o auditório não precisa ser necessariamente um conjunto de pessoas, podendo ser, inclusive, na forma escrita (idem, p.198). Portanto, ao utilizar os conceitos de discurso, orador e auditório, Monteiro e Penna deslocam seu sentido para “a argumentação [discurso], aquele que a apresenta [narrador] e aqueles a quem ela se dirige [auditório], sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.7, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.199). Contudo, por mais que a ideia de auditório seja fundamental na retórica, já que nele está “o conjunto daqueles que o orador pretende influenciar com a sua argumentação.” (idem, p.199), é preciso ter em mente que existe uma distinção entre “o auditório presumido pelo orador e o auditório real, na retórica o auditório é sempre uma construção do orador.” (idem, p.199).

Através da definição dos três elementos que determinam a retórica (logos-discurso; pathos-auditório; ethos-orador), os autores destacam como a retórica envolve o “aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória)” para evidenciar como, ao buscar um ensino-aprendizagem efetivo, o discurso de um professor à sua turma não é apenas argumentação racional nem carrega apenas o caráter emocional (idem, p.199). Isso para atentar ao fato que os professores que mais se destacam são os que estabelecem boas explicações, mas, principalmente, os que criam uma relação de afeto com os alunos. A retórica, nesse caso, atua como uma negociadora do espaço entre os sujeitos, ou seja, a linguagem torna-se um importante elemento de aproximação racional ou emotiva para estabelecer um vínculo com quem se fala (MEYER, 1998, p.26-27, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.199).

A ideia de negociar as distâncias para efetivar melhor o ensino-aprendizagem foi fundamental para refletir sobre a “distância entre [o professor] e a turma, entre os alunos e a história, entre o estranho e o familiar” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.200). Entretanto, ainda não era possível estabelecer as condições de análises necessárias para analisar as aulas de história, por isso foram além e

usaram a taxionomia das técnicas argumentativas sugerida por Perelman e Olbrechts-Tyteca. Estes defendem que o “o objeto da teoria da argumentação seria o estudo das técnicas argumentativas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos indivíduos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (idem, p.200), ou seja, as estratégias utilizadas pelos professores como “exemplos, ilustrações, comparações, analogias, causalidade, e etc.” (idem, p.200) são formas de trazer ou afastar o aluno do que quer ser debatido em sala, portanto analisar esses mecanismos era a peça fundamental de análise da teoria da argumentação. E, para a pesquisa de Monteiro e Penna, esses recursos seriam usados como métodos de investigação nas aulas de história (idem, p.200).

Além disso, os autores percebem uma aproximação entre Shulman e os autores da área da retórica que possibilitaram a análise do objeto. Quando foram colocados em diálogo, ajudaram na consolidação dos modos investigativos da pesquisa. O psicólogo educacional americano Shulmann expõe alguns pontos chave para entender a análise da pesquisa de Monteiro e Penna ao debater sobre os saberes docentes. Shulmann aponta o modelo de racionalização e ação docente evidenciando o processo de mobilização do objeto trabalhado pelo professor. Segundo os autores, Shulman apresenta que o modelo de racionalização e ação docente, “do ponto de vista do professor, representa diferentes momentos do processo que, partindo da compreensão da sua compreensão sobre o objeto, objetiva transformá-lo para a instrução.” (idem, p.200). Dessa forma, Shulman busca mostrar como racionalização e ação docente fazem parte de um circuito que começa com a compreensão que o professor tem de determinado conteúdo, passa pela transformação na qual o professor usa analogias, metáforas ou exemplos para adequar o conteúdo aos alunos, de acordo com o público que ele dará aula para promover uma adequação. Em seguida tem a instrução, avaliação, reflexão, além do *missing paradigm* - que também faz parte do conteúdo pedagógico (Shulman, 1987, p. 12-19; 2004, p. 237, apud MONTEIRO; PENNA, 2011, p.200).

“Foi possível, então, perceber os paralelos entre este aspecto da proposta de Shulman e a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca - a ênfase numa argumentação produzida pelo professor sempre em função da sua turma (a noção de auditório e os processos de adaptação e adequação que fazem parte da atividade de transformação) e a importância de analogias, metáforas, exemplos, ilustrações, etc. (técnicas discursivas mais persuasivas ou as formas de representação mais poderosas).” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.201)

Com o intuito de dar materialidade às conjecturas propostas pelos autores, na última parte da pesquisa, os autores analisam a aula de um professor sobre a Política do Café com Leite para refletir sobre a construção do saber escolar, a ação do professor, além de outros elementos da retórica, como o argumento de autoridade, as relações de pathos, com o estabelecimento de vínculos com a turma, as ilustrações, comparações e também analisam o conteúdo pedagogizado.

A partir de um trecho em que o professor desfaz a ideia consolidada de que a Política do Café com Leite seria uma alusão de São Paulo como o maior produtor de café e Minas o de leite, os autores apontam para a construção do saber escolar, ao perceber como o professor de história mobiliza a metonímia, representada pela expressão café com leite, em que o docente explica e desfaz, quando destaca que a importância de Minas não é pelo fato de produzir leite, mas por ser também uma importante produtora de café (idem, p.201).

Além disso, Monteiro e Penna percebem como há o elemento da ação do professor quando “age como narrador ao articular sujeitos histórico - os fazendeiros - em um determinado tempo - a primeira República - em uma intriga que ele começa a desvendar - as alianças e interesses desses grupos para a manutenção do poder” (MONTEIRO; PENNA, 2001, p.201). Os autores buscam mostrar como o professor constrói a sua rede de sentidos, organizando as ideias e “neste processo de mobilização de saberes, ele explica ao mesmo tempo em que narra”. Ademais, mostram como o professor ao mobilizar a palavra “prova hoje em dia” mostra que está atualizado com o que se produz na historiografia recente e não cita a pesquisa, já que não é um texto científico (idem, p.201).

Usando as bases da retórica, os autores constatarem o ethos no professor, quando percebem o “caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório.” (idem, p.201). Com o trecho do professor em que diz “outra coisa que normalmente a gente aprende errado”, fica evidente o recurso do argumento de autoridade que é extraído da análise de Perelman e Olbrechts-Tyteca que buscam mostrar como o argumento de prestígio é aquele que usa falas de uma pessoa ou grupo como forma de provar a tese que se busca defender (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 137-138, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.202). No caso, quando o professor usa a fala que os alunos aprenderam errado e, agora, irá ensinar o correto sem dizer de qual texto tirou, “ele

está usando o prestígio da ciência atualizada para aumentar a força persuasiva de uma afirmativa, sem ter que trazer nenhuma outra explicação ou argumento para reforçá-la” (idem, p.202). Este recurso retórico é muito usado na cultura escolar, já que o público-auditório não é formado por pares acadêmicos, além do tempo para aplicar o conteúdo ser curto. Dessa forma, o professor precisa tomar decisões para melhor alcançar seus objetivos.

Ana Maria Monteiro e Fernando Penna analisam o conteúdo pedagogizado que captaram nas explicações do professor sobre a política do café com lei, isto é, “temos um exemplo da transformação operada pelo professor para a realização de sua explicação.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.203). Os autores apontam como o ethos e o pathos somados articulam o logos, que, na verdade, é a forma como “o professor utiliza seu conhecimento sobre as características culturais dos alunos para fazê-lo” (idem, p.203). Ao longo dos trechos da aula do professor, notam-se diferentes formas de técnicas discursivas retóricas mobilizadas por ele, por exemplo, ao usar o nome dos alunos para explicar a matéria, ele “está negociando, neste caso diminuindo, a distância entre ele, no papel de professor, e seu aluno” (idem, p.203).

Ademais, o docente, ao usar o nome dos alunos para explicar a disputa entre as oligarquias na Primeira República, faz o uso da ilustração que “tem a função de reforçar a adesão a uma regra já estabelecida e aumentar a presença na consciência” (idem, p.203), além de prender ainda mais a atenção deles. Usar nomes causa um outro artifício retórico, a dramatização. Isso desloca a abstração a cenas reais de forma que a narrativa ganhe mais robustez, consolidando a explicação do professor. Assim, o professor negocia a “distância entre os alunos e os saberes objeto de estudo, o professor, através da encenação realizada de modo informal com estes, que atuaram como personagens históricos do período, possibilitou a compreensão daquelas práticas políticas e suas razões” (idem, p.203).

Por último, é feito um debate sobre a comparação no ensino de história, quando o professor, para explicar o conceito de coronelismo, aproxima os traficantes, que fazem o uso da força e, de alguma forma, fornecem uma assistência social - como o fato de, em alguns casos, o traficante comprar um remédio para o filho de alguém - e os coronéis, que dominavam não só pela força, mas prestavam assistência com médicos para os trabalhadores da sua região, dominando-os pela força, mas também criando clientes, por isso o clientelismo. Então, ao usar a

comparação entre traficantes e coronéis, o professor sabia que os alunos conheciam a condição do traficante nas favelas e fez com que os alunos captassem os modos de ação dos coronéis na Primeira República. Dessa forma, busca-se mostrar como a comparação atua “como a identificação de semelhanças e diferenças entre dois fenômenos históricos semelhantes, muitas vezes com a intenção de negociar a distância entre o estranho e familiar” (MONTEIRO, 2005, p.333-347, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.205.). Contudo, são feitas diversas ressalvas ao uso da comparação, uma vez que é preciso questionar a condição do traficante no morro para que não se caia em estereótipos vazios e, no famoso anacronismo, que é “armadilha para os professores, mas não comparar torna-se quase impossível no ensino” (idem, p.205).

A pesquisa de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna é fundamental para as pesquisas no ensino de história, uma vez que a perspectiva sobre os saberes nesta área com o olhar de um lugar de fronteira possibilitou a interlocução de aparatos teóricos de diversas áreas do conhecimento, oferecendo um dispositivo conceitual para ajudar nas investigações desta monografia.

O conceito de lugar de fronteira como um “lugar de encontros, diálogos, mas, também, de marcação de diferenças, onde se pode produzir um distanciamento entre culturas que entram em contato” levou a indagação de como “estavam em jogo questões de ordem epistemológica assim como, igualmente, culturais e políticas.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.206). Disputa essa nos campos teóricos que tentam se colocar como hegemônicos dentro de suas áreas. Por isso, a delimitação do espaço teórico para a análise do objeto que é extremamente complexo, o saber ensinado - no caso, o currículo - foi através de um diálogo cuidadoso. Dessa forma, chegaram a definição de que o currículo não é dicotômico: “entre currículo prescrito, pré-ativo, como fato e currículo em ação, ativo, real, e sim como ‘espaço tempo de interação entre culturas’, em que ‘as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos’.” (MACEDO, 2006, p.106, apud, MONTEIRO; PENNA, 2011, p.206). Assim, com foco na aula de história, ou seja, o saber ensinado: “o currículo de história-espaço-tempo de fronteira.” (idem, p.206), os autores construíram o referencial teórico.

A ideia de saber ensinado é fundamental para isso, uma vez que busca pensar o vínculo que o professor estabelece “com os saberes”, fruto da formação pessoal e profissional, com “seus saberes, com aqueles alunos daquelas turmas,

produziram explicações que articulavam diferentes saberes (...) para atribuir e contribuir para a atribuição de sentidos os processos e fenômenos em estudo” (idem, p.206). Bastava, então, abrir uma negociação com os autores que estudam o currículo, a didática e a teoria da história.

Para entender as bases dos saberes em estudos (“conceitos, temporalidades, narrativas”), os autores utilizaram a teoria da história, mas a área da educação tem especificidades epistemológicas próprias, por isso, em sala, é possível perceber diferentes formas de fazer o aluno entender a matéria, por exemplo, fazer o uso de uma proibição de beijo em público para discutir não a anedota, mas um caso amplo de arbitrariedade em regimes autoritários. Ou seja, a partir de um caso cotidiano - que gera maior atenção dos alunos - o professor proporcionou um debate sobre a ideia de autoritarismo. Dessa forma, em um diálogo com Jean-Claude Forquin, buscam mostrar como a “dimensão educativa deste contexto torna-se clara, e cria configurações próprias, originais da cultura escolar” (idem, p.206).

Outro mecanismo da teoria da história que ajudou a compor a colcha do objeto foi o conceito de narrativa histórica, uma vez que forneceu a instrumentação para analisar a ação docente como narrador ao edificar sua explicação mobilizando “sujeitos em enredos com desfechos apresentados a partir de resultados de estudos e pesquisas historiográficas, trazidos para compor a argumentação.” (idem, p.206).

Ao expor como o professor explicou o tema da política oligárquica como uma trama fictícia, isto é, colocando os alunos como personagens da trama, a fim de contextualizar e explicar o conceito de outra época para que fosse familiar aos alunos, os autores buscam mostrar como o professor “realizou implicitamente uma comparação com o presente, para tornar compreensível a prática política e, ao fazer isso, negociava a distância entre o estranho e o familiar com seus alunos.” (idem, p.207). Para conseguir esse feito., Monteiro e Penna destacam o papel do aparato teórico da retórica na análise do discurso em que foram articulados, pelo professor, o logos, ethos e pathos para “diminuição da distância entre ele e os alunos, entre estes e os saberes em estudo, expressão da mobilização de saberes, portanto.” (idem, 207).

Além disso, os autores buscam mostrar como o uso dos mecanismos argumentativos como uma das “categorias de análise de construções do saber escolar ou do conteúdo pedagogizado” (idem, 207), foi fundamental para a pesquisa, já que “possibilitou explorar a proposta de Shulman na pesquisa da

relação dos saberes docentes com os saberes ensinados - o *missing paradigm*, principalmente no que se refere ao processo de transformação” (idem, 2007). Dessa forma, os autores, ao mobilizar diferentes aparatos teóricos e áreas do conhecimento, construíram a análise sobre o currículo “como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferenças” (idem, 2007), ampliando um debate sobre a complexa rede de estudos sobre os saberes ensinados.

## **2.2. História e didática: o papel da didática no ofício do historiador**

Como já exposto, Ilmar Rohloff de Mattos, em seu texto “Mas não somente assim!”, analisa como o professor de história é autor de uma *Aula como Texto*, isto é, tem um papel fundamental, assim como aquele que escreve a história. Ao selecionar o conteúdo e montar sua aula, não é apenas uma pessoa que *traduz* as leituras. A tradução, na verdade, é o processo de pesquisa que o professor realiza para construir sua aula. Dessa forma, não há uma hierarquização entre o pesquisador e professor, os dois são historiadores que produzem conhecimento de formas distintas (MATTOS, 2006, p.15-17). Diante disso, Luis Fernando Cerri em seu texto “O historiador na reflexão didática” oferece mais um ponto de reflexão neste debate: evidenciar como a didática é parte constitutiva da função do historiador. A partir da leitura de Cerri, vamos pensar qual o lugar da didática no ofício do Historiador.

Nos anos 1990, há uma mudança de paradigma da Didática da História. Essa transformação é indicada por Fernando Cerri. O autor parte da reflexão indicada por Bergmann em seu estudo que aprofundou as “relações entre o ensino e a teoria da História, e colaboraram para a mudança de paradigma da Didática da História” (BERGMANN, 1990, apud, CERRI, 2013, p.28). O novo olhar apontado por Bergmann “delineia a Didática da História como uma disciplina da História, e não do campo da Pedagogia”.

Há, portanto, o surgimento de uma nova abordagem para o campo do ensino da História no Brasil, porque, até então, grande parte dos historiadores, viam com certa “indiferença, desprezo velado ou negação aberta de sua pertença à área da História.”. A negação fazia parte de um paradigma que permeava tanto historiadores quanto pedagogos, que consideravam o “problema da didática da História como um problema externo ao campo da História, e não problemático

nele.” (CERRI, 2013, p.28). Contudo, o foco do paradigma da Didática da História diferia em relação aos profissionais. Enquanto os historiadores acreditavam que ensinar história era apenas dominar o conteúdo de História, os pedagogos defendiam que para ensinar História era preciso “saber bem ensinar”, isto é, não existe a necessidade de dominar a área, mas sim a forma como você ensina (idem, p. 28-29). Era preciso, portanto, entender a especificidade de construir o conhecimento escolar que desse conta tanto do domínio do conteúdo quanto das estratégias metodológicas.

Através de um diálogo entre Bergmann e Jeissman, o autor busca mostrar como surgiram esses novos pressupostos da Didática da História como uma disciplina científica evidenciado por Bergmann que “indicava que o movimento cognitivo essencial da Didática da História era a reflexão histórico-didática” (idem, p.29). Isto é, a tarefa empírica, de pesquisa das fontes - a aula começa com a pesquisa; a tarefa reflexiva que conecta a teoria a prática; e a tarefa normativa que é o processo de montar a aula, mas a inovação surge da expressão incorporada por Bergman, a “consciência histórica” (idem,29), ideia de que há um passado, presente e futuro. Ao dar uma aula, o professor deve ter em mente que as perguntas saem do presente para o passado até um determinado ponto em que deve-se alcançar. O professor tem, portanto, que se preocupar com a sua formação, com o conteúdo, mas, principalmente, com essa consciência histórica. Dessa forma, esse novo conceito foi fundamental para essa transição, porque permitiu pensar como a “consciência histórica é indissociável do conceito de Didática de História em sua mudança paradigmática.” (idem, p.29). A nova perspectiva trouxe a ideia de que é preciso transformar conhecimento empírico e reflexivo em entendível, por isso a narrativa é fundamental para que o aluno entenda.

