



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Andréa Maria da Silva

**BRINCAR E APRENDER: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COMO FERRAMENTA
DIDÁTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Campina Grande/PB

2025

Andréa Maria da Silva

**BRINCAR E APRENDER: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COMO FERRAMENTA
DIDÁTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Universidade Federal de Campina Grande como requisito final para a obtenção do título de Mestra em História.

Orientador(a): Prof. Dr. Eduardo Roberto Jordão Knack

Campina Grande/PB

2025

S586b

Silva, Andréa Maria da.

Brincar e aprender: a utilização dos jogos como ferramenta didática nas aulas de História / Andréa Maria da Silva – Campina Grande, 2025.

160 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Prof. Dr. Eduardo Roberto Jordão Knack."

Referências.

1. Ensino de História. 2. Jogos. 3. Brincar e Aprender. 4. Ditadura Civil-Militar. 5. Sociedade e Cultura. 6. Proposta Pedagógica. I. Knack, Eduardo Roberto Jordão. II. Título.

CDU 94:37(043)

ANDRÉA MARIA DA SILVA

**BRINCAR E APRENDER: A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COMO
FERRAMENTA DIDÁTICA NAS AULAS DE HISTÓRIA**

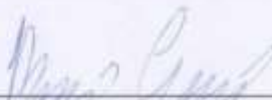
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH/UFCG), como requisito para obtenção do título de mestre em História.

Aprovado em: 26/03/2025

BANCA EXAMINADORA



Eduardo Roberto Jordão Knack
(Universidade Federal de Campina Grande - orientador)



Rodrigo Cardoso Soares de Souza
(Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Passos – Membro Externo)



Documento assinado digitalmente
IRANILSON BURITI DE OLIVEIRA
Data: 14/04/2025 16:28:52 -0300
Verifique em <https://revalida.br.gov.br>

Iranilson Buriti de Oliveira
(Universidade Federal de Campina Grande – Membro Interno)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

As 09h do dia 26 de março de 2025, na sala de videoconferência do Google Meet, organizada pelo Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado do(a) discente Andréa Maria da Silva, intitulada "Brincar e aprender: A utilização dos jogos como ferramenta didática nas aulas de História". Após a apresentação, a Banca Examinadora, composta pelos professores doutores Eduardo Roberto Jordão Knack - Orientador(a), Iranilson Buriti de Oliveira - Examinador(a) Interno(a) e Rodrigo Cardoso Soares de Araújo - Examinador(a) Externo(a), realizou as arguições. Em seguida, reuniu-se para a deliberação e decidiu atribuir ao candidato o conceito "APROVADA". Assinam a presente ata, para os devidos efeitos legais, o Secretário do PPGH, Yaggo Fernando Xavier de Aquino, e a Coordenadora do PPGH, Michelly Pereira de Sousa Cordão.

Parecer: após a apresentação da mestranda, a banca deliberou e considerou a dissertação aprovada, ressaltando que o trabalho aborda um tema inédito para o PPGH, trazendo uma contribuição significativa para o ensino de história e indicando para publicação após as revisões necessárias e indicadas pela banca.

Lista de Presença

Orientador(a)	Eduardo Roberto Jordão Knack	PPGH/UFCG	 Documento assinado digitalmente EDUARDO ROBERTO JORDÃO KNACK Data: 26/03/2025 10:38:06-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Examinador(a) Interno(a)	Iranilson Buriti de Oliveira	PPGH/UFCG	 Documento assinado digitalmente IRANILSON BURITI DE OLIVEIRA Data: 26/03/2025 17:13:52-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Examinador(a) Externo(a)	Rodrigo Cardoso Soares de Araújo	IFSUL DE MINAS	
Secretário	Yaggo Fernando X. de Aquino	PPGH/UFCG	 Documento assinado digitalmente YAGGO FERNANDO XAVIER DE AQUINO Data: 22/04/2025 15:41:59-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br
Coordenador(a)	Michelly Pereira de Sousa Cordão	PPGH/UFCG	 Documento assinado digitalmente MICHELLY PEREIRA DE SOUSA CORDÃO Data: 22/04/2025 18:58:37-0300 Verifique em https://validar.jf.gov.br

Campina Grande, 26 de março de 2025.