A partir do texto de Bergman, Cerri busca refletir sobre “o caráter intrinsecamente didático do trabalho do historiador” (idem, p.29), contudo aponta que no Brasil há um problema ligado à identidade na formação do historiador-pesquisador que tem, em seu processo de formação, o saber didático negligenciado, ainda que tenha este seja um aspecto implícito na sua prática (idem, p.29). Tanto o pesquisador quanto o professor precisam da didática para compor seu trabalho. Até porque, antes de ser historiador, a pessoa é um sujeito que experimenta a história. A história é uma condição inerente de todos os sujeitos que vivem, não existe a possibilidade de desgrudar-se da História. A mesma coisa acontece com a Didática

na História: “o seu trabalho e o resultado de seu trabalho inserem-se numa dinâmica social da qual ele participa como sujeito, sobre a qual ele não tem controle individual, porque essa dinâmica o constituiu antes que ele fosse um historiador.” (idem, p.30-31). Luis Fernando Cerri defende que a formação de bacharel em História deve conter aspectos da formação pedagógica. Ideia esta que vai contra as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação por acreditar que a separação entre licenciatura e bacharelado valoriza a formação do professor (idem, p.37)

Mas, Cerri, ao expor a ideia de que a História é feita só porque necessitamos dela, questiona o motivo pelo qual houve um distanciamento do historiador em relação às questões didáticas. As respostas estão ligadas aos “aspectos educacionais e de popularização do conhecimento histórico produzido nas academias” (CERRI, 2011, p.31). Ao longo dos anos, a tentativa de se fazer história sempre esteve presente, mas é só no século XIX, com o discurso em voga da época - como exposto no primeiro capítulo desta monografia -, construiu-se a História como disciplina, ou seja, surgimento da ciência histórica. Dessa forma, seguiu-se a teoria e o método do século XIX, sendo nesse momento que a História se afasta da Didática. Antes do século XIX, não havia a necessidade da História, já que não precisavam de uma “conformação identitária do grupo no tempo” (idem, p.31), a conformação era feita por mitos, pelo catolicismo popular ou por símbolos de figuras no poder. Na Medicina, antes do século XIX, não se buscava “aliviar os sofrimentos e, eventualmente, curar-se” (idem, p.31), buscavam na medicina popular os alívios. A História e a Medicina triunfaram ao longo do tempo graças à “necessidade social dessas duas construções racionais (...) liga-se a movimentos de profissionalização e oficialização de procedimentos com o apoio do Estado Nacional” (idem, p.31). Em relação à Medicina, a glória está ligada, sobretudo, ao “reforço oficial ao discurso médico e o apoio público à exclusividade médica numa parcela expressiva das intervenções terapêuticas” (idem, p.31). Já em relação à História, o avanço está ligado “no privilegiamento de seus produtos nas escolas oficiais e naquelas reguladas pelos órgãos estatais” (idem, 32).

Fernando Cerri evidencia como, durante o século XIX, foram os historiadores que formaram o campo da teoria e da História escolar, já que atuavam como professores nas escolas e produtores de materiais didáticos, mas, também, produziam as obras historiográficas, como é o caso de Joaquim Manuel Macedo e Rocha Pombo. Desse modo, questiona-se em que momento houve uma separação

entre os campos a ponto de existir uma falsa ideia de superioridade entre escritores da história e professores (idem, p.32). A partir das análises feitas por Jörn Rüsen, Cerri busca mostrar que o pesquisador alemão alega que “a separação entre história e didática da História acompanha o processo geral de especialização das profissões e dos campos do saber” (idem, p.32). Rüsen explica que, no século XIX, ao definir a disciplina de História, os historiadores deixaram de lado a sua dimensão constitutiva, “que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo.” (RÜSEN, 2008, p.7, apud, CERRI, 2011, p.32). Como os historiadores do século XIX, tinham um direcionamento específico da sua audiência para construir a história como uma ciência, deixou-se de lado o grupo de estudiosos que se debruçavam nos estudos da didática, a fim de “incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados” (RÜSEN, 2008, p.7, apud, CERRI, 2011, p.32).

A identidade profissional do historiador também é apontada por Cerri como parte da separação entre historiador e professor (idem, p.33). Em diálogo com Francisco Falcon, é exposto como o surgimento das pós-graduações em História nos anos 1970, favoreceu essa dicotomia. Além disso, Cerri evidencia como criou-se no imaginário coletivo uma noção de que o ensino básico seria o trabalho manual, enquanto as pesquisas nas faculdades seriam um trabalho nobre (idem, p.36). Graças a um movimento feito por diversos profissionais do ensino de história, importantes passos foram dados para romper essa falsa ideia. Um exemplo é o formato da ANPUH. Antes, os trabalhos apresentados só poderiam ser inscritos por pessoas com mestrado e doutorado, contudo, agora, partindo do pressuposto de que a formação em história é por si só uma garantia de que a pessoa é uma historiadora, a exposição na ANPUH é garantida (idem, p.36).

Cerri busca mostrar, em diálogo com Jörn Rusen, que a História é constituída por “estímulos, forças, métodos e trabalhos que integram as necessidades sociais oriundas da vida prática e a produção do conhecimento dentro da ciência especializada” (idem, 38), isto é, esses elementos não se separam, mas se complementam. Desse modo, não há base de sustentação do “caráter inerentemente didático do trabalho do historiador, que é a criação de formas de apresentação do conhecimento produzido para suprir as necessidades de orientação que se originam na vida prática.” (idem, p.38)

A reflexão didática deve ser entendida, portanto, como “elemento do trabalho de todo historiador” (idem, 38), sobretudo, para os pesquisadores na academia, que refletem as teorias da História, não por mera complementaridade, mas por ser parte constitutiva da sua formação. A didática é fundamental na formação do historiador, uma vez que todo profissional em História tem que, de alguma forma, “apresentar os resultados do seu trabalho para o público, seja ele de estudantes, formuladores de políticas, ou a opinião pública em geral. E essa parte do seu trabalho é também um campo próprio de reflexão teórica” (idem, 39). É imprescindível ter em mente que a hierarquização: pesquisador acima do professor é extremamente perigosa; além disso, é preciso entender como a didática deve ser pensada como conteúdo da própria história, porque auxilia as diferentes formas de produzir o conhecimento, seja via texto, seja via aula como texto (MATTOS, 2006, p.15).

### **2.3. A procura de sentidos: os conteúdos e métodos na História**

Na última parte deste capítulo, a monografia busca refletir sobre uma pergunta levantada por Circe Bittencourt, em seu livro “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”: “quais conteúdos e métodos são os mais adequados para ensinar História para crianças, jovens e adultos?” (BITTENCOURT, 2008, p.25), a fim de repensar os métodos e conteúdos chamados de tradicionais. Por isso, o estudo de Bittencourt busca pensar os “problemas fundamentais do conhecimento histórico escolar” (idem, p.26). Vale ressaltar que alguns pontos levantados no primeiro capítulo foram retomados para repensar os métodos e conteúdos levantados por Bittencourt.

O livro faz parte da Coleção Docência em Formação, inserido na Série Fundamentos e Métodos de Ensino e sua proposta de apresentar a História como um conhecimento específico para o ensino e um conteúdo constituinte da cultura escolar. O objetivo é ajudar os professores em formação e os recém formados. Como os estudos de Circe Bittencourt desaguaram em um trabalho completo sobre o ensino de história, a análise deste texto será sobre o olhar da autora sobre a construção da disciplina de História e a sua função nos currículos escolares. Dessa forma, busca-se pensar as continuidades e descontinuidades dos “objetivos,

conteúdos e métodos da disciplina ao longo da história da educação escolar” (idem, p. 26).

Circe Bittencourt começa sua análise evidenciando como, a partir da década de 1980, começou-se a debater a reforma curricular que buscava substituir a disciplina de Estudos Sociais pela História e Geografia. Por isso, diversos pesquisadores começam a se debruçar no tema do ensino de História (BITTENCOURT, 2008, p.59).

A autora destaca que, dentre os estudos que surgiram, duas perspectivas abriram-se. De um lado, os que procuravam-se em “denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade” (idem, p.59). Por outro lado, estudos que consideravam o aspecto ideológico, mas iam além, pensando nas “contradições manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e alunos”. Essas pesquisas estavam preocupadas em “incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na ‘cultura escolar’” (idem, p.59). Baseada nessas pesquisas, a autora busca analisar as continuidades e discontinuidades dos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem no Brasil. Por isso, busca-se pensar a conjuntura em que se constituiu a História escolar para reconhecer os ingredientes que compõem a disciplina, “ou seja, entre objetivos, conteúdos explícitos e métodos.” (idem, p.60). A intenção da autora, ao investigar a disciplina ao longo dos anos, é “fornecer alguns indícios para a compreensão da permanência de determinados conteúdos ‘tradicionais’ e do método da ‘memorização’”, que legou a alcunha de uma “matéria decorativa” (idem, p.60).

Circe Bittencourt parte da análise da História na antiga escola primária, a primeira fase da Educação Básica que tem o objetivo de desenvolver integralmente a criança até os cinco anos de idade. As escolas primárias foram pouco analisadas até a década de 1970, quando aumentou sua relevância ao ter seu “conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’” (BITTENCOURT, 2008, p.60). Dessa forma, Bittencourt busca mostrar como os métodos e conteúdos foram usados para que a disciplina de História fosse usada para esse fim.

No Brasil pós independente, a escola de primeiras letras tinha como objetivo ensinar a ler, escrever e contar. Dessa forma, segundo os planos de estudos propostos em 1827, os professores teriam que usar a Constituição do Império e História do Brasil para ensinar a ler, uma vez que ao associar a leitura de história no desenvolvimento da leitura estimularia a abstração dos alunos e fortificaria “o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes.” (idem, p.61). Dessa forma, a autora busca mostrar como desde o início do ensino de História passou a voltar-se para a formação moral e cívica, modo que se intensificou nos séculos XIX e XX (idem, 61). Portanto, os “conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis.” (idem, p.61).

A autora busca mostrar como os programas não eram uniformizados por todas as províncias do Império nem foi durante a República do Brasil, além de ter tido uma variação em relação a idade dos alunos de três a cinco anos e no aprofundamento dos conteúdos nas escolas primárias.

Os estudos de História, por exemplo, estavam previstos na escola primária complementar, uma modalidade criada que estava presente apenas nos centros urbanos prósperos. Ficava proposto, para os professores dessa modalidade, o ensino da História Sagrada, com o peso total no ensino religioso em detrimento da História profana ou laica. Esse modelo vigorou até com a laicização do Estado na Primeira República do Brasil. Dessa forma, a “moral cívica vinculava-se então a uma moral religiosa”. Enfatizava-se, portanto, a história dos santos que “serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé e tornavam-se muitas vezes, verdadeiros heróis pelo martírio.” (idem, p.62).

Já os estudos da pátria, apesar de optativos, apareciam constantemente nas orientações dos inspetores aos professores, e tinham o mesmo papel da História Sagrada: “A narração da vida dos santos e de heróis profanos denominava-se história biográfica e era defendida pelos educadores da época como um 'modelo pedagógico' para as classes elementares” (idem, p.62).

Contudo, a partir de 1888, com o fim da escravidão e a Proclamação da República, o aumento da população, fruto da urbanização e a política de imigração, a noção de cidadania é expandida, logo, há uma extensão dos direitos sociais e civis para um grande número de pessoas. Isso fez com que a escola ganhasse, novamente, mais importância, já que agora existia a “necessidade de aumentar o número de

alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política.” (idem, p.63)

Com a República, veio o direito ao voto para os alfabetizados, e as escolas agora deveriam oferecer o ensino a uma demanda maior de pessoas. Dessa forma, a autora busca mostrar como os novos programas curriculares se organizaram: “buscavam sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação” (idem, p. 64). No entanto, houve a tentativa de duplo movimento de incorporação e exclusão, na medida em que, era preciso integrar as camadas sociais que antes eram excluídas do processo educacional, mas sem incorporar “nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação.” (idem, p.64). Os educadores de História que concordavam em ensinar história aos agora trabalhadores livres defendiam a ideia de que a disciplina deveria “inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia” (idem, p.64) para que a Nação caminhasse em direção ao progresso e se transformar em um país moderno à semelhança dos países europeus (idem, p.64). Os conteúdos da disciplina de História, ao evidenciar os feitos dos grandes heróis os quais vieram da elite predestinada a criar a Nação e conduzir a locomotiva do país, tinha como objetivo estabelecer a hierarquização social, a fim de mostrar que cada sujeito tinha uma função naquela sociedade: a elite de governar e os trabalhadores “o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional.” (idem, p.64)

Em um diálogo com Eric Hobsbawm, a autora busca mostrar como a educação fortaleceu o “espírito nacionalista”, uma vez que promoveu as “invenções de tradições”. O escritor inglês define o termo “tradição inventada” como:

“entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.” (HOBSBAWM, 1997, p.9)

Circe Bittencourt, então, evidencia que a História deveria ensinar as tradições nacionais aqui no Brasil para que as tradições fossem um elemento que unisse todos os brasileiros em um profundo “sentimento patriótico” (idem, p.65). A partir da análise do livro de Afonso Celso intitulado “Por que ufano de meu país”,

a autora atenta para a construção dos livros escolares no início do século XX, evidenciando como o “patriotismo passou a ser objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de História.” (idem, p.65). Os conteúdos básicos da História da Pátria eram: “a riqueza e a beleza da terra das matas e rios, o clima, a gente mestiça risonha e pacífica, a história dos portugueses, representantes da civilização e a cristianização que possibilitou uma moral sem preconceitos.” (idem, p.65). Percebiam como a ideia de pessoas alegres e pacifistas buscava gerar a imagem de um povo gentil que graças a criação cristã teria uma moral livre de preconceitos, logo sem conflitos para serem discutidos, além de homogeneizar as diferenças, fazendo com que todos pertençam a mesma identidade nacional.

Contudo, surgiram alguns movimentos que tentaram descentralizar o ensino europeu, voltando-se para a História da América, além de pensar a construção de uma “história pela qual se pudessem identificar os traços de mestiçagem na própria construção da sociedade brasileira.”. Intelectuais, como Manuel Bonfim, tentaram implementar nos cursos de formação de professores de primeiras letras o ensino da História da América. Os anarquistas também fizeram parte de um movimento de criação das escolas de educação popular para as classes trabalhadoras (idem, p.65). As escolas anarquistas, chamadas de Escolas Modernas, tinham métodos ativos, diferentes das metodologias de memorização e de criação de heróis nacionais. Na verdade, as Escolas Modernas, inspiradas na pedagogia do espanhol Ferrer y Guardia, “se voltavam contra a exacerbação do patriotismo e o culto à pátria” (idem, p.66).

Durante o início do século XX, as escolas alternativas ao modelo patriótico cresceram tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. Entretanto, essas escolas foram gradativamente perseguidas pelo governo central no final dos anos 30. Neste momento, começam os conflitos sobre quais seriam os conteúdos históricos ensinados nas escolas: “A Língua Portuguesa, a História do Brasil, acompanhada de Educação Moral e Cívica, juntamente com a Geografia, constituíram os conteúdos fundamentais para a formação nacionalista e patriótica” (idem, p.66). Dessa forma, seriam consolidados os heróis e as tradições nacionais.

Nos anos 1930, através da escola primária, consolidou-se “uma memória histórica nacional e patriótica” (idem, p.67), sobretudo, após a criação do Ministério da Educação, a fim de organizar e centralizar os conteúdos escolares de forma rígida e geral (idem, p.67). O Ministério tinha o objetivo de criar um currículo nacional e,

por isso, há uma forte campanha do poder central de reprimir as escolas alternativas para criar um sistema escolar nacional unificado, contando com nomes como Capanema, Anísio Teixeira - parte dos criados da Escola Nova

O ponto central de Circe Bittencourt é questionar a construção dos grandes heróis nacionais e as festas cívicas, que também foram usadas como um elemento de edificação da identidade nacional. A presença da cultura africana na composição da nossa sociedade foi ignorada, uma vez que a escolha, como destaca a autora, feita no passado, foi de construir um país branco. Mesmo que não fosse fenotipicamente branco, seria, então, em sua cultura, com a moral cristã - marca de identificação européia. Então, é possível perceber como os projetos nacionais foram criados com essa premissa

Se no final do XIX surgem as ideias de branqueamento cuja ideia recai na construção da identidade nacional, é notável a continuidade dessa noção nos dias de hoje. A autora busca, portanto, atentar ao modo como a educação serviu como base para a identidade nacional, então os métodos e conteúdos foram usados nesse sentido para escolher heróis nacionais e, assim, criar/inventar essa história que simbolizaria a luta pela nossa nação, pela nossa identidade. Não à toa a figura escolhida para representar o herói da nação foi Tiradentes cuja imagem foi construída a semelhança de Jesus Cristo, já que era preciso associar a imagem da história brasileira a dos europeus

A noção trazida por Circe Bittencourt sobre os métodos e os conteúdos como uma forma de constituir projetos governamentais, no caso, para construir uma ideia de identidade coesa para unificar as pessoas da nação, então, nos dias de hoje, com a multiplicidade de demandas, informações e a diversidade de sujeitos, temos que mudar os métodos e os conteúdos.

A partir disso, Circe reflete sobre o modo como era feito o método de ensino no século XIX, a memorização. Isto é, saber história era sinônimo de “saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (idem, p.68), e caso os alunos não repetissem corretamente as perguntas e respostas do livro escolar da época - método do catecismo que era seguido pela História -, eram punidos com castigos físicos. Assim, “aprender era memorizar” (idem, p.68). Um dos procedimentos criados para ajudar os alunos a guardar na memória eram os “métodos mnemônicos” (idem, p.69). Uma atividade mnemônica exposta por Bittencourt é a de Ernest Lavissee que buscava associar a

palavra escrita a imagens. O historiador francês, então, “apresentou uma série de imagens acompanhadas de exercícios e atividades cuja finalidade principal era o reforço para uma ‘memorização histórica’” (idem, p.69). Esta não aconteceu. Na verdade, houve um incentivo a memorização de grandes heróis e datas dos eventos da história nacional. Eram feitas muitas festas cívicas, com música, teatro, desfiles e poesia para fortalecer essa memória histórica (idem, p.69)

O método de ensino ligado a memorização tinha como premissa a compreensão de que dominar a história era acumular o maior número possível de informações sobre os personagens e acontecimentos da história da nação. Essa forma de ensino foi questionada no final do século XIX, quando autores baseados em Montessori, criaram uma proposta chamada de métodos ativos que “incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem”. Eram modos de tirar o foco da memorização para melhor aproveitar a história biográfica. O professor Jonathas Serrano, por exemplo, mantinha a exaltação da pátria, mas alegava que o professor deveria “despertar o interesse dos alunos e também atentar para a importância do uso de outros materiais, como mapas e gravuras.” (idem, p.70). As escolas dos anarquistas, também, reivindicavam o uso de métodos alternativos como excursões pela cidade.

A crítica da autora, no entanto, não recai sobre a “capacidade intelectual de memorizar”, isto é, a memorização consciente que ajude o estudante a fazer relações dos acontecimentos. Na verdade, o cuidado é em relação a memorização mecânica. Mas, Circe Bittencourt ressalta que esse modelo de ensino e aprendizagem não surgiu do nada. Ele faz parte do momento histórico do final do século XIX e começo do século XX graças ao modo como a sociedade brasileira era caracterizada pela tradição oral (idem, p.71). A cultura de circulação dos conhecimentos tanto entre os senhores de escravos, dos indígenas e dos africanos estava ligado a oralidade: “A cultura oral era a base da comunicação de todo o período em que a escolarização e a cultura letrada constituíam privilégio de uma minoria da população” (idem, p.71)

Desde as histórias que eram contadas para as crianças as rodas de bebedeiras entre os adultos ou até nos púlpitos das igrejas eram feitas através do aprendizado pela oralidade, com o aparato da repetição e das festas (idem, p.72). Dessa forma, a escola surge para “propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita”, contudo ela não poderia excluir as formas como as pessoas se

relacionavam com o aprendizado oral. A escola foi obrigada a obedecer os aparatos metodológicos existentes para conseguir colocar em prática “o saber que ela pretendia dominar” (idem, p.72).

Além da memorização, outras formas que começam a ganhar corpo, nos anos 1930, são os métodos ativos, que são inspirados em ideias da psicologia cognitiva. Tudo começa, ainda nos anos 1930, com as propostas de Estudos Sociais que substituiriam a História, Geografia e Civismo para as escolas das primeiras letras. A nova disciplina teria como base a “integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade.” (idem, p.73). Tinham como referência as escolas estadunidenses e os estudos da psicologia cognitiva que ganharam corpo nos anos 1950 com os estudos pedagógicos.

“Essa fundamentação psicológica apresentava os Estudos Sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade, de acordo com a faixa etária. Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o local, o escolar. A partir dos 8 anos a criança teria condições psicológicas e motivações que lhe permitiriam ampliar o raio de ação das percepções de outros tempos mais recuados e outros espaços, por meio de aventuras e narrações mais realistas.” (BITTENCOURT, 2008, p.73)

As escolas “experimentais” foram as primeiras a receber os Estudos Sociais, mas depois do golpe militar nos anos 1960, os militares fizeram uma reforma educacional e passaram a Lei 5.692/71, aplicando a disciplina a todo o sistema educacional, intitulado agora de primeiro grau. Mas quais eram os conteúdos da disciplina de Estudos Sociais? Circe Bittencourt aponta que o fato da matéria ser genérica que havia uma dificuldade enorme em saber quais seriam os temas que ela executaria. Os defensores da disciplina, como é o caso de Delgado de Carvalho, alegavam que ela seria a “área de formação de valores morais”, em uma sociedade conturbada com um processo de transformação acelerado, os Estudos Sociais norteariam os princípios patrióticos e nacionalistas, além dos “valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética.” (idem, p.74).

Os Estudos Sociais seriam uma resposta às demandas da sociedade moderna, a fim de ajudar nos desafios, já que era formada por diferentes áreas do saber, como a Geografia humana, Sociologia, Economia, História e Antropologia

Cultural, formando as “ciências morais” (idem, p.74). A influência do modelo estadunidense entra aí, na medida em que as matérias articuladas explicariam “o mundo capitalista organizando segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o ‘espírito’ de competitividade”. Essa era a receita do sucesso, já que a ideia liberal de efetivar a capacidade crítica era: “criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele.” (idem, p.74).

Para isso, os “métodos tornaram-se de vital importância para o bom resultado dos Estudos Sociais”, já que os conteúdos e os conceitos básicos das matérias que foram assimiladas pela nova disciplina se diluíram. Dessa forma, surgem os “métodos ativos, que situam a criança e seu centro de interesses como pontos de partida”. Seus principais teóricos partiam de pressupostos que a “inteligência infantil em sua fase concreta, conforme a psicologia cognitiva, deve ser estimulada, no caso específico dos Estudos Sociais, pela observação e descrição do meio local.” (idem, p.75). A importância da análise estava na observação e descrição das ruas, transportes, locais históricos, entre outros. Já os estudos históricos teriam de começar aos 9 anos a partir das suas próprias experiências do olhar sobre a família e o local onde vivem para depois deslocarem a reflexão para outros grupos sociais em outros tempos, para que assim a “criança pudesse ter ‘uma visão sóbria e mais simpática dos estrangeiros’”. (idem, p.75). Através dessa construção do outro como um ser que merece empatia “a fim de ser evitada a formação de um espírito nacionalista xenófobo”, era uma forma de impedir sentimentos agressivos. O objetivo do método ativo era, portanto, “a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema.” (idem, p.75).

Essa proposta de método ativo gerou a proposta de seleção de conteúdo era a dos “círculos concêntricos” (idem, p.76). Isto é, os conteúdos eram organizados por “estudos espaciais - do mais próximo ao mais distante”. Os estudos sobre a história ficaram circunscritos a ser “apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (...), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos” (idem, p.76). O ensino de História, nesse momento, era voltado unicamente para as datas cívicas e as festividades dos grandes heróis e acontecimentos nacionais. Comemorar as datas cívicas era aprender história (idem, p.76).

A memorização ainda tem um peso muito forte nos dias de hoje. A demanda conteudista imposta pelas escolas privadas exige uma memorização por parte dos alunos, já que a finalidade pedagógica é formar o estudante para o ENEM. Por isso, o formato seriado faz com que o professor deixe de lado os debates que estimulam o educando a usar a disciplina como uma forma de responder a questões do mundo para fazê-lo decorar os conteúdos que estarão na prova ou no ENEM.

Uma vez pensados os conteúdos e métodos para o primário, este texto pensará o ensino de História no secundário através da análise de Circe Bittencourt. Como visto antes, a fundação do Colégio Pedro II - escola secundária pública fundada no governo imperial em 1837 -, teve a História incluída no seu currículo. Apesar de a História continuar obrigatória desde o século XIX, a autora busca mostrar como os métodos e os conteúdos variaram, mas sempre de acordo com os interesses ligados à construção das identidades nacionais (idem, p.76).

O ensino secundarista no Brasil foi oferecido de forma pública pelo governo central tanto pelo Império quanto pela república, pelo setor privado e pelas escolas confessionais que tiveram um papel importante até os anos 1950, quando perderam força diante das escolas leigas, com o surgimento das classes médias urbanas. Contudo, as diferentes escolas que ofereciam o ensino secundário no século XIX, tinham o currículo chamado de “humanismo clássico” (idem, p. 77). Eram estudos destinados às línguas, sobretudo o Latim, tendo como base os textos da literatura clássica da Antiguidade. Aprender a língua em si não tinha nenhuma função imediata de conhecer a língua, mas sim obter o status de pertencer a elite, ou seja, estudar latim “servia para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo social diferenciado do ‘povo iletrado’”. (idem, p. 78). Além disso, os conteúdos tinham o objetivo de formar valores e funções sociais, uma vez que os textos escolhidos para o aprendizado dos secundaristas ensinavam valores como a prudência, a justiça, a coragem (idem, p.78).

O ensino secundarista francês, que foi a base dos programas curriculares do Colégio Pedro II cujo modelo inspirou os colégios do país, tinha a divisão da História Geral segundo os “grandes marcos definidores da história profana” (idem, p.78). Em primeiro lugar, vinha o tempo antigo, com ênfase nos povos gregos e romanos. Em seguida, a idade média, “como oposição ao tempo moderno” (idem, p.78); a idade moderna, e por último, a história contemporânea que foi criada em

1850 (idem, p.78). Além disso, fazia parte do currículo a História Sagrada, como parte constitutiva do ensino durante o Império. A História do Brasil só entrou nos programas como uma disciplina autônoma da História geral nos anos 1850, mas em uma “condição complementar, quase como um estudo anexo” (idem, p.78). A matéria era dada apenas nos anos finais do secundário, e cabe ressaltar que a entrada no ensino superior não dependia da formação no ensino secundarista (idem, p.78).

As bases da história nacional para compor a disciplina de História da Pátria foi oferecida pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Os acontecimentos no Brasil foram divididos de acordo com a ação política: partindo da descoberta do Brasil, momento em que a nação nasce dando grande peso aos europeus, brancos e cristãos que formaram o país durante a colonização; depois, a independência e o Estado monárquico que garantiram a integridade do território, possibilitando o advento da nação grandiosa (idem, p.79). A análise de Circe Bittencourt atenta ao fato de que mesmo que a construção dos programas curriculares possuíssem a mesma estrutura da História Geral, na prática, “foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional”. Ao começar com a chegada dos portugueses, a história do Brasil surge intrinsecamente ligada ao mundo europeu, uma vez que tentavam associar a ideia de que a Europa foi o berço da nação brasileira (idem, p.79).

Com o início do século XX, este currículo humanístico vai entrar em declínio quando aos grupos da elite ligados ao processo de modernização do Brasil, baseados no desenvolvimento do capitalismo industrial e imperialista da Europa e dos Estados Unidos, começam a reivindicar a “necessidade de introduzir as ciências da natureza, com disciplinas como matemática, física, química e biologia” (idem, p.79). Era uma nova formação intelectual de uma nova elite no país. Assim, as disciplinas começam a se organizar de uma nova forma, a fim de substituir o currículo humanístico dando lugar ao currículo científico (idem, p.79-80). Contudo, durante o século XX, foram feitos diversos debates sobre quais disciplinas básicas entrariam no programa do ensino secundário, fruto das polêmicas “em torno dos objetivos desse nível de ensino e dos setores sociais que teriam acesso a ele” (idem, p.80). A solução exposta por Bittencourt foi o que André Chervel denominou de “humanidades científicas”, ou seja, um currículo que mesclava as disciplinas científicas e as da tradição clássica (idem, p.80).

A autora busca mostrar como o papel da história nos currículos das humanidades científicas continua o mesmo “associados à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas”, tendo uma “função pedagógica mais definida em relação à sua importância na formação política dessa elite.” (idem, p.80). A História escolar, agora, seria a História da Civilização, separada da História Sagrada e tendo como norte os quatro grandes períodos. Há uma forte influência iluminista na construção da “história da humanidade”, a fim de jogar luz sobre “a ideia da racionalidade do homem e tendo o Estado-nação como agente principal da civilização moderna.” (idem, p.80). O tempo cronológico seria aquele ligado ao progresso tecnológico dado pelo homem branco para organizar os conteúdos da História escolar. Com isso, o objetivo tanto da História da Civilização quanto da História do Brasil era definir a cidadania e imprimir valores morais cívicos (idem, p.80-81). A História escolar, portanto, formava o “cidadão político”, ou seja, exercer o direito ao voto (idem, p.81). Já a História do Brasil deveria formar as futuras elites para ensinar-lhes como “conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de ‘grande nação’.” (idem, p.81). Houve até uma fraca tentativa de colocar uma História da América, mas foi rapidamente suplantada, já que a ideia principal era formar uma “identidade nacional calcada na Europa”, esta como o berço da civilização e da nação. Por isso, a nossa história começava lá em Portugal, fruto da expansão marítima, e os indígenas e negros seriam excluídos do panteon dos grandes heróis da Nação (idem, p.81).

A mudança nessa ideia da História do Brasil como um apêndice da História da Europa acontece com a Lei 4.244/42, no ministério de Gustavo Capanema. Foi uma fase de “redefinição do ensino secundário” (idem, p.82). De um lado, o curso ginásial destinado a alguns setores da classe média, com duração de quatro anos. Do outro lado, o curso colegial, de caráter introdutório, para os grupos da elite que desejavam ingressar no nível superior. Essa nova divisão do secundário fazia parte da tentativa de um projeto do poder central e tinha o objetivo de “favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas.” (idem, p.82). Já a função da História era formar “uma ‘cultura geral e erudita’.” (idem, p.82).

Circe Bittencourt busca mostrar como nos anos 1930 surgem os cursos de História que eram incumbidos da tarefa de profissionalizar os professores de história, além de ter uma formação ligada à relação entre ensino e pesquisa (idem,

p.82). Esses profissionais da educação começam a criticar esses objetivos e métodos de ensino, uma vez que a “erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico.” (idem, p.83). Ou seja, a ideia de aprender história sem um pensamento ligado aos problemas políticos e econômicos impediria o desenvolvimento capitalista e a modernização do país. Mesmo assim, não se criticava o eurocentrismo no ensino de História, já que a formação da nação ainda era a Europa e “o mundo brasileiro era branco e cristão.” (idem, p.83).

Nos anos 1960, as críticas sobre o secundário, desorganizado e com crise de identidade, aumentam “pela demanda de um público em crescimento acelerado a partir dos anos 70, sob o regime político ditatorial dos militares.” (idem. p.83). A demanda de alunos era enorme, sendo impossível para os militares negar a expansão do ensino secundário. Por isso, foi feita uma reforma através da Lei 5.692/71 que descaracterizou o ensino secundário, “dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário - primeiro grau de oito anos - e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominado segundo grau.” (idem, p. 83). A população que frequentava a escola aumentou, fruto de diferentes setores da sociedade, gerando mudanças e afetando consideravelmente a “qualidade da escola pública brasileira.” (idem, p.83).

Como já exposto no primeiro capítulo, com o regime ditatorial militar as disciplinas de História e Geografia dão lugar aos Estudos Sociais, com o objetivo de evitar o conflito, desqualificar a formação dos docentes e aumentar o controle nas escolas, já que a nova disciplina operaria ao lado de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Mas a História não sumiu dos currículos, os conteúdos históricos eram dados de maneira rápida, superficial e dogmática nos oito anos do primeiro grau. Já com a História assimilada aos Estudos Sociais, os conteúdos foram incapazes de formar uma geração advinda de um conjunto social amplo, mesmo com a enorme resistência da comunidade escolar, só com o processo de abertura política que a História ganha força (idem, p.84). Depois, com a constituição de 1988, a disciplina conquista mais espaço até a criação dos parâmetros do ensino que valorizava a cultura, contudo os conteúdos mantiveram-se os mesmos. Até que veio a Base Nacional Comum Curricular e alijou o trabalho

docente. Mas, para analisar as continuidades e descontinuidades dos métodos da História escolar, esta monografia parte das análises de Circe Bittencourt sobre esse processo.

Circe Bittencourt aponta como os métodos de ensino de História no secundário tiveram propostas semelhantes ao do primário: dos métodos de memorização aos métodos ativos. Por isso, destaca diversos métodos mnemônicos, como o “método Zaba” que tinha o objetivo ajudar o aluno a decorar a História cronológica a partir de mapas, linhas cronológicas e perguntas sobre os eventos de cada século. A tentativa era associar a data, o espaço dos eventos e os fatos históricos (idem, p.85).

Os métodos utilizados no Colégio Pedro II seguiam um modelo no qual os professores faziam leituras de livros que auxiliavam os alunos a responderem a determinadas questões de forma oral ou escrita que eram feitas aos sábados, por isso o nome sabatinas. Para a História do Brasil, o livro mais usado era o Lições de História do Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo, professor do Colégio Pedro II. Este livro fazia muito sucesso, já que o método utilizado ia além da simples memorização:

“Cada ‘lição’ do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que, em seguida, fazia um resumo. Tal resumo seguia um roteiro apresentado como ‘Quadro sinótico’, dividido em ‘Personagens’, ‘Atributos’, ‘Feitos e acontecimentos’ e ‘Datas’. Pelo compêndio de Macedo pode-se perceber que o método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado de História.” (BITTENCOURT, 2008, p.85).

A autora ajuda a refletir o papel que os livros didáticos tiveram no século XIX. Eram os livros escolares que ditavam a forma como o professor deveria aplicar a aula. Como não existiam cursos de formação de professores para o ensino secundário, então, “os livros didáticos eram ferramentas fundamentais para o desempenho da função docente.” (idem, p.88). Mesmo nos anos 1930, com as novas propostas metodológicas, ainda era predominante o “domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico.” (idem, p.88). Circe Bittencourt destaca que, por mais que tivessem os métodos ativos propondo passeios, filmes e músicas, o método de avaliação utilizado era uma longa prova que exigia “o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas-aula de História.”. A saída encontrada

pelos alunos foi driblar as provas escritas e orais com as chamadas “colas”. É, neste momento, que surge “o dito estudantil ‘quem não cola não sai da escola’” (idem, p.88), já que o domínio de um longo conteúdo em um curto tempo impossibilitava um aprendizado consistente para efetuar a prova. Além disso, para entrar no ensino superior, o ensino secundário, que tornou-se obrigatório, servia como um estágio preparatório para as faculdades, e a História estava presente nos programas dos cursos preparatórios para os vestibulares. Os alunos, portanto, deveriam ter na memória um extenso conteúdo memorizado para passar na seleção (idem, p.89).

Influenciados pelas mudanças nos currículos nos anos 1950, fruto da consolidação do currículo científico, e de novos métodos e conteúdos ligados ao desenvolvimento e consolidação do capitalismo em um contexto de Guerra Fria, surgem diversas propostas para inovar as metodologias para a História. Os críticos aos métodos e conteúdos que tinham “como um fim em si mesmo” aparecem muito influenciados pelos cursos de História das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras (FFCLs) (idem, p.89). Uma das propostas foi a tese sobre metodologia de História, da professora Amélia Americano. A pesquisadora defendia a “necessidade de neutralidade e de objetividade mediante a utilização de métodos adequados.”. Buscava-se, com os novos métodos, “a concretização dos objetivos de uma formação intelectual, patriótica e humanitária, segundo os pressupostos de Dewey.” (idem, p.89-90). Nesse período, surgiram inúmeras teses que defendiam a neutralidade do professor diante dos eventos do passado e do presente, contudo a defesa “da postura neutra do professor evidenciava, paradoxalmente, o caráter político da disciplina.” (idem, p.89).