DEDICATÓRIA

*À Heitor
Minha água e meu sol
Me rega e me ilumina*

AGRADECIMENTOS

Com o coração cheio de gratidão encerro mais um ciclo em meus estudos. Tenho muitos a agradecer. Agradecer por poder ter o privilégio de escrever estas linhas. Por ter o privilégio de fazer o que mais gosto na vida, dar aula e estudar. Gostaria de expressar minha perseverança e o meu zelo pelos estudos por quem sempre esteve ao meu lado, Deus, ele que me enche de esperança, ele quem segurou em minhas mãos e me fez sentir feliz por estar aqui finalizando mais um capítulo em meu livro da vida. Sinto também a presença dos espíritos bons ao escrever este trabalho, os seres de luz, os mesmos que estavam ao meu lado no dia da prova, sinto a presença deles onde eu estiver. Em seguida, agradeço com toda a minha alma a Heitor, meu esposo companheiro, fiel escudeiro das minhas angústias e dos meus choros, ao meu lado no início e na finalização desta dissertação, sempre exaltando a minha inteligência como quem ama demasiado, à você meu amor, toda a minha gratidão, sorte a minha em ter você.

Agradeço a minha mãe Lúcia e ao meu pai Marcos, por sempre me incentivarem a estudar e serem os pais mais orgulhosos em ter uma filha Mestra. As minhas irmãs, Ana Flávia, Amanda e Andreza por verem em mim que estudar é a nosso único tesouro, amo vocês.

Agradeço ao meu Professor Iranilson Buriti, primeiro professor da UFCG que conheci, e me acolheu com carinho e sabedoria, sem ele eu não teria conhecido o meu querido orientador, Professor Eduardo Knack, tão gentil, solícito e generoso, gratidão Prof., honrada em ter sido sua orientanda. À professora Michelly Cordão pelo carinho, comprometimento e amizade. Suas aulas foram essenciais.

Ao Professor Rodrigo Araújo, professor orientador do meu TCC no IFSul de Minas Gerais, ao qual me inseriu no mundo da pesquisa com jogos, obrigada professor!

Agradeço também aos amigos e amigas que fiz durante o percurso da pós-graduação, Joyce, Edson, Alice, Hava e Renally, à vocês devo o sorriso durante as aulas.

Aos amigos da vida, Lucas Mendes, Stephanny Melo, Fabrina Araújo e tantos outros que se enchem de alegria com as minhas conquistas, amo vocês.

Um agradecimento mais que especial a Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário, na pessoa do Professor de História Alisson Matias, em ter cedido parte de suas aulas para que eu pudesse realizar a intervenção em suas turmas. E para além disso, agradeço aos alunos e alunas que carinhosamente se fizeram presentes no momento da aplicação do jogo, sem eles, certamente, esta pesquisa não teria sido finalizada.

Agradeço também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida para exercer com excelência a minha pesquisa.