A própria professora Amélia Americano alegava que o modelo de memorização dos acontecimentos históricos estava ultrapassado e que a História deveria impulsionar outros tipos de inteligência como o raciocínio e a imaginação. Dessa forma, buscava-se dificultar que o professor enfrentasse questões ideológicas, mas, na verdade, paradoxalmente, o objetivo da disciplina era formar “um indivíduo apto para o exercício da democracia liberal, em oposição a uma formação fundada em princípios do comunismo” (idem, p.90).

A partir dessa visão neutra da disciplina, foi defendida a ideia de um ensino técnico, com uso de fontes históricas originais para justificar a “objetividade fornecida por uma História de caráter científico.” (idem, p.90). Reivindicava-se a proposta de aproximar as ciências humanas das ciências exatas, a fim de

“fundamentar-se no conhecimento ‘neutro’ e objetivo da produção científica.” (idem, p.90). Circe Bittencourt evidencia como os “métodos passaram a ser considerados ‘técnicas de ensino’, e iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de ‘tecnicismo educacional.’” (idem, p.90). Assim, a associação entre ciências humanas e exatas justificaria uma imparcialidade diante do conteúdo, além de o ensino tecnicista ser usado como uma demanda da mão de obra. Dessa forma, os conteúdos mantiveram-se intactos, enquanto as metodologias da época voltaram-se para inovar as técnicas: “para o trabalho em grupo, técnicas de leitura de textos, técnicas para realizar excursões, técnicas de estudo dirigido” (idem, p.90).

A tendência da neutralidade gerou reação por parte de alguns docentes, nos anos 1960, como mostra Bittencourt. A autora aponta como em algumas escolas de aplicação, como a Escola de Aplicação da USP, tentou-se “aliar renovação metodológica a mudanças de conteúdo”. (idem, p.91). Através de trabalhos interdisciplinares, usando filmes, peças teatrais e músicas, os conceitos eram trabalhados como eixos temáticos para serem discutidos. Um exemplo é a exibição do filme *Marat/Sade* para discutir a Revolução Francesa por uma outra ótica (idem, p.91). Buscava-se, portanto, não só pensar novos métodos, mas “repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História.” (idem, p.91).

Mas, essas escolas foram fechadas e o foco total foi na metodologia ligada ao tecnicismo, como os “Estudos dirigidos, jogos de memorização, trabalhos em grupo para produção de textos, sem favorecer debates orais” (idem, p.91). Esse modo de mobilizar os conteúdos vai ser duramente criticado por Paulo Freire.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, o pedagogo pernambucano começa seu texto expondo que a relação do educando com o educador é essencialmente narradora/dissertadora. Por ser uma narração de conteúdos inevitavelmente, acaba por “petrificar-se” (FREIRE, 1968, p.79), já que a narração “implica um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos” (idem, p.79). Freire questiona como os docentes têm narrado a realidade como algo parado e distante da realidade. Dessa forma, o objetivo final dessa narração é encher o ouvinte de conteúdo. “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significado”(idem, p.79-80). Ou seja, conteúdos que são vazios de significado por estarem alheios à realidade dos educandos

A palavra, portanto, perde o seu conteúdo concreto da realidade, tornando-se vazia “transforma-se em palavra oca” (idem, p.80). Algo que Freire denomina de “verbosidade alienada e alienante” (idem, p.80), quando se tem mais som que significação. Paulo Freire, portanto, busca mostrar como o foco desta educação narradora é mais a sonoridade que a “sua força transformadora” (idem, p.80), isto é, repetir que quatro vezes quatro é dezesseis ou que a capital da Bahia é Salvador até memorizar sem que o aluno pense criticamente sobre o que significa ser quatro vezes quatro ou uma capital.

A educação narradora coloca o professor como condutor para que o aluno memorize mecanicamente o conteúdo narrado. Dessa forma, a narração torna os alunos em recipientes a serem enchidos pelos professores, estes serão mais eficientes à medida que mais conteúdos preencherem as vasilhas e aqueles melhores alunos os que docilmente aceitarem todo o conteúdo. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” (idem, p.80). Ao invés de criar um diálogo, o professor deposita, e os alunos condicionados a simples recipientes “recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (idem, p.80). Esta é a definição de educação narradora: “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (idem, p.80-81). Assim, a única coisa que resta para as pessoas é a tediosa função maquinaria de ser fichador do mundo, já que professor e aluno se anulam de tal forma que inviabiliza a dimensão da prática, condicionando todos a uma passividade acrítica diante do mundo. Isso porque não se reflete sobre o objeto, não se transforma, não se reinventa, não há busca, na verdade, só existe reprodução.

Na educação bancária, não tem espaço para reflexão, ou seja, como o saber é doado do professor para o aluno, este aceita e reproduz a lógica dominante de opressão. Há, portanto, a “absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância” (idem, p.81). Na alienação feita pelo professor, é criada uma hierarquização rígida na qual os lugares pré estabelecidos: professor é aquele que sabe versus aluno aquele que aprende. Esse estamento “nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” Na verdade, essa perspectiva de educação serve aos interesses dos que pretendem manter a sociedade do jeito que está: estruturalmente racista e desigual. Ou seja, o modelo bancário “serve à dominação” (idem, p.81).

Por isso, Paulo Freire propõe a “superação da contradição educador-educandos” (idem, p.82), isto é, uma concepção de educação problematizadora que, ao defender uma relação dialógica, rompe com as hierarquias e faz do conhecimento uma construção coletiva. Desse modo, a frase “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (idem, p.85) faz sentido, a medida que o antagonismo educador versus educando cai, dando lugar aos educadores-educandos, ou seja, todos ao construir coletivamente o conhecimento aprendem e, ao aprender, ensinam tendo o mundo como mediador.

Nos dias de hoje, a partir das experiências como estagiário, monitor e professor que assiste a uma aula despretensiosamente, percebi como a narração de conteúdos sem significação, ou melhor, a *verbosidade alienada e alienante* ainda é o carro chefe das aulas de História. Não quero soar como um semideus que presencia as adversidades e não faz parte dela. O modelo conteudista das escolas que observei exige uma reprodução massificada do professor e uma memorização sem significação por parte do aluno. O currículo demandado pelas escolas, sobretudo as dos grandes conglomerados com foco no ENEM, faz com que os professores abdicuem de uma construção coletiva para cumprir o calendário. Não resta alternativa para o professor.

Caro leitor, responda-me como trabalhar o tema da Revolução Francesa, com infinitas possibilidades em 150 minutos, isto é, três tempos de cinquenta minutos, ou melhor, uma semana? Acalmar a turma, introduzir o tema, pedir para que os alunos não mexam no celular, que tem sido o principal adversário dos professores. Contudo, o aparelho, por si só, não é o problema.

O real vilão é a precarização sistemática e gradual que a profissão docente vem sofrendo. Faz parte de um projeto bem implementado: formação precária, com uma carga de disciplinas de licenciatura muito aquém do necessário, somado a falsa hierarquia que as universidades ainda criam: pesquisador acima do professor, sendo que a mística já foi desfeita no capítulo anterior; desqualificação docente na sociedade: a profissão é vista como uma coisa menor no seio da sociedade. Alguns evidenciam o fato de que ninguém questiona o laudo de um médico, mas as nossas atitudes são constantemente questionadas, tendo até um movimento que pede aos alunos que filmem os professores, isso destrói a autoestima do educador, faz com que ele aplique uma autocensura para manter o emprego e assim segue um touro adestrado; baixa remuneração, alta carga horária e um alto nível de cobrança: estes

três elementos coexistem em um combo de destruição, como se só o professor fosse o responsável pelo processo educacional, assim jogam os alunos dentro de sala de aula e exigem que o professor construa sozinho as capacidades plenas de um cidadão, de todo o conteúdo, faça com que este aluno tire as melhores notas e, acima de tudo, com muita diversão. Tudo isso tendo os piores salários para quem tem diploma<sup>2</sup> (FOLHA, 2023). O cenário apocalíptico foi explanado apenas para expor como a gamificação não é a salvação da educação, como muito se diz por aí, é uma forma de atuar pela fresta.

---

<sup>2</sup> A reportagem da Folha de São Paulo expõe um levantamento da economista e pesquisadora Janaína Feijó, da FGV Ibre (Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas). É feita uma pesquisa com profissionais de 126 profissões que possuem o ensino superior. A pesquisa mostra um ranking com os piores salários. Em primeiro lugar, os professores do ensino pré-escolar ganham em média 2.285 reais. Outros profissionais de ensino em segundo, ganhando 2.554 reais. Em décimo lugar, atrás dos assistentes sociais, bibliotecários, educadores para necessidades especiais, profissionais de relações públicas, fonoaudiólogos, estão os professores do ensino fundamental, com um salário médio de 3.554.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/10/veja-os-melhores-e-os-piores-salarios-das-profissoes-com-ensino-superior.shtml>  
<https://appsindicato.org.br/docencia-lidera-ranking-das-profissoes-que-pagam-os-menores-salarios-para-quem-tem-diploma/>

## **Capítulo 3 - O jogo virou: a gamificação do ensino no Colégio XIS**

### **3.1. As metodologias ativas: desafios e possibilidades**

Neste capítulo, será feito uma breve exposição sobre as metodologias ativas, o conceito de gamificação e um relato com os alunos do 8º ano do Colégio XIS para tentar expor as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula, seja pelo avanço das redes sociais seja pela precarização da categoria. A monografia busca mostrar também as potencialidades que as metodologias ativas trazem, evidenciando sempre as ressalvas necessárias aos métodos.

A partir do texto de Leandro Silva e Carlos Oliveira, fruto das pesquisas do Grupo de Reflexão Docente cujo objetivo foi debater “propostas e experiências docentes que estimulem as aprendizagens de conteúdos históricos mediante valorização da imaginação”, busca-se pensar possibilidades que "trabalhem materiais lúdicos no ensino de História.” (GIACOMONI,2020). Silva e Oliveira refletem sobre o “uso da Gamificação como uma metodologia ativa no Ensino de História, cuja finalidade é viabilizar a ação do estudante na construção do conhecimento” (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.1).

Os estudos foram feitos no período pandêmico, momento em que a demanda por um ensino não tradicional foi maior. Dessa forma, é feita uma explanação sobre as metodologias ativas e um amplo debate sobre o conceito de gamificação. A hipótese dos autores, que está de acordo com as proposições desta monografia, é a ideia de que a gamificação é uma “metodologia que promove o protagonismo e desenvolve habilidades, possibilitando maior aprendizagem, pois opera como um motor motivador e faz com que os estudantes se sintam participantes do processo” (idem, p.1).

Os autores jogam luz sobre o modelo tradicional de ensino, no qual “a relação entre o professor e o estudante na sala de aula acompanha uma estrutura clássica e previsível” (idem, p.5). Influenciada pelas precariedades estruturantes já expostas nesta monografia, essa dinâmica de educação assume algumas

características como: “cansaço pela repetição, passividade, poucas ações práticas, pouco reconhecimento das dificuldades e conseqüentemente das dúvidas dos estudantes e uma limitada interação entre os próprios aprendizes.” (idem, p.6).

Silva e Oliveira apresentam as metodologias ativas como uma forma de alterar a rotina desgastada das salas de aula. Busca-se mostrar como nossa “própria vida é um exemplo de aprendizagem ativa”, isto é, recheada de “circunstâncias positivas e negativas, cheia de complexidades.” (idem, p.6). Contudo, é possível perceber como os métodos ativos não são novos. Esta monografia já evidenciou como essa metodologia já foi apresentada no começo do século XX. Os autores, portanto, demonstram como foi a aplicação desses métodos ativos nas Escolas Modernas “com o objetivo de tornar o aluno participante da sua própria educação, possibilitando ao estudante compreender as transformações sociais e torná-lo alguém que pudesse transformar seu meio.” (idem, p.6). Em um diálogo com Circe Bittencourt, os autores apontam como “a visita a locais históricos ilustrava uma explicação sobre Geografia e História etc.” (BITTENCOURT, 1990, p.130, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.6).

Não há uma data precisa para o surgimento das metodologias ativas, cada uma aparece de acordo com as experiências em salas de aula. Contudo, elas começam a ser sistematizadas a partir dos anos 1990 (SANTOS; HORSTH, 2019, p.6, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.6). Pode-se listar, entre muitas, as exposições dialogadas ou sala de aula invertida, a rotação por estações ou aprendizagem baseada em projetos e a gamificação.

Para refletir sobre como o “professor precisa mobilizar diversos saberes e habilidades”, os autores conversam com o pesquisador Maurice Tardif, quando aponta que a ação do docente deve ser “orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada” (TARDIF, 200, p.15, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.6). É possível perceber como o trabalho docente em sala de aula enfrenta uma série de complexidades e adversidades; com isso, as metodologias ativas seriam uma forma encontrada pelos professores para auxiliá-los na “articulação entre a construção dos conhecimentos e sua assimilação ativa pelo estudante de um saber reelaborado criticamente.” (idem, p.7).

Os autores são felizes ao perceber como as metodologias ativas podem ser um braço importante na construção do conhecimento, contudo é preciso estar atento a dimensões que são colocadas a esses métodos, sobretudo, a gamificação. Ao dialogar com Santos e Horsth, os autores apontam que o protagonismo deve ser um dos objetivos das metodologias ativas, destacando "a importância do protagonismo para a estruturação de habilidades e do aprender fazendo, princípio que sustenta a relação de ensino/aprendizagem em uma proposta educacional por competências" (SANTOS; HORSTH, 2019, p. 6-7, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.7).

Sem dúvidas, os métodos ativos devem trazer o aluno para o processo educacional, a fim de evidenciar sua construção no conhecimento e a centralidade do estudante. Os jogos, por exemplo, desfazem aquela noção tradicional de sala de aula que todos estão acostumados, além de trazer questões práticas do cotidiano. Contudo, com o texto apresentado por esta monografia, de uma escola de rede privada, é preciso tomar cuidado com o conceito de protagonismo. Paulo Freire, como já trabalhado neste texto, já expunha anos antes a necessidade de ter como norte a promoção do aluno como construtor do processo de ensino-aprendizagem. A própria Base Nacional Comum Curricular traz, nas Competências gerais da Educação Básica a importância de desenvolver no aluno a ideia de que ele possa "resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (BRASIL, 2018).

No entanto, se a luta é por um modelo de ensino/aprendizagem sem hierarquias, é importante frisar o fim do estamento educador-educando e educando-educador. Por mais complexo que pareça, o poder de barganha do professor em sala de aula tem sido constantemente podado. A negociação com o aluno para deixar o celular de lado, uma vez que o professor não pode tocar no aparelho do aluno, e os próprios responsáveis ficam em contato com os alunos durante as aulas. Em um exemplo prático, certo dia, a aula corria normalmente, quando percebo um grupo de alunos brincando no fundo da sala, tento trazê-los para a aula quando um fala: "meu pai acabou de falar pra eu contar essa piada aqui". Ou seja, os próprios responsáveis, sabendo que o aluno está em aula, mostram o trato que eles têm com a escola. E por mais que a dinâmica da aula seja totalmente lúdica, nova e ativa, se houver uma verticalidade não há construção do conhecimento. Todos precisam estar engajados no processo educacional: responsáveis, sociedade e a comunidade escolar.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, o pedagogo Paulo Freire busca mostrar como “ensinar exige curiosidade” (FREIRE, 1996, p.44). O ponto desse tópico é a construção de uma “prática educativo-crítica” (idem, p.45) que promove a “curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (idem, p.46). Ou seja, trazer o aluno para a aula de forma que a curiosidade seja o motor que vai guiar a construção do conhecimento. Para isso, o pedagogo destaca que é preciso ter um saber fundamental “à prática educativo-crítica” que é lidar com “a relação autoridade-liberdade”. Isso é importante, já que “gera disciplina como indisciplina.” (idem, p.46). Paulo Freire expõe que é preciso criar um ambiente de “equilíbrio entre a autoridade e liberdade” que ficará “expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” (idem, p.46). Nem autoritário ao ponto de cercear a curiosidade imaginativa do aluno nem licencioso ao ponto de criar um ambiente de perder o respeito. Se o “autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade” (idem, p.46), a harmonia é fundamental. Ou seja, criar uma relação professor-aluno de forma horizontal, no sentido de que todos são sujeitos na construção do saber. Entender que essa é a base para uma educação dialógica: todos ensinam e todos aprendem, mas o ensinar do professor é intencional, requer uma formação. Por isso, ele é a autoridade em sala. A Autoridade significa ser aquele que orienta os diálogos e instiga a busca por conhecimento, mas que ainda sim se faz numa relação horizontalizada.

A professora e intelectual estadunidense bell hooks vai expor que a ideia de servir o aluno é fundamental, mas um servir político que coloque o estudante na construção do conhecimento: “Servir como forma de resistência política é fundamental, pois é uma prática de entrega que afasta a ideia de recompensa.”. E aponta que a “satisfação está no ato de se entregar, de criar o contexto para que estudantes possam aprender livremente.” (hooks, 2017, p.152). bell hooks, portanto, pensa no servir como uma das funções primordiais da prática docente, de forma que não existam protagonistas na relação professor-aluno. Vínculo diferente que as metodologias ativas, em função das ações do mercado, podem criar, como a funcionarização, isto é, processo pelo qual o educador torna-se um prestador de serviço cuja finalidade é transferir o conteúdo, já que é imposto uma enorme demanda de matérias em um curto prazo de tempo.

Não me parece uma utopia o fim da estrutura em sala de aula e mesmo que fosse, como dizia Eduardo Galeano, “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. (...) Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia?”.E completa: “Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (GALEANO, 1993, p.23). Então, ao buscar uma definição possível de gamificação, em diálogo com o quadro teórico de autores, esta monografia tenta refletir sobre o caráter de não verticalidade propiciado pelos jogos em sala de aula.