“É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação...”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação concentra seu objeto de pesquisa em brincar e aprender através dos jogos no ensino de história. Articular propostas de aprendizagem em história que busquem expressar de forma democrática o conhecimento histórico possibilita que os(as) alunos(as) consigam construir suas próprias reflexões acerca da sociedade, de sua cultura e de suas vivências, interpretando assim as narrativas históricas somadas ao senso comum. Sabe-se que a sala de aula não é o único lugar em que se aprende sobre história. É pela educação e por estudar história que o ser humano se conecta com o seu ser histórico. Assim, a presente dissertação pretende apresentar uma proposta lúdica, que mediada pelo(a) professor(a) numa articulação que envolve os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), caracteriza-se por envolver ludicidade nas aulas. A pesquisa concentra-se no campo de estudos dos jogos, com conexões teóricas baseadas no entendimento de Huizinga (2019) e dos jogos e brincadeiras com Kishimoto (2011). Com relação ao ensino de história, nos apropriamos de teóricos como Bittencourt (2012) e Rüsen (2010). Com relação a história da educação, temos como aporte Freire (2016;2023) e Zabala (1998). No campo de estudos com relação a ditadura civil-militar temos Fico (2014). Para esta proposta pedagógica que envolve uma didática participativa, propomos a apresentação do jogo Fotografia versus Descrição, um material didático e pedagógico em formato de cartas, de autoria própria, criado para gerar uma reflexão e um diálogo acerca do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). A metodologia do trabalho é alicerçada mediante uma intervenção realizada em duas turmas de 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário, localizada no bairro da Prata em Campina Grande/PB. Cabe aqui ressaltar que além da história ser uma disciplina escolar, ela também é uma condutora para problematizar, explicar e questionar por meio dos assuntos e das experiências vividas do homem no tempo a relação com o nosso meio. A proposta de jogar e “brincar” tem por intenção propor uma forma prática de se aprender História, completando, assim, a ciclo do(a) professor(a) ao finalizar uma temática de sua aula, estabelecendo, todavia, uma conexão entre o ensinar e o aprender, promovendo a construção de uma nova didática a partir dos jogos.

Palavras-chave: Ensino de história; Jogos; Brincar; Ditadura civil-militar.

ABSTRACT

This dissertation focuses its research object on playing and learning through games in history teaching. Articulating proposals for learning history that seek to democratically express historical knowledge enables students to build their own reflections on society, its culture, and its experiences, thus interpreting historical narratives combined with common sense. It is known that the classroom is not the only place where one learns about history. It is through education and studying history that human beings connect with their historical being. Thus, this dissertation aims to present a playful proposal, which, mediated by the teacher in an articulation that involves the students' prior knowledge, is characterized by involving playfulness in classes. The research focuses on the field of game studies, with theoretical connections based on the understanding of Huizinga (2019) and of games and play with Kishimoto (2011). Regarding the teaching of history, we appropriate theorists such as Bittencourt (2012) and Rüsen (2010). Regarding the history of education, we have as our contribution Freire (2016; 2023) and Zabala (1998). In the field of studies regarding the civil-military dictatorship, we have Fico (2014). For this pedagogical proposal that involves participatory didactics, we propose the presentation of the game Photography versus Description, a didactic and pedagogical material in the format of cards, of our own authorship, created to generate reflection and dialogue about the period of the Civil-Military Dictatorship in Brazil (1964-1985). The methodology of the work is based on an intervention carried out in two 9th grade classes of the Nossa Senhora do Rosário State Elementary School II, located in the Prata neighborhood in Campina Grande/PB. It is worth noting that, in addition to history being a school subject, it is also a means of problematizing, explaining and questioning the relationship with our environment through subjects and experiences lived by man over time. The idea of playing and “playing” aims to provide a practical way of learning History, thus completing the teacher’s cycle when concluding a theme of his/her class, while establishing a connection between teaching and learning, promoting the construction of a new didactic method based on games.

Keywords: Teaching history; Games; Playing; Civil-military dictatorship.