Além disso, outro ponto importante é destacado nos Cadernos do cárcere, do filósofo Antonio Gramsci, quando o autor reflete sobre a relação entre o trabalho intelectual e braçal. Expõe que os dois atos exigem esforço, ou seja, o manual é recheado de pensamento, assim como o intelectual é abastecido de “esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 2004, p. 53). Não se deve, portanto, primeiro, ter uma hierarquia entre braçal e intelectual, além de evidenciar que o trabalho intelectual é disciplinado, cansativo, uma vez que “é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (idem, p.51). Dessa forma, por mais que a gamificação caminhe para uma forma de ensino lúdico, a ideia do rigor e da seriedade andam lado a lado com a alegria, isto é, a alegria não exclui a seriedade. A brincadeira é coisa séria e pode ser usada para reacender o prazer de aprender e ensinar dentro da comunidade escolar.

### **3.2. Gamificação: a guisa da definição**

Para iniciar uma definição possível, torna-se necessário um ponto de partida. Começaremos pela origem do termo. Há um consenso de que o conceito de gamificação foi criado em 2002 por Nick Pelling, um programador e game designer britânico que tinha como objetivo de criar a partir desse conceito “novas técnicas de comercialização para reforçar a fidelização dos consumidores/utilizadores/jogadores” (BONENFANT; GENVO, 2014, p.2, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.3). Ou seja, o termo surge como uma estratégia de marketing ligado aos setores econômicos para trazer mais clientes, além de “estabelecer uma relação de participação, colaboração, comparar resultados, objetivos, dentre outros.” (idem, p.3). Contudo, é possível ir além. Se for feito um deslocamento para o contexto do ensino, o lúdico pode tornar, a partir da

brincadeira, um ambiente de aprendizagem. Isso porque os jogos usam um método “capaz de promover o protagonismo e desenvolver habilidades, possibilitando maior aprendizagem, pois opera como um motor motivador e faz com que os estudantes se sintam participantes do processo.” (idem, p.3). Em um diálogo com Fardo e Mattasoglio, os autores buscam mostrar os elementos que compõem os games:

“[...] a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games” (FARDO, 2013, apud MATTASOGLIO NETO, 2017, p. 59, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.3).

Então, os jogos podem ser agentes de uma aprendizagem do conteúdo histórico a partir da ideia do prazer, “com a finalidade de despertar a curiosidade” (idem, p.3). A curiosidade, então, seria estimulada de forma espontânea tendo o próprio aluno como agente epistemológico da sua capacidade imaginativa para construção do conhecimento, como Paulo Freire propôs na Pedagogia da Autonomia (idem, p.46). Silva e Leandro usam, inclusive, a Base Nacional Comum Curricular para mostrar como o próprio documento respalda a possibilidade do professor “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas com a finalidade de promover a aprendizagem.” (BRASIL, 2017, p.17, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.4). Por isso, é fundamental pensar a diferença entre um jogo de entretenimento e uma gamificação. A partir de Fadel, Leandro Silva e Carlos Oliveira apontam como a “gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (FADEL, 2014, p.15, apud, SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.4). A gamificação é um entrelugar no meio do jogo e do não jogo. Ou seja, a partir de elementos dos jogos, como a narrativa, o sistema de recompensa, cooperação, interação, competição, objetivos e regras, níveis, acertos e erros, desafios, entre outros, os jogos viram uma peça para motivar um rico debate em sala de aula, portanto, o uso dos jogos está mais ligado à “ideia de processo, promovendo [mais] a aprendizagem que a recompensa em si.” (idem, p.4).

Os autores buscam mostrar como a gamificação está ligada ao processo de ensino/aprendizagem, a fim de promover “a curiosidade, concentração, criticidade, socialização, autoconfiança, autoestima, interesse e motivação.” (idem, p.4). Os jogos ainda podem desenvolver noções de “comportamento, motivação, feedback e sensação de progresso.”. Além disso, incentivam o trabalho coletivo “proporcionando o desenvolvimento de habilidades na promoção de práticas colaborativas, promovendo a construção do conhecimento de maneira sólida.” (idem, p.4).

Esta monografia busca mostrar como em uma aula gamificada, além de motivar, tem uma recompensa que não é só para os vencedores da dinâmica, mas para todos os participantes. Além de desenvolver um senso crítico e coletivo, promove o desenvolvimento de preceitos históricos, como a noção de processo, casualidade, as transformações que um conceito sofre e, principalmente, a construção de uma consciência histórica. Por exemplo, o uso do jogo da Revolução Francesa para explicar as dinâmicas sociais, as classes daquela sociedade e as causas e consequências da revolução na França iniciada em 1789. Silva e Oliveira apontam que, ao usar o game para construir o conhecimento de forma coletiva com os alunos, a aula gamificada pode ser uma ferramenta para auxiliar nos conteúdos mais complicados, uma vez que a “complexidade pode ser melhor compreendida e o processo de aprendizagem se tornar muito mais simples, motivador e efetivo.” (idem, p.4).

O mundo digital está mudando a forma como as pessoas se relacionam. O ritmo imposto pelas redes sociais, com seus algoritmos, fazem com que a percepção sobre o ensino, também, se transforme. De fato, um espectro ronda a sala de aula e o professor tem que estar atento a isso. Contudo, é preciso muita cautela, como já foi exposto no começo deste texto. A gamificação não é a salvação. A criatividade, inovação e entusiasmo devem compor a atividade docente sempre, mas deve ser acompanhada de qualificação do seu trabalho, ótimas condições de estrutura e uma política salarial que permita uma qualidade de vida. O fato é que, hoje, ocorre o avesso disso. A precariedade se faz presente em escolas públicas e de redes, sobretudo, as com vista para o vestibular. Portanto, os jogos são não apenas uma forma de tornar a aula mais agradável e divertida para os alunos, mas sim uma perna para driblar os setores econômicos.

A professora estadunidense bell hooks, referência nos estudos sobre o ofício docente, no seu livro *Ensinando Comunidades*, fala que, em sua carreira acadêmica, passou por diversas estruturas de poder que são orientadas por uma lógica dominante que exclui práticas progressistas. Contudo, aponta um caso especial em uma universidade na qual lecionava. O reitor, responsável pelas demandas da instituição, sempre atendia o pedido dos docentes, ou seja, estava aberto a mudanças, por isso a autora aponta que é preciso que sejamos “capazes de encontrar as frestas em sistemas fechados e entrar por elas.” (hooks, 2021, p.130). É preciso ter cuidado, já que “nós nos condenamos, reforçando a crença de que esses sistemas educacionais não podem se transformar.” (idem, p.130). Por isso, esta monografia defende a possibilidade dos jogos como uma "procura por espaços de possibilidade." (idem, p.130).

### **3.3. Entregar o jogo é desistir: um diálogo com Marcella Albaine sobre os games e a História**

Como diria João Nogueira, a inspiração “é uma luz que chega de repente” (NOGUEIRA, 1980), contudo é fruto de um esforço silencioso que chega na surdina acendendo a mente e o coração do poeta. A célebre fala atribuída a Pablo Picasso: “que a inspiração chegue não depende de mim. A única coisa que posso fazer é garantir que ela me encontre trabalhando”, expressa bem o impulso criativo que levou a construção dos jogos de tabuleiro apresentados nesta monografia. A criatividade, nesse caso, surgiu como uma combustão, um processo de reação química entre um combustível e um comburente. Em linhas gerais, o combustível gera a energia térmica e o comburente é a substância oxidante que gera a combustão.

O combustível para os jogos aplicados em sala de aula, com as turmas de oitavo ano do ensino fundamental, do Colégio XIS, foram os projetos de iniciação à docência durante a graduação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) cujo objetivo era estimular o vínculo entre os graduandos e as salas de aula da rede pública, já que a Educação é uma ciência aplicada (SILVA, 2011, p.331). Outro projeto de capacitação do qual fiz parte foi a Residência Pedagógica que busca “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos

de licenciatura” (BRASIL, Ministério da Educação, 2023). Um desses projetos foi a construção de um jogo para alunos do sexto ano. Na ocasião, um grupo de alunos teve que montar um tabuleiro sobre a Expansão Marítima, com perguntas, respostas e mapas.

O comburente, que tem como função se ligar quimicamente ao combustível para gerar a combustão, veio da escassez. Sem romantizar a pobreza, pelo contrário, a fim de mostrar as potencialidades dos de baixo, Milton Santos aponta, no programa Roda Viva, de 1997, que a “experiência da escassez é o caminho da descoberta, do que vale realmente”. Recorro a essa gramática para mostrar como a escassez gerada pela demanda conteudista que o mercado impõe e a precarização que o professor vem sofrendo dentro de sala de aula gerou a invenção. Ou seja, a falta de espaço para criar um debate, tendo em vista a demanda seriada em um curto prazo de tempo e a precarização que a atividade docente vem sofrendo dentro e fora de sala foram os comburentes ideais para que eu pudesse resgatar o combustível da época do PIBID e da Residência e gerar a combustão: o Jogo da Revolução Francesa.

Os graduandos de História que faziam parte da Residência Pedagógica foram orientados pela coordenadora do projeto Luciana Borgerth a planejar um jogo sobre a Expansão Marítima. Isso estava de acordo com a proposta do programa: fazer um diálogo entre as novas práticas pedagógicas em debate na academia, como a gamificação, e as salas de aula das escolas municipais e estaduais. Neste período, fui efetivado no Colégio XIS, onde pude lecionar na teoria como Instrutor de Ensino, já que não possuo a habilitação total, mesmo que, na prática, atuasse como professor nas duas turmas. Dessa forma, pude deslocar a atividade feita na PUC-Rio para o chão da sala de aula.

Antes de debater o jogo, este trabalho conversa com a pesquisa de Marcella Albaine que busca pensar esta relação entre “games e História de forma a permitir a construção - e não reprodução - de experiências efetivas e significativas na educação básica” (ALBAINE, 2017, p.23). A autora inicia sua análise, em diálogo com Eucídio Arruda, a fim de apontar que a “imaterialidade e a abstração fazem parte dos desafios enfrentados pelos professores, uma vez que o passado, já acontecido, não pode ser reconstituído” (ARRUDA, 20214, p.242, apud, ALBAINE, 2017, p.24) tanto por elementos físicos quanto por “aspectos políticos, sociais e culturais” (idem, p.24). Por isso, ao estabelecer uma conversa com Carla

Meinerz, Albaine defende a “aula de História como um ‘espaço de interação e experimentação’” (MEINERZ, 2013, p.103, apud, ALBAINE, 2017, p.24), além de ser um lugar propício para “a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado” (idem, 24).

Marcella Albaine busca pensar uma nova possibilidade de ensinar História, por isso ressalta a importância dos jogos no mundo de hoje, com a finalidade de explorar os “aspectos ligados ao lúdico e ao brincar.” (idem, p.24). Além disso, a autora pensa nas narrativas dos jogos e os conceitos que os cercam. Em seguida, com o foco voltado para o espaço escolar, busca-se debater a relação entre jogos e História, a fim de explorar as “aproximações e afastamentos entre a narrativa dos jogos e a narrativa histórica escolar e o seu papel para atividades de ensino.” (idem, p.25). Contudo, o foco de análise da historiadora são os jogos digitais. O diálogo, portanto, está voltado para as dinâmicas do universo dos games, não para os videogames.

Recorrendo aos estudos de Meinerz, a autora busca destacar como os jogos viabilizam “a interação social e possibilita a circulação de saberes e fazeres” (idem, p.24). Para estabelecer a relação entre História e jogos, Albaine tenta definir o conceito de jogos. Através da análise de Johan Huizinga, aponta que o jogo é uma dinâmica voluntária “realizada dentro de alguns limites de tempo e espaço, através de regras livremente consentidas, porém, obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo” (HUIZINGA, 2000, p.24, apud, ALBAINE, 2017, p.25). Além disso, elas devem conter conflitos, tensões, alegrias, de modo que seja diferente da vida cotidiana (idem, p.25). Apesar de ser uma definição básica, a autora usa-a como ponto de partida para analisar “a narrativa presente nos referidos jogos”, além de pensar o conceito de gamificação e “as novas formas de aprendizagem que os games fazem emergir.” (idem, p.25).

Leandro Silva e Carlos Oliveira buscam mostrar como o universo dos jogos cresceu no Brasil. A partir de um levantamento feito pela Newzoo, os autores evidenciam como “o Brasil ficou na 13ª posição em 2018 na lista dos maiores consumidores de jogos do mundo.” (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.4). Marcella Albaine, ao falar sobre os videogames, aponta o crescimento desde os anos 1980 e a mudança de percepção sobre os jogos digitais que agora podem ser instrumentos capazes de “aumentar a capacidade do cérebro para o aprendizado, ajudando no controle cognitivo, na habilidade espacial, no autodomínio, na autoconfiança, no

desejo de aprender, na motivação e na excitação” (ALBAINE, 2017, p.27). Ou seja, além de já estarem consolidados na vida cotidiana, os jogos ganharam um caráter formativo “na tomada de decisões, no entendimento de regras, na capacidade de resolução de problemas, no raciocínio rápido, na estratégia, na antecipação e na perseverança.” (idem, p.27). Embora a autora trate de videogames, os jogos de tabuleiro, realizados em sala de aula, mostram que as noções dos jogos digitais podem ser deslocadas para outras dinâmicas, já que também mobiliza as diversas habilidades listadas por Albaine, sobretudo, pelo seu aspecto lúdico.

Sobre a importância da brincadeira e da diversão para o campo educacional, Marcella Albaine propõe um diálogo com Mário Sérgio Vasconcelos que defende a importância da ludicidade nas instituições escolares frente às críticas que essa ideia sofreu. O autor aponta que negar “o universo simbólico lúdico”, como se não fosse a função da escola, “é negar o trajeto do desenvolvimento humano e sua inserção cultural.” (idem, p.28). Além disso, afasta o papel da “escola do processo de construção de valores e de um sujeito crítico, autônomo e democrático.”. Além disso, impede o desenvolvimento da capacidade imaginativa do estudante, por isso “é preciso ousar. Infinitamente ousar brincar na escola.” (VASCONCELOS, 2006, p.72, apud, ALBAINE, 2017, p.28).

Em um importante diálogo com o documentário “Tarja Branca” que defende a ideia da brincadeira como parte constituinte do processo de construção do conhecimento:

“O brincar é apresentado remetendo à sensação de liberdade, possibilitando retomar as memórias de nossa infância. Ressalta-se a importância de se saber brincar com a vida e de se buscar a infância na maturidade. Ou seja, brincar é uma coisa do ser humano, é uma expressão, acontece de diferentes formas nas diferentes etapas da vida, devendo estar presente sempre. Esse ato possibilita a liberdade de tempo, de espaço e de criação, é uma linguagem do espontâneo, da alma, é alegria, é viver em plenitude e liberdade.” (idem, p.29)

A brincadeira é uma parte fundamental no ensino, uma vez é “caracterizado ainda como modo de organizar o nosso mundo, criando um mundo paralelo àquele que a gente vive mergulhado cotidianamente”, além de ser “uma necessidade biológica por meio da qual se constroem laços e o ser passa a se entender como tal.” (idem, p.29). No documentário, um entrevistado aponta como “a vida se exprime dentro do brincar e assim é possível achar soluções para problemas, colaborar,

conviver com outros, aprender a pesquisar, desenvolver o olhar criativo e deixar emergir as invenções.” (idem, p.29).

Mesmo que a diversão seja parte fundamental, os jogos não trazem só a diversão, como já foi exposto com Antonio Gramsci, a construção do conhecimento passa pelo conflito. Por isso, o conceito de gamificação traz consigo um amplo quadro teórico e metodológico. Como já trabalhado neste texto com Marcelo Fardo, o termo que foi deslocado do marketing para envolver e atrair os clientes. Isto é, no contexto escolar utiliza “elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação” para distintas atividades “que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games” (FARDO, 2013, apud, ALBAINE, 2017, p.32).

Além disso, ao trazer Carla Alexandre e Marcelo Sabbatini para a conversa, a autora evidencia como a gamificação pode ajudar os professores nas práticas em sala de aula, já que “torna o aprender mais significativo pelas conquistas vivenciadas nos jogos, e com isso consegue-se engajar, motivar e incentivar os estudantes em seus processos de construção de conhecimento” (ALEXANDRE; SABBATINI, 2013, p.14, apud, ALBAINE, 2017, p.33). Alexandre e Sabbatini, portanto, trazem o aspecto fundamental para esta monografia, ao mostrar como “a gamificação não traz a obrigatoriedade de transformar tudo em jogo, ou seja, podemos perceber as características de jogos, mesmo sem o ser.” (idem, p.33). Ou seja, atividades que não são gamificadas, mas trazem elementos de colaboração ou interação, como pedir para que os estudantes façam uma história em quadrinho, uma música, uma poesia ou um desenho em grupo. Além disso, busca-se mostrar como não há uma distinção entre a gamificação da aprendizagem do jogo, isto é, “suas partes constituem cenários apropriados para a aprendizagem sem deixar de lado a diversão, a ludicidade e o engajamento.” (idem, p.33).

No entanto, é preciso ter cuidado quando se busca explorar os aspectos lúdicos para não cair no esvaziamento das práticas pedagógicas. Marcella Albaine evidencia como a gamificação deve “ser compreendida como um todo” (idem, p.33). Ou seja, se a aplicabilidade nos espaços educacionais for para potencializar “a aprendizagem e a participação dos indivíduos” (idem, p.33), há efetividade no

processo de ensino/aprendizagem. Caso contrário, a atividade torna-se um mero jogo sem uma finalidade educativa. A autora aponta a diferença entre jogos educativos e jogos educacionais. Os educacionais são jogos que “desengajam o usuário por terem que cumprir o papel de ensinar algum conteúdo específico, assemelhando-se à sala de aula tradicional”. Nesse caso, a autora fala sobre os jogos educacionais que usam a tela do computador como uma forma de atrair o estudante, mas segundo Marcelo Fado, “não teriam o papel de ensinar algum conteúdo específico, enquanto os jogos educativos trazem essa premissa” (idem, p.34).

A primeira atividade gamificada que trabalhei em sala de aula, no dia dezesseis de fevereiro com o oitavo ano do Recreio e no dia dezessete com o oitavo ano da Barra. Na ocasião, fizemos um “Quem sou eu?”, sobre os conteúdos do ano anterior - período conhecido como Idade Média. O aluno ia à frente da sala de aula e, a partir das dicas da turma, tentava-se descobrir qual personagem histórico estava escrito no papel que ele segurava na testa. Além de cair na lógica da história dos grandes acontecimentos/ personagens, os alunos pouco se importaram em relacionar os personagens com o contexto e tornou-se uma brincadeira sem um fim educativo.

O segundo jogo que levei para as turmas foi um Super Trunfo para debater sobre Absolutismo, Iluminismo e Déspotas Esclarecidos. A turma foi dividida em dois grupos (Iluministas x Antigo Regime). Cada rodada teria um confronto entre um filósofo iluminista contra um rei absolutista. As cartas viriam com uma numeração de ataque e de defesa; o número maior ganharia do menor. O grupo vencedor seria aquele que acumulasse mais vitórias nos duelos. De um lado, estavam os iluministas. Do outro lado, os absolutistas e os déspotas esclarecidos

Essa dinâmica trouxe algumas tensões. Marcella Albaine, em diálogo com Marc Prensky, trabalha o conceito de “aprendizagem disfarçada”, ou seja, “que surge (para os jogos) à medida que a diversão e/ou desafio toma mais conta das atividades propostas pelo game do que os conteúdos inseridos nele” (PRENSKY, 2012, p.83, apud, ALBAINE, 2017, p.35). Nesse sentido, o jogo traz uma roupagem com o contexto histórico, mas há um esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a autora aponta os cuidados que os professores devem ter ao aproximar o pedagógico e o divertimento.

Para não forçar uma relação mentirosa, Albaine atenta ao argumento de Leandro Demenciano Costa cuja defesa está na ideia de que “uma boa aula não

precisa de tecnologia. A tecnologia é uma ferramenta privilegiada, jamais o objetivo em si.” (idem, p.89). Para Costa, uma boa aula deve ser aquela que “faz pensar, provoca reflexão e traz, com isso, uma nova percepção das coisas (...) Uma boa aula transforma quem se envolve nela” (idem, p.89). Por mais que o objeto de análise seja os computadores, pode-se deslocar esse parâmetro de análise para os jogos de tabuleiro que não devem ser nunca o objetivo em si, mas uma “alavanca: move melhor a pedra pesada, mas o objetivo continua sendo mover a pedra” (idem, p.89).

Ainda em diálogo com Leandro Costa, a autora busca refletir a diferença entre os jogos de entretenimento e os jogos educativos. Para Costa, um jogo com a finalidade pedagógica “deve possuir “pelo menos uma estrutura similar ou comum à estrutura do objeto de conhecimento” (idem, p.89), mas deve ser apenas um modelo para o pano de fundo que deve ser o objeto de conhecimento, isto é, “Em vez de pegar a estrutura de um jogo de entretenimento para ensinar o objeto de conhecimento, deve-se pensar em pegar a estrutura do objeto do conhecimento para criar um jogo de entretenimento.” (idem, p.90).

O jogo dos Iluministas versus Absolutistas/ Déspotas Esclarecidos buscava debater as tensões das ideias iluministas em confronto com as bases do Antigo Regime. Com a sombra do anacronismo pairando no tabuleiro, buscou-se pensar a força dos Reis Absolutistas no auge dos Estados Modernos, como é o caso do Rei Luís XIV, a dimensão dos Déspotas Esclarecidos e até a queda de Reis, como é o caso do Rei Luís XVI. Contudo, como já cantava Jorge Ben: “errare humanum est” (BEN, 1974). Por falta de experiência nas aulas gamificadas ou por motivos externos, como o fato da aula ter sido após a Educação Física, seguido do intervalo e, com isso, ser no último tempo - momento no qual os alunos estão extremamente fatigados e dispersos -, o Super Trunfo tornou-se em um jogo de quem tinha a maior valorização nas cartas e perdeu-se a finalidade de ensino. Apesar das dificuldades, não entreguei o jogo.

## **Capítulo 4 - Mãos na massa: a escola, a turma e a sala de aula gamificada**

### **4.1. SOBRE A ESCOLA**

A escola selecionada para a aplicação dos jogos foi o Colégio XIS. Para falar dessa instituição, foi feita uma pesquisa nas plataformas digitais do colégio,

além de colher os relatos dos professores para perceber as tensões geradas pelo choque do discurso oficial da escola com a vivência diária no chão da escola. Ademais, é usado matérias de jornais que evidenciam as estratégias do setor econômico sobre as escolas. Vale ressaltar que todos os nomes das instituições, dos professores, dos alunos e dos grupos privados foram mudados para preservar a imagem de todos os envolvidos.

Segundo os docentes, o Colégio XIS não nasce com esse nome. No começo dos anos 2010, era comum que professores de diferentes áreas do conhecimento, de escolas renomadas no ramo de vestibular, se juntassem e chamassem alunos para aulas preparatórias para o ENEM. O colégio XIS surgiu de uma sala alugada entre alguns professores. Esse modelo é chamado de salinha e quase todos os grandes cursos surgiram assim.

Na década de 2010, a salinha iniciou um processo de expansão. Os professores decidiram deixar a sala e abrir uma instituição de ensino que teria um ensino inovador, mas que, na verdade, só mudaria a roupa. A instituição foi fundada, mas os fundadores ainda atuavam nas grandes escolas do Rio de Janeiro. Contudo, surgiram os grandes grupos privados no cenário carioca. Estes grupos são a materialização do setor econômico na educação básica. Para cortar custos, os professores que tinham salários altos foram demitidos, entre eles, um dos fundadores do Colégio XIS. Ele atuava no Colégio Químico que foi vendido para o Grupo Supera. Os professores aproveitaram o dinheiro da rescisão para comprar pelo menos dois terrenos e expandir os negócios da nova escola.

O Colégio XIS chegou como uma promessa. No LinkedIn, plataforma digital com foco nos relacionamentos profissionais, o perfil do XIS aponta que o empreendimento veio como um projeto de educação inovador, com a proposta de construir uma comunidade escolar de aprendizagem de excelência, com a preocupação da formação social, cultural e emocional dos alunos. O seu foco maior seria no acolhimento e na promoção do afeto entre os professores, colaboradores e alunos. A proposta, no papel, é realmente linda, mas, na prática, o professor é levado a empurrar o máximo de conteúdo possível para o aluno que ainda acredita na memorização como uma saída para aprender. Por mais que a proposição fosse inovadora, a política educacional dos grandes grupos impede a promoção de qualquer projeto inovador.

Na década de 2020, o Colégio XIS é vendido para o Grupo Planta, conglomerado que foi fundado ao longo dos anos 2010 e faz parte do processo de consolidação do setor educacional privado sobre as escolas tradicionais. A partir disso, os colégios passam a atender uma dinâmica de investidores, “reconfigurando a oferta educacional privada na educação básica brasileira” (CAMARGO, 2021).

As informações sobre os negócios promovidos pelos grandes conglomerados foram retiradas da reportagem de Paulo de Camargo cujo título é “Compra e venda de escolas movimentam R\$ 80 bilhões: como já ocorreu no ensino superior, agora os olhos dos investidores voltam-se para escolas particulares de educação básica”, na Revista Educação, no dia 26 de julho de 2021. A compra de escolas pelos grupos privados cresceu após a pandemia de coronavírus. A manchete que traz o levantamento sobre a venda das escolas aponta que a “Crise para alguns, [pode ser] oportunidade para outros” (idem, 2021). A pergunta que fica é: quais são os grupos que estão tendo a oportunidade de aumentar seus lucros com a compra e venda de escolas que movimentam R\$80 bilhões de reais? O jornal destaca que o grupo chileno “arrematou 12 escolas na Grande São Paulo, todas da educação infantil” (idem, 2021), nos melhores bairros da cidade. Destaca-se a compra da Escola Fila, com 1,2 mil alunos da classe média e alta, pelo grupo inglês Incógnitas.

Aqui no Rio de Janeiro, antes da venda do Grupo Supera para o grupo Respiração, foi feita a compra por quase “R\$ 1 bilhão aos 51 escolas pertencentes ao grupo Kong” (idem, 2021). São mais de 183 escolas e mais de 120 mil alunos. Foi o maior negócio já realizado no segmento da educação básica no Brasil. Isso mostra como os setores econômicos já dominaram a educação privada.

A reportagem aponta as dificuldades entre as escolas e os investidores graças às frustrações por parte das escolas que são, majoritariamente, negócios de famílias, e os investidores que ainda não têm o lucro esperado. Paulo de Camargo aponta que gerir uma escola é mais complexo do que uma empresa, já que as “famílias escolhem suas escolas por seus próprios critérios, e a troca de controle ainda é vista com reservas – como sugere o alarido dos pais quando são comunicados da venda, sempre quando já estão definidas” (idem, 2021). Ressalta-se, portanto, o impacto das “fortes mudanças nas escolas, com o avanço da tecnologia, as reformas pedagógicas e um futuro de incertezas.” (idem, 2021).

A mudança no projeto educacional que as escolas passam com a chegada dos conglomerados assusta os familiares. Contudo, a reportagem traz a fala do sócio

da Galvão Educação, José Souza, alegando que: “Nós não somos um McDonalds da educação” (idem, 2021). O grupo Galvão comprou a Escola Dinossauro, no Rio de Janeiro, uma instituição destinada à classe média alta, nos dois melhores bairros da elite carioca. A ideia dos grandes grupos é manter a identidade das escolas de origem, mantendo sua equipe e a autonomia pedagógica, a fim de investir apenas em tecnologia e gestão, isto é, “a premissa é que o olhar empresarial contribui para levar uma gestão mais profissionalizada às escolas” (idem, 2021).

Outro grupo que segue este princípio é o Grupo Planta, que tem sob seu guarda chuva colégios como o KI, XIS, Leonardo Venceu, Neo, entre outros. Paulo de Camargo traz a fala de Antonio Pereira, diretor-geral do grupo, alegando que “Cuidamos da gestão administrativa e aos educadores cabe a gestão pedagógica” (idem, 2021). Em teoria, o grupo entraria com a base administrativa para fortalecer as escolas para não deixar as preocupações burocráticas como matrícula e captação dos alunos com o pedagógico.

A verdade é que a ideia dos setores econômicos ao colocar as mãos nas escolas é muito menos técnica e muito mais ideológica. É possível perceber isso na mudança do plano de carreira. Havia uma distinção entre os salários do corpo docente, a partir de fatores internos, como o tempo na instituição, as bonificações, a quantidade de turmas. Com a venda para os conglomerados, foi estabelecido uma política de plano de carreira para os professores. Os iniciantes começam com os menores salários e, a partir de critérios estabelecidos pelo grupo, os professores seriam promovidos ou não. A efetivação, dentro dos grandes conglomerados, acontece por um processo de cumprimento de demandas, como mínimo de hora/aula, satisfação dos alunos, profissionalismo, entre outros.

Nota-se que não houve uma diferença dos requisitos anteriores para ser efetivado, mas, na medida em que o conglomerado está afastado do cotidiano escolar, com os olhos voltados apenas para o resultado econômico que cada professor produz, pouco importa se o professor construiu saberes ou ajudou na construção de um olhar crítico do aluno em relação ao mundo; o objetivo dos setores econômicos é fazer o aluno achar que domina o conteúdo para fazer uma prova, gostar da experiência de estar na escola e atrair cada vez mais alunos, ou seja, o lucro.

Um bom exemplo para expor a lógica das escolas-empresas que fragiliza o processo educativo é o dinheiro das escolas aplicado no marketing como uma

estratégia para atrair mais alunos. A reportagem da revista Exame, assinada pelo editorial [exame.solutions](http://exame.solutions), no dia 27 de janeiro de 2023, aponta “4 estratégias usadas pelas escolas para atrair mais alunos”<sup>3</sup>.

A reportagem busca mostrar que a escola tem um compromisso nobre: educar crianças, mas “cumprir essa missão passa pelo entendimento de que a escola também é um negócio e, como tal, precisa apresentar bons resultados financeiros” (EXAME, 2023). Defende-se a ideia de alinhar “a melhor experiência de aprendizagem” a gerar “valor para todos os envolvidos, dos sócios aos colaboradores” (idem, 2023). Por isso, apontam que, para obter um bom resultado, o trabalho começa antes do início do ano letivo, “com campanhas de matrícula estruturadas e as melhores técnicas de marketing digital.” (idem, 2023). A reportagem, portanto, faz propaganda do serviço Kedu Marketing para mostrar como as escolas parceiras da empresa aumentaram em até 35% o número de matrículas.

Quando a preocupação da escola é trazer o maior número possível de alunos, as práticas pedagógicas são fragilizadas, uma vez que importam-se mais o número de alunos do que uma educação de qualidade. Um exemplo hipotético é: imaginem uma escola que recebeu cinquenta novos alunos que não se adequaram a outras escolas e foram expulsos. Para angariar mais matrícula, sem se preocupar se a proposta pedagógica da escola atende ao aluno, ou ao contrário, a escola recebe os novos discentes, pois está preocupada apenas em captar. Ao longo do ano, estes alunos criam uma série de problemas. Será que, ao gerar problemas - como toda criança e adolescente em formação -, a coordenação e o professor terão força para atuar como educador? Se a importância é na quantidade e não no processo educativo, o poder do professor para dar uma aula diminui à medida que os próprios alunos têm noção da sua força. A prática docente fica extremamente vulnerável. A relação educação-cliente infantiliza o aluno que fica preso a uma relação de dependência dos responsáveis, chamados de “pais helicópteros”, já que precisam destes para promover suas demandas, impedindo-os de criar autonomia.

A moda escolar do momento é a aula de socioemocional cujo objetivo é formar o autocontrole do aluno. Contudo, as habilidades socioemocionais são tentativas de metrificar o comportamento. É preciso ter autodisciplina, resiliência,

---

<sup>3</sup> <https://exame.com/negocios/4-estrategias-escolas-atrair-alunos/>

capacidade de responder problemas. Mas, a padronização do controle comportamental gera um problema material, pois aponta para o estudante o comportamento que espera dele a partir do problema, quando, na verdade, diversas escolas já buscam, há anos, desenvolver a autonomia de pensamento do educando.

Daniel Cara, professor da faculdade de Educação da USP, e ex-coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação aponta como há uma dificuldade em cativar os professores para as pautas das socioemocionais, uma vez que “Muitos deles veem ambas como uma prioridade exclusiva das grandes fundações privadas, associadas a métricas e padrões de desempenho que os educadores enxergam como algo concebido sem consistência pedagógica”, além de apontar que as socioemocionais são vendidas como algo inédito, quando, na verdade, as escolas sempre trabalharam questões como cooperação, interação, resolução de problemas, alteridade, empatia, entre outros<sup>4</sup>. As aulas de socioemocional e os jogos não são a resposta do problema, mas sim ferramentas que devem ser inseridas em um contexto de valorização docente, com melhores salários e liberdade pedagógica. Para os alunos,

Os conglomerados, dessa forma, surgem para cercear ainda mais a atuação docente e deixá-la refém da estrutura da instituição. Além disso, ao comprar escolas privadas, dos colégios de bairros aos mais tradicionais, os conglomerados buscam homogeneizar o ensino para alcançarem mais lucros, já que, ao transformar uma escola em empresa, esta tem como finalidade o superávit. Isso tudo às custas de uma educação bancária que busca criar um cidadão conformado ao mundo, mesmo que, como já exposto com Selva Guimarães, a cultura escolar persiste as forças externas de opressão.

Além disso, o professor é superexplorado e convencido de que a cultura da sobrecarga faz parte da prática docente. Nágela Aparecida Brandão, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais, ao analisar “A questão da Ideologia em Antonio Gramsci”, aponta que a ideologia é “uma concepção de mundo definidora e constituidora do real” (BRANDÃO, 2007, p.82).

Historicamente, cada classe traz um interesse próprio que se manifesta nos discursos ideológicos (idem, p.83). A ideologia, portanto, tem um aspecto central no modo como organiza a sociedade, “não só por ter força real, mas também porque

---

<sup>4</sup> <https://jeduca.org.br/noticia/a-base-e-as-habilidades-socioemocionais>

qualquer modificação estrutural para a manutenção e/ou modificação das condições de dominação não pode acontecer sem a intervenção dos elementos ideológicos.” (idem, p.84). Outro ponto fundamental para entender a ideologia é o conceito de hegemonia. Gramsci evidencia como “construção de uma concepção de mundo e a sua realização” (idem, p.85), isto é, a “capacidade que a uma classe tem de elaborar uma visão de mundo própria”. Nos dias de hoje, vive-se sob a lógica burguesa, isso quer dizer que é absorvido à subjetividade dos trabalhadores a visão de mundo e os valores criados pela burguesia. Dessa forma, a classe trabalhadora, no caso, os professores são convencidos a submeterem-se a longas jornadas de trabalho com baixo custo, em condições de trabalho precárias - quando não material, social - para a manutenção da lógica burguesa, uma vez que é só o professor trabalhar duro que ele será recompensado. Engana-se quem acredita que sofrem apenas os professores iniciantes que ganham pouco e são explorados. Os professores avançados nas estruturas da efetivação sofrem com a iminência de uma demissão por gerar mais custos. Além disso, a captação desenfreada de alunos produz salas de aulas superlotadas, aumentando os problemas de saúde dos professores. O IV Seminário: Trabalho e Saúde dos Professores - Precarização, Adoecimento e Caminhos para a Mudança apontou que tanto na rede pública quanto na rede privada, “os professores sofrem de um mesmo conjunto de males e doenças, em que há predomínio dos distúrbios mentais tais como síndrome de burnout, estresse e depressão.”, ademais surgem “os distúrbios de voz e os distúrbios osteomusculares (lesões nos músculos, tendões ou articulações)”<sup>5</sup>.

## **4.2. Sobre a turma**

A turma do oitavo ano do ensino fundamental, do Colégio XIS, é composta por vinte e três alunos. Metade da turma já era da escola e a outra metade veio de escolas da região. Havia um racha na turma entre os novos e antigos que o jogo ajudou a quebrar. Misturei os grupos de forma que a colaboração entre os alunos iniciasse a construção de laços afetivos.

---

<sup>5</sup> <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/saude-mental-principal-problema-para-os-professores-aponta-pesquisa>

No primeiro dia de aula, perguntei o que os alunos entendiam como História. As respostas variaram entre “coisas do passado”, “datas” e “eventos”. Assim como Marcella Albaine nas suas análises sobre a turma escolhida, percebi que tanto os alunos antigos quanto os novos estavam imersos na lógica linear e de memorização de conteúdos (ALBAINE, 2017, p.61). Como a autora destaca, não é necessário excluir a memorização do processo de ensino-aprendizagem, “mas compreendo que outras formas de ensinar que valorizem o desenvolvimento do pensamento, e não a mera reprodução, devam ser privilegiadas.” (idem, p.61).

Isso ajuda a mostrar como existe uma lógica sistêmica pairando sobre todas as escolas de um ensino voltado para a memorização e conteudista. Mas, como expõe Marcella Albaine, não podemos entrar na lógica de desconsiderar o conteúdo, “pois entendo que a escola não deve prescindir do conteúdo, mas sim ressignificá-lo” (idem, p.61). Por isso, a ideia dos jogos caiu como uma luva na mão do professor.

Outra dimensão do ensino de História que paira sobre os alunos da rede particular é de que as aulas devem ser divertidas. Isso está ligado a forma como o marketing entra na vida dos professores. Existe a ideia de que os melhores professores são os que mais se adequam ao modelo das redes sociais, dançam músicas das redes sociais e falam como se fossem influenciadores. Em alguns casos, professores são contratados apenas por possuir diversos seguidores nas redes sociais, ou seja, atrai mais alunos para o colégio. Dessa forma, o ensino de história cai em uma mera experiência divertida.

A professora estadunidense bell hooks, no seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, ao falar sobre como é papel do professor “transformar a sala de aula num lugar de entusiasmo pelo aprendizado” (hooks, 2017, p.22), evidencia como “Ensinar é um ato teatral”, já que temos que, de alguma forma, “interagir com a ‘plateia’, de pensar na questão da reciprocidade.”. Contudo, a autora busca mostrar que os “professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo.” (idem, p.22). Na verdade, nosso trabalho “deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado.” (idem, p.22). A partir disso, pude perceber que os jogos poderiam entrar nesse contexto como a porta de entrada para aflorar o pensamento crítico sobre o conteúdo.

### 4.3. SOBRE A AULA GAMIFICADA

O jogo foi a fase final da construção do conhecimento. É fundamental entender que o jogo faz parte do processo de construção de conhecimento. Nem a aula sozinha nem o jogo por si só, mas integrados. Por isso, retomaremos duas ideias trabalhadas por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna no capítulo dois, a noção de saber ensinado que é a interseção dos meus saberes com os saberes dos alunos e as explanações produzidas que articulam os diferentes saberes para dar sentido aos eventos estudados. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.206). O outro termo é o conceito pedagogizado que transcende o conhecimento de História em si para o aspecto da História para o ensino, isto é, a forma como o professor usa seu conhecimento para trazer o conteúdo de História para seus alunos por meio de analogias, metáforas, exemplos e ilustrações. A partir disso, pude perceber que o conteúdo do tema em questão, o Iluminismo e a Revolução Francesa, poderiam ser trabalhados melhor em uma aula gamificada.

Para pensar um jogo, foi preciso entender duas dimensões. A primeira está ligada ao que foi exposto por Luis Fernando Cerri ao falar da importância da didática para o ofício do historiador tanto para a sala de aula quanto para a escrita da História, vide quem vos escreve a experiência em sala de aula (CERRI, 2013, p.30). Ilmar Mattos, no capítulo dois, também ajudou na virada de chave ao expor é compositor e autor da aula como texto, uma vez que seleciona, articula a narrativa e monta sua aula, O professor está longe de ser uma pessoa que lê um texto acadêmico e traduz para os alunos. Como já exposto acima, o conhecimento construído em sala de aula é outro que não aquele edificado nas cadeiras da universidade. A tradução, na verdade, é o processo de pesquisa que o professor realiza para construir sua aula, mas o conhecimento elaborado em sala é próprio do chão da escola (MATTOS, 2006, p.15-17).

Se o professor fosse um tradutor, a educação seria uma transferência do ensino superior para o básico. E como evidência Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p.21) e exige uma “rigoriedade metódica”(idem, p.13), ou seja, domínio de conteúdo. O ensino de História, portanto, está em um lugar de fronteira que demanda o conhecimento sobre o conhecimento específico para a produção de um novo conhecimento de forma coletiva.

Nada mais perfeito do que trazer o tema do Iluminismo para construir um saber em conjunto com a turma. Para iniciar o debate, trouxe um slide com uma provocação de Kant: “Tem coragem de servir-te do teu próprio entendimento?” (FALCON, 1989, p.19). A frase um tanto confusa foi parafraseada para um entendimento melhor: “Artur, você tem coragem de usar a sua própria razão?”. Prontamente o aluno disse: “sim”. No slide seguinte, tinha uma foto minha com a frase de Kant, então eu perguntei: “então, me diz aí o que você pensa desse cara (eu)?”. O aluno titubeou e disse: “ah, é um cara legal, mas grita muito”. Foi a resposta perfeita. Para terminar, contei uma história hipotética, como se eu estivesse em um bar, vendo Kant conversar com um amigo que era muito próximo do rei. Na ocasião, este amigo de Kant, mesmo sabendo que o governante era um canalha, defendia o monarca com unhas e dentes, foi quando, então, Kant teria se irritado e dito: “Ora, tem coragem de servir-te do teu próprio entendimento?”. E saiu irritado do restaurante.

Segundo Ernst Cassirer, o Iluminismo foi um movimento intelectual europeu de integração do continente no qual ocorreu uma transição no entendimento do que era a razão que será “o ponto de encontro e o centro de expansão do século, a expressão de todos os seus desejos, de todos os seus esforços, de seu querer e de suas realizações.” (CASSIRER, 1992, p.22). Durante a aula de Iluminismo, a partir das análises de Cassirer, busquei mostrar como foi a mudança na concepção da razão entre o século XVII e o século XVIII. Assim, os alunos entenderiam que os conceitos de verdade e razão variaram ao longo dos anos, além de provocar no alunado para refletir sobre a autonomia de pensamento, de liberdade, os limites e possibilidades da verdade e da razão.

No livro *A Filosofia do Iluminismo*, Ernst Cassirer expõe um quadro geral do pensamento do século XVIII, a fim de refletir as concepções da razão e da filosofia no século XVIII. O autor busca comparar o modo de razão que domina a sociedade do século XVII, que “via na construção de ‘sistemas filosóficos’ a tarefa própria do conhecimento filosófico.” (idem, p.24), com a do XVIII que “renunciou a esse modo e a essa forma de ‘dedução’, de derivação e de explicação sistemática.” (idem, p.24). Isto é, no século XVII, a filosofia operava com grandes sistemas dedutivos, baseados em princípios a priori, criando máximas que davam conta de tudo e eram verdades absolutas, como a verdade de dutiva de René Descartes, em *Discurso do Método*: “Penso, logo existo” (DESCARTES, 1996 ,p.38). Este

filósofo duvida de tudo e chega a uma verdade (axioma) irrefutável. Na aula, buscou-se mostrar como essa era a forma de construir o pensamento da época. Partia-se de um todo, um conhecimento geral, para chegar a uma conclusão específica sobre algo. “E, nos dias de hoje, como se constrói um pensamento filosófico científico? É da mesma forma?”. A resposta da turma foi: “não, professor, hoje tem que pesquisar, né?”.

Em seguida, no século XVIII, surge um novo método de filosofar. Desde o Renascimento, passando pelas reformas religiosas, o século XVIII, conhecido como o século das luzes, vai apresentar uma revolução no modo de pensar. A razão não partia mais de princípios a priori, “mas somente pela experiência e observação” (idem, p.25). Cassirer busca mostrar como o “encaminhamento do pensamento não vai, por conseguinte, dos conceitos e dos axiomas para os fenômenos, mas o inverso” (idem, p.26). Nesse sentido, será feita uma crítica, sobretudo, por Condillac, que tenta “aplicar a crítica histórica aos grandes sistemas do século XVII” (idem, p.26). Ernst Cassirer, ao trazer o pensador, aponta como este apontou os fracassos daquele método de pensar: “em vez de se prender aos fatos e de deixar que os conceitos se formem no contato com aqueles, tais sistemas elevaram unilateralmente ao status de dogma o primeiro conceito que lhes ocorreu.” (idem, p.26).

“Não se busque, portanto, a ordem, a legalidade, a ‘razão’, como uma regra ‘anterior’, aos fenômenos, concebível e exprimível a priori: que se demonstre a razão nos próprios fenômenos como a forma de sua ligação interna e de seu encadeamento imanente. Que não se pretenda antecipar a razão sob a forma de um sistema fechado: há que deixá-la desenvolver-se a longo prazo, pelo conhecimento crescente dos fatos, e impor-se pelos progressos em sua clareza e em sua perfeição.” (idem, p.26).

O autor busca mostrar como tudo foi levado à luz, isto é, ao tribunal da razão e criticado. Desse modo, a razão deve ser submetida à análise. A partir disso, a filosofia vai questionar a sua natureza, ao passo que se expande se pergunta a sua natureza. A crítica à razão impulsiona a filosofia e é o que vai reger a filosofia do século XVIII (idem, p.31-32). Surge, portanto, o modo de pensar empírico, já que os sentidos nos enganam. Deixa de lado o campo metafísico e vai à observação da experiência sensível, através dos fenômenos e constrói as leis que orientam a natureza (idem, p.28). Não mais valores a priori dedutivos, sim a partir da

experimentação. Entra em cena um personagem importante, Isaac Newton com as suas leis, promovendo uma mudança no pensamento filosófico (idem, p.29). As leis não são absolutas, podem mudar. Há, portanto, uma limitação, uma vez que não atenta como a realidade se comporta, parte-se do princípio de que não acha verdade absoluta nas coisas, mas uma verdade universal (idem, p.42). Não há um foco na coisa em si, apenas em entender como as coisas funcionam. Questionei os alunos se a crítica pode ser positiva ou não e como podemos fazer um questionamento. Além disso, passei um vídeo que mostrava um broto de feijão em um copo com algodão, dividi a turma em dois grupos, um que explicaria a partir da dedução e outro através da experimentação. Depois, questionei qual argumento teria mais legitimidade, então perguntei: “tem mais força a opinião de vocês ou aquele com as nossas opiniões ou com experimento de campo?”. Contudo, era preciso evidenciar que não houve uma ruptura, mas uma mudança na ênfase.

Ernst Cassirer aponta a continuidade no pensamento do século XVIII no que tange a lógica epistemológica. Nesse século, entendia-se conhecimento como reduzir a multiplicidade na unidade com leis gerais que abarcavam o todo (idem, p.44-45). No séc. XVII o pensamento era dedutivo: partindo de princípios apriorísticos para encaixar tudo em verdades axiomáticas. Do século XVII para o XVIII, portanto, há uma mudança na ênfase - do geral para o particular - mais do que uma ruptura. É uma continuidade lógica/ epistemológica, pois tanto no XVII (através das máximas) como no XVIII (através das leis) tentava-se encaixar a unidade na particularidade. A mudança, portanto, está no método (idem, p.45). Além disso, busca-se mostrar como o pensamento analítico tem outro limite quando reduz princípios em fundamentos universais: simplificação excessiva e elimina a diversidade (idem, p.47). Busquei mostrar que apesar de ter uma virada no paradigma de questionamento, agora observava-se a situação - experimentação -, mas há uma permanência na ideia de reduzir princípios universais. A tentativa foi mostrar que gradativamente por diversos fatores históricos como o Renascimento que não causou uma ruptura, mas rachou as ideias absolutas que estavam consolidadas. As reformas religiosas e a expansão marítima foram fundamentais na mudança no paradigma racional. Esta última, graças ao contato com o outro, fez da Europa perceber que os moldes estabelecidos já não eram mais aplicados.

“Victória, o que você faria se eu não deixasse mais ninguém ir ao banheiro, confiscasse o celular de vocês e não deixasse a turma dar um pio?”, perguntei. A

aluna prontamente respondeu: “ah, professor, isso não é legal, a gente não ia gostar de você”. Então, indaguei: “mas e se eu falasse que tenho poder pra isso, porque Deus quis”. No que ela responde: “mesmo assim, professor, o Jeferson ia começar a gritar se não fosse ao banheiro, e a Julia também, não pode!”. O diálogo com a aluna me permitiu revisar com os alunos a matéria trabalhada no ano passado sobre a formação dos Estados Modernos, a fabricação do rei absolutista (BURKE, 1994, p.51-61) e a consolidação do Antigo Regime (ANDERSON, 2016, 85-95). Além disso, busquei debater sobre os perigos da centralização de poder, as diferentes formas de governo e a criação da imagem de um governante.

Eric Hobsbawm defende que a Revolução Francesa e a Revolução Industrial foram dois acontecimentos cruciais para as transformações de ruptura com o mundo moderno e o alvorecer do contemporâneo, alegando tratar-se de uma "dupla revolução" (HOBSBAWM, 1977, p.13). O escritor inglês aponta que não havia líder nem “um partido ou movimento organizado”. Aconteceu, na verdade, “um surpreendente consenso de idéias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva” (idem, p.90). A camada social é a burguesia que eram influenciadas pelo liberalismo clássico e os filósofos iluministas, isso fica evidente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789 (idem, p.91). Hobsbawm busca mostrar como o documento representa “um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária” (idem, p.91).

O autor busca mostrar como havia um paradoxo, visto que se fazia a defesa da liberdade e igualdade e da propriedade privada como um direito natural, mas, ao mesmo tempo, “também prevê a existência de distinções sociais” (idem, p.91). Além disso, mesmo que houvesse a garantia da participação dos cidadãos na elaboração das leis, deveria ser feita através de representantes, mas qual assembleia constituinte é essa? “não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita, nem o regime nela implícito pretendia eliminar os reis.” (idem, p.91). Na verdade, muitos liberais defendiam uma monarquia constitucional “baseada em uma oligarquia possuidora de terras era mais adequada à maioria dos liberais burgueses do que a república democrática” (idem, p.91). A partir das análises feitas pelo historiador inglês, busquei trabalhar em sala as noções de democracia desde a antiguidade clássica até os dias de hoje, além de pensar o conceito de constituição, república, monarquia constitucional, o surgimento do nacionalismos e suas tensões

até os dias de hoje, atentando para os pontos de permanência e de descontinuidade de cada conceito.

Outro ponto fundamental levantado por Hobsbawm que tornou-se um debate em sala de aula foram as ideias sobre “povo”, “classe” e “nação” no período revolucionário. O escritor aponta como havia “não apenas seus interesses de classe [burguês], mas também a vontade geral do ‘povo’, que era por sua vez (uma significativa identificação) ‘a nação francesa’” (idem, p.91). Há uma mudança na percepção da legitimidade do rei. Hobsbawm busca mostrar como o rei Luís XVI não governava mais “pela Graça de Deus, Rei de França e Navarra, mas Luís, pela Graça de Deus e do direito constitucional do Estado, Rei dos franceses.” (idem, p.91). Surge, portanto, a ideia da vontade soberana da nação que estaria acima de “qualquer lei ou autoridade que não a sua” (idem, p.92). A nação francesa, dessa forma, “via a si mesma como inauguradora ou participante de um movimento de libertação geral dos povos contra a tirania” (idem, p.92). O autor busca mostrar como o nacionalismo ao surgir não aflora tensões com outros povos que se veriam como nações, mas a rivalidade nacional e a superioridade nacional “estavam implícitas no nacionalismo ao qual a burguesia de 1789 deu sua primeira expressão oficial.” (idem, p.92). A ideia de “povo” identificada a “nação” foi “um conceito revolucionário” (idem, p.92).

Contudo, Eric Hobsbawm aponta a problemática dessa associação, já que nem todos os franceses seriam contemplados como nação. A França, em 1788, segundo Perry Anderson, passava por uma crise severa em que só os juros da dívida do Estado representava 50% das despesas arrecadadas e “o déficit orçamentário era tão sério que os últimos ministros de Luís XVI, Calonne e Loménie de Brienne, resolveram impor à nobreza e ao clero um imposto territorial” (ANDERSON, 2004, p.111). Mas, as classes mais abastadas não concordaram e pressionaram o rei para convocar os Estados-Gerais, visto que, ao longo do Estado Moderno centralizado na França, foi necessário “criar um fórum nacional mínimo no qual o rei pudesse persuadir os vários estados províncias e cidades a aceitar tributos, ratificar tratados e fornecer conselhos sobre os assuntos” (idem, p.87), isto é, define-se como uma instituição que poderia ser convocada pelo rei para solucionar uma crise, mas “suas sessões raramente garantiram a satisfação dessas exigências.” (idem, p.87).

Os Estados-Gerais na França eram compostos por três classes: o Clero, a Nobreza e o Terceiro Estado (LEFEBVRE, 1989, p.93). Os três Estados elegeram

representantes para lidar com a crise no cenário francês, mas a própria escolha de Versalhes como local para a reunião mostra a “grande falta de tato, o governo não tentou modificar a etiqueta para extirpar tudo aquilo que pudesse indispor os deputados do Terceiro Estado, ao evidenciar cruamente a desigualdade das ordens.” (idem, p.93). Ou seja, cada Estado elegeu seus representantes. O Terceiro Estado elegeu 610 homens. (HOBSBAWM, 1977, p.92). O escritor inglês aponta a importância do Terceiro Estado para o cenário francês, só ele “representava 95% do povo” (idem, p.92), logo lutaram com todas as forças para transformar os Estados Gerais em uma “assembléia de deputados que votariam individualmente, ao contrário do corpo feudal tradicional que deliberar e votava por ‘ordens’ ou ‘estados’, uma situação em que a nobreza e o clero podiam sempre derrotar o Terceiro Estado” (idem, p92).

Contudo, o Rei, a Nobreza e o Clero não queriam abrir mão dos seus privilégios, somado ao fato da crise nos campos com “as más safras [que] faziam sofrer também os pobres das cidades, cujo custo de vida - o pão era o principal alimento - podia duplicar” (idem, p.93). Esse cenário “transformou uma limitada agitação reformista em uma revolução” (idem, p,93). A partir das análises de Hannah Arendt sobre a Revolução, busquei tratar com a turma como uma palavra se modifica ao longo do tempo. Revolução, por exemplo, na antiguidade, esse conceito tinha outro sentido:

“A Antiguidade conhecia a mudança política e a violência concomitante à mudança, mas nenhuma das duas parecia gerar algo inteiramente novo. As Mudanças não interrompiam o curso daquilo que a era moderna chamou de “história”, o qual, longe de partir de um novo início, era visto como uma recaída num outro estágio do ciclo, seguindo uma trajetória previamente determinada pela própria natureza dos assuntos humanos e, portanto, inalterável” (ARENDR, 2011, p.47).

Contudo, a ideia de revolução sem ruptura altera-se com o advento da Revolução Francesa:

“O conceito moderno de revolução, indissociavelmente ligado à ideia de que o curso da história de repente se inicia de novo, de que está para se desenrolar uma história totalmente nova, uma história jamais narrada ou conhecida antes, era desconhecido antes das duas grandes revoluções no final do século XVIII.” (idem, p.56).

Como já exposto, Perry Anderson busca mostrar como o “colapso histórico do Estado absolutista francês estava diretamente ligado à inflexibilidade de sua formação feudal” (ANDERSON, 2004, p.111). Ou seja, havia uma crise fiscal, além do desemprego generalizado e da miséria na França de 1789. O governo central não conseguiu ter habilidade jurídica para taxar a nobreza e o clero que concentravam a riqueza do Estado (idem, p.111). Desse modo, a insatisfação crescente da burguesia, somado aos ideais iluministas e a falta de habilidade política do governo detonou o processo revolucionário francês e colapsou o sistema político centralizado de Luís XVI. O descontentamento francês gerou uma mobilização sem precedentes, Eric Hobsbawm busca mostrar que o “resultado mais sensacional de sua mobilização foi a queda da Bastilha” (HOBSBAWM, 1977, p.94) Esta era “uma prisão estatal que simbolizava a autoridade real e onde os revolucionários esperavam encontrar armas” (idem, p.94). Uma vez que o símbolo maior do Antigo Regime caiu, o processo revolucionário cresce e se expande, iniciando um novo tempo na História.

Toda a explanação sobre as diferentes concepções de razão nos séculos XVII e XVIII e sobre o período da Revolução Francesa foram usados para refletir sobre a forma como os professores encaram a produção acadêmica, intervém, compõem uma *Aula como texto* (MATTOS, 2006, p.15), além de articularem formas de propor o conteúdo para, assim, estabelecer um conhecimento coletivo em sala de aula, como apontado por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (MONTEIRO; PENNA, 2011, p.206).

No dia vinte de abril de dois mil e vinte e três, os alunos do Colégio XIS foram divididos em quatro grupos (o Rei, o Clero, a Nobreza e o Terceiro Estado) e ficaram diante do tabuleiro da Revolução Francesa. A regra do jogo era simples, a equipe que desse mais voltas ganhava uma caixa de bombom. O tabuleiro era composto por dezesseis casas nas quais os alunos deveriam responder as perguntas e, caso acertassem, poderiam avançar ou não, segundo indicado no tabuleiro. Contudo, o jogo todo foi elaborado para o Rei, o Primeiro e o Segundo Estados, ou seja, nas casas, só estes avançariam. Além disso, o Terceiro Estado era o único que pagava imposto, isto é, só essa classe recuava uma casa - caso o tabuleiro exigisse - e ainda poderia ir para a Bastilha, voltando ao início do jogo. Quando o grupo de alunos do Terceiro Estado percebeu que o jogo não foi feito para eles ganharem, a fúria ficou estampada nos seus rostos, até que um aluno irritado, jogou o tabuleiro

para o alto alegando não querer mais participar e disse: “Isso é a Revolução Francesa!”.

Como o conteúdo de Revolução Francesa é visto como extenso e complexo pelos alunos e o tempo de aula é muito limitado (três tempos de uma hora; dois tempos na segunda e um na quinta), optei por uma forma de trazer o conteúdo de forma mais material de modo que os alunos visualizassem os processos históricos envolvidos na Revolução Francesa. Nos dois primeiros tempos de segunda, debati o conteúdo e, na quinta, propus a aula gamificada.

O jogo de tabuleiro foi feito com “casas” pelas quais os jogadores teriam que percorrer. O tabuleiro representava o Estado francês e dentro da nação/tabuleiro teriam os desafios propostos pela sociedade da época, isto é, ao percorrer a superfície do jogo, os grupos/classes teriam que responder as perguntas de forma correta. Assim, o grupo que conseguisse completar uma volta, ganhava uma caixa de chocolate. A caixa de bombom pode ser lida de diferentes formas, mas, através da experiência com os jogos, a competição era alimentada pela própria diversão de ser o melhor - prática alimentada pela sociedade na qual estamos inseridas. No final do jogo, o chocolate era dividido de forma igualitária para todos os participantes, isso mostra que o jogo, além de enfraquecer uma lógica social, também não é motivado pelo prêmio final.

#### [Vídeo da Atividade: Jogo da Revolução Francesa \(21/04/2023\)](#)

A partir da análise do vídeo, pode-se refletir sobre diversos pontos. Primeiro, o vídeo mostra como o grupo do rei, que responde a primeira pergunta, está bem avançado, isto é, o jogo foi feito para eles, por isso não é um jogo de entretenimento, ele é pensado a partir de uma lógica interna que vai privilegiar o Primeiro e o Segundo Estado e prejudicar o Terceiro Estado - evidenciado na frustração que aparece no vídeo: ao cair na casa “Pague o imposto”, o professor pergunta: “só quem paga imposto é o?” e a turma responde: “Terceiro Estado”, fazendo com que o grupo volte no jogo. Portanto, não existe sorte ou de elementos de pura diversão, mesmo que os alunos acreditem nisso.

É válido analisar, também, como, ao responder a pergunta sobre “O que é o mercantilismo?”, a aluna elaborou um conhecimento próprio do conceito a partir do debate em sala. O jogo oferece a oportunidade de promover um debate sobre um

conceito complexo. O papel do professor foi de estimular o caminho para a resposta, garantindo um conhecimento coletivo. Isso é evidente quando a aluna começa a responder a pergunta: “ah, mercantilismo é quando tem troca de metal”, o professor fala: “vamos desenvolver um pouquinho?”, mostrando que vai fazer parte disso quando usa o um pronome que se refere à 1ª pessoa do plural. A outra aluna, então, fala: “tem a ver com enriquecer alguém”, ao que o docente pergunta: “enriquecer quem?”. O grupo responde: “o rei”. Por mais que o conceito de mercantilismo seja mais complexo, a aluna percebeu uma prática do mercantilismo como a troca de metais, isto é, o metalismo que consistia em uma ação para enriquecer o rei. Por isso, o grupo acertou. Ademais, percebe-se como o conhecimento foi constituído de forma coletiva, as alunas trocaram entre si, dialogou-se com o professor e por fim um saber produzido em comum. O trabalho em grupo alimenta a cooperação e reforça laços, sendo um meio fundamental para a formação cidadã dos alunos.

No vídeo, fica evidente também elementos de tensão e conflito. Nota-se a frustração do grupo do Terceiro Estado que não conseguia avançar e até quando avança tem que recuar uma casa, já que é exigido. É nítido perceber como um dos integrantes estava irritado e pegou o celular - algo problemático a refletir sobre a dimensão dos jogos, como engajar e lidar com a frustração de perder -, o outro participante estava inquieto batendo a garrafa, já que estava irritado com a sua condição. Em seguida, ele levanta, pede desculpas ao professor e joga o tabuleiro para o alto. Os conflitos e as tensões geradas pelos jogos fazem os alunos tomarem decisões, tira-os do lugar de ser uma simples máquina de xerox do conteúdo, já que ao estarem inseridos no contexto material, fazem com que eles reflitam e tomem decisões..

O jogo, para a prática docente, traz diferentes reflexões. A primeira é sobre o papel do professor. O estudo de Marcella Albaine sobre games e história pode ajudar nessa análise. Antes de aplicar o jogo, Marcella Albaine aponta que decidiu construir coletivamente a atividade para que os alunos, ao sentirem-se parte do desenvolvimento, se engajassem mais. Pediu, portanto, para que os alunos elencassem o que um game deveria ter para ser interessante. A autora atenta ao fato de orientar os alunos durante o desenvolvimento da atividade, “estimulando-os ao pensamento criativo e autoral, baseado na pesquisa, que aconteceu mediante a consulta ao próprio livro didático e também à internet.” (ALBAINE, 2017, p.68). Contudo, como existe uma pluralidade de pessoas dentro de uma sala de aula,

sempre haverá diferentes formas de participação nas atividades: os alunos que se engajam, os que tentam participar e os que, por mais que a atividade seja totalmente fora dos padrões tradicionais de ensino, não ficarão entusiasmados

“Evidentemente, as apropriações e envolvimento deles se manifestaram de formas distintas; por exemplo, aqueles que me procuraram pedindo ajuda no momento da pesquisa na internet, visando aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, outros que vieram mostrar o avanço na escrita de suas narrativas e outros que evidenciaram quem estava fazendo a atividade meramente ‘por ter que fazer’” (idem, p.68)

A professora bell hooks debate sobre a importância do aluno para construção de uma “comunidade de aprendizado” (hooks, 2017, p.19). A autora aponta que as metodologias usadas em sala eram mal vistas pelos alunos que “não queriam estar numa sala que de algum modo desviasse da norma.” (idem, p.19). Por mais que a professora tentasse, não conseguia abertura para propor novos métodos de ensino com os alunos. Por isso, abandonou “a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada.” (idem, p.19).

Tanto a professora bell hooks quanto esta monografia buscam repensar as práticas de ensino, mas ressalta-se a importância da desvalorização da atividade do professor. O professor pode ser o melhor do mundo, mas sofrerá com a estrutura sistêmica que paira na educação privada dos grandes conglomerados. Com isso, o docente não pode ser responsável por todo o processo de engajamento do aluno, é necessário uma construção coletiva que motive o respeito e a importância da escola para a formação de um cidadão pleno e pensante, por isso é preciso envolver os pais, coordenação pedagógica, professores, alunos e sociedade no processo educacional. No entanto, as grandes redes impõem um bloqueio que impede o prazer e a alegria na educação. Por isso, bell hooks aponta que “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar” (idem, p.21).

A dimensão da alegria trabalhada tanto por Marcella Albaine como por bell hooks é fundamental para o ensino/aprendizagem, já que deve ser estimulante para toda a comunidade escolar, caso não faça sentido, a desmotivação será o norte de todos os envolvidos na educação. É importante retomar a ideia de que os jogos não

são a bala de prata do ensino. Os alunos perderam a capacidade de perceber a educação como um espaço de crescimento pessoal e profissional. Os professores gradativamente perdem o interesse na prática docente graças a política de desvalorização e precarização da profissão. Além disso, há um desprestígio da docência frente a sociedade.

Segundo o Instituto Semesp<sup>6</sup>, o Brasil pode enfrentar um apagão de professores em 2040, o desinteresse dos jovens pelas carreiras de licenciatura, envelhecimento do corpo docente e abandono da profissão são os fatores que influenciam no possível déficit futuro. Por isso, é preciso repensar o ofício com uma política de valorização que pense uma dedicação exclusiva com até quarenta horas semanais, com ensino integrado à escola, com bons salários e plano de carreira, valorização e respeito do trabalho, melhores infra estruturas nas escolas públicas e particulares. É preciso mostrar para o aluno que ele faz parte do processo. Um exemplo disso foi o projeto do Mais Educação<sup>7</sup>, em Araras, São Paulo, para aumentar o tempo do aluno na escola, mas pensando nas dinâmicas que o integre, foram promovidas atividades em que usavam aulas de percussão para aumentar o desempenho do estudante em matemática, pelo simples fato do aluno criar mais vínculo com a escola. Não se pode aumentar o tempo sem melhorar a infraestrutura da escola.

No último dia de aula, depois da prova final, coloquei três perguntas no quadro: “a) o que mais gostaram nas aulas de História?; b) o que menos gostaram nas aulas de História? ; c) o que mudariam nas aulas de História?” Nesta última, busquei evidenciar que as respostas seriam escritas em uma folha sem a identificação dos alunos e seriam colocadas em um envelope lacrado que o professor só iria ler em casa, no final do ano letivo. Assim, eles poderiam ser sinceros nas críticas construtivas. E como já dizia Gonzaguinha: “Eu fico com a pureza da resposta das crianças”, que foram sinceras nas críticas, como a desaprovação nos gritos do professor às sete horas da manhã que não alegram seus ouvidos. Entretanto, os jogos foram unanimidade entre os alunos que viram nas dinâmicas um espaço de liberdade e, sobretudo, felicidade.

---

<sup>6</sup> <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>

<sup>7</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mais-educacao>

## LISTAGEM DE ILUSTRAÇÕES



Turma do oitavo ano



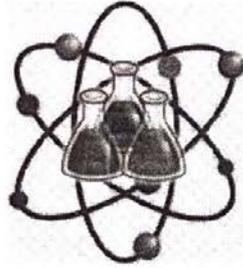
Turma do oitavo ano



Turma do oitavo ano



Turma do oitavo ano



## Razão

**Poder:** da legitimidade a todos os iluministas

**Ataque:** 10

**Defesa:** 10

CC Digitalizada com 



## Rei Luis XIV

**Poder:** governa a França de 1643 - 1715

**Ataque:** 10

**Defesa:** 10

CC Digitalizada com 

Super Trunfo: Absolutismo versus Iluministas

## Atividade Final

- 1) Des jogos, especialmente quando em games a aula ser focada mais na explicação do que na copia.
- 2) Das aulas serem concentradas na sexta.
- 3) Colocaria o 3º tempo na Segunda-feira e antes iria para sexta.

1. Eu gosto muito pois a aula é super  
dinâmica e tem novos jogos e temas  
revisões e jogos que foi o único ano que  
gostei de história.

2. bater o pé no chão (mas às vezes eu gosto)

3. Que a gente poderia ir para o teatro

4. Gabuge continua sendo mesmo professor

RODRIGO  
COM

NANDA  
CONTINUA

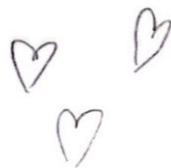
e  
SEM

ROGO



ADORO

Digitizada com CamScanner



VOCÊ é o melhor

R+N=♡

#9 ANO RODRIGO AQUI

#RODRIGO  
COM

NANDA

#historia  
COM

BE TO

Chinelo  
é  
COM

Atividade Final

### Atividade Final

1- Tudo, principalmente os jogos

2- nada

3- nada, todas são ótimas e tem muita dinâmica legal.

CS Digitalizada com CamScanner

### Atividade Final

Dinâmica em sala, jogos, explicação do professor.

Tudo agradeu.

Nada, seu jeito é ótimo.

CS Digitalizada com CamScanner

### Atividade A

1- O que mais gostei das aulas de História, foi a maneira que o professor dava aula, a explicações, os jogos, as exercícios. Gostei de tudo.

2- Eu não gostei de algumas matérias que aprendi esse ano em História.

3- Eu mudaria a forma que o professor chama atenção, para não perdermos tempo de aula.

#### Atividade Final

1) Do jeito animado do prof. Rodrigo e dos jogos muito legais e suas dicas explicações.

2) Rodrigo sempre no nosso

3) Acho que nós poderíamos <sup>ter</sup> algum filme histórico educativo.

Sentirei saudades Rodrigo, seja como prof. ano que vem por favor 😊

#### Atividade Final

#### VÍDEO:

[Vídeo da Atividade: Jogo da Revolução Francesa](#)

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABUD, Kátia Maria. “Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas”. *Revista Brasileira de História*, v.18, no.36, 1998, p.103-114.

ARENDT, Hannah. “O significado de revolução”. In: *Sobre a revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ANDERSON, Perry. *Linhagens do estado absolutista*. São Paulo: Unesp, 2016.

Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BRANDÃO, Nágela Aparecida; DIAS, Edmundo Fernandes. “A questão da Ideologia em Antonio Gramsci”. In: *Trabalho & Educação* - vol.16, nº 2 - jul/dez, 2017.

BURKE, Peter. *A fabricação do rei: A construção da imagem pública de Luís XIV*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CATELLI, Roberto. “BNCC e a História na Educação Básica: um pouco mais do mesmo”. In: *Educação é a base?: 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CERRI, Luis Fernando. “O historiador na reflexão didática”. In: *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANGELLA, Rita de Cássia; LOPES, Alice Casimiro. “A normatização e a padronização dos sujeitos através da BNCC”. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 2*. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira - 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSBAWM, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante Editora, 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”, Tempo. *Revista de História da Universidade Federal Fluminense*, vol. 11, n. 21, pp.15 -26 jul-dez 2006.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Educação Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

\_\_\_\_\_. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001

\_\_\_\_\_. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

NADAI, Elza. “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, p. 143-162, set. 1992/ ago. 1993.

Paulo de Camargo, “Compra e venda de escolas movimentam R\$80 bilhões: como já ocorreu no ensino superior, agora os olhos dos investidores voltam-se para escolas particulares de educação básica”, *Revista Educação*, 26 de julho de 2021.

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

SILVA, Gildemarks Costa e. “Epistemologia da educação: o problema da noção de ciência aplicada na educação”. In: *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB* ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 322-337, mai./ago. 2011.

SILVA, Leandro Rezende da; OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Ensinando história com gamificação. GRD 21. Jogos, imaginação e aprendizagens. Disponível em: [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=261](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=261) - ABEH. Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História. Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020. Ponta Grossa: ABEH, 2020.