LISTA DE FIGURAS/IMAGENS

- Figura 1 - Cartas Fotografias (primeira versão do jogo) – Presidentes do Populismo (1946 a 1964)
- Figura 2 - Cartas Descrições (primeira versão do jogo) – Presidentes Populismo (1946 a 1964)
- Figura 3 - Cartas Fotografias Presidentes (primeira versão do jogo) – Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985)
- Figura 4 - Cartas Descrições Presidentes (primeira versão do jogo) - Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985)
- Figura 5 - Carta Presidente e Carta Descrição – Ranieri Mazzilli
- Figura 6 - Carta Presidente e Carta Descrição – Castello Branco
- Figura 7 - Carta Presidente e Carta Descrição – Pedro Aleixo
- Figura 8 - Carta Presidente e Carta Descrição – Costa e Silva
- Figura 9 - Carta Presidente e Carta Descrição – Junta Militar
- Figura 10 - Carta Presidente e Carta Descrição – Emílio Garrastazu Médici
- Figura 11 - Carta Presidente e Carta Descrição – Ernesto Geisel
- Figura 12 - Carta Presidente e Carta Descrição – João Baptista Figueiredo
- Figura 13 - Carta Extra e Carta Descrição– Charles Elbrick
- Figura 14 - Carta Extra e Carta Descrição – Carlos Lamarca
- Figura 15 - Carta Extra e Carta Descrição – Carlos Marighella
- Figura 16 - Carta Extra e Carta Descrição – Chico Buarque
- Figura 17 - Carta Extra e Carta Descrição – Taiguara
- Figura 18 - Carta Extra e Carta Descrição – Wilson Simonal
- Figura 19 - Carta Extra e Carta Descrição – Guerrilha do Araguaia
- Figura 20 - Carta Extra e Carta Descrição – DOPS
- Figura 21 - Carta Extra e Carta Descrição – Henfil
- Figura 22 - Carta Extra e Carta Descrição – A passeata dos cem mil
- Figura 23 - Carta Extra e Carta Descrição – Wladimir Herzog
- Figura 24 - Carta Coringa e Carta Descrição – Elis Regina
- Figura 25 - Carta Coringa e Carta Descrição – Dilma Rousseff
- Figura 26 - Carta Coringa e Carta Descrição – Gal Costa
- Figura 27 - Carta Coringa e Carta Descrição – Lélia Gonzalez
- Figura 28 - Carta Coringa e Carta Descrição – Zuzu Angel

Figura 29 - Carta Coringa e Carta Descrição – Miriam Leitão

Figura 30 - Carta Auxiliar – associada ao Embaixador do EUA Charles Elbrick

Figura 31 - Carta Auxiliar – associada ao político Carlos Marighella

Figura 32 - Carta Auxiliar – associada ao político Carlos Lamarca

Figura 33 - Carta Auxiliar – associada ao cantor Chico Buarque

Figura 34 - Carta Auxiliar - associada ao cantor Taiguara

Figura 35 - Carta Auxiliar - associada ao cantor Wilson Simonal

Figura 36 - Carta Auxiliar – associada a cantora Elis Regina

Figura 37 - Carta Auxiliar - associada a design de moda Zuzu Angel

Figura 38 - Carta Auxiliar – Sugestão para a utilização na carta da jornalista Miriam Leitão

Figura 39 - Carta Auxiliar - associada a Guerrilha do Araguaia

Figura 40 - Carta Auxiliar - associada ao desenhista Henfil

Figura 41 - Como jogar, pontuação, distribuição das cartas

Figura 42 - Cartilha de apresentação do jogo

Figura 43 - Cartilha explicativa sobre o jogo

Figura 44 - Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário

Figura 45 - Conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) – Turma A

Figura 46 - Conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) – Turma B

Figura 47 - O momento de jogar

Figura 48 - A pontuação – as estrelas

Figura 49 - Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo

Figura 50 - Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo

Figura 51 - Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo

Figura 52 - Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo

Figura 53 - Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Aerp/ARP	Assessoria Especial de Relações Públicas/Assessoria de Relações Públicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNV	Comissão Nacional da Verdade
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
EEEFNSR	Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPG	Role-Playing Games – jogo narrativo
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - O LÚDICO NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUA APLICABILIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	21
1.1 A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO PARA ALÉM DO BRINCAR: A LUDICIDADE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	21
1.2 AS AULAS DE HISTÓRIA E A ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA	40
1.3 A IMPORTÂNCIA DE UMA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA EDUCATIVA.....	47
CAPÍTULO 2 - DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)	59
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	59
2.2 A ERA BOLSONARO E O INÍCIO DO NEGACIONISMO CIENTÍFICO	68
2.3 UMA BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE AS ELEIÇÕES DE 2022 E A DERROTA DA CRESCENTE DIREITA	75
2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E A POSSIBILIDADE DE APRENDER SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL ATRAVÉS DE UM JOGO DE CARTAS	80
2.5 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MEMÓRIA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	87
CAPÍTULO 3 - O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA	97
3.1 BRINCAR E APRENDER: REFLEXÕES DA UTILIZAÇÃO DO JOGO	97
3.2 FOTOGRAFIA VERSUS DESCRIÇÃO: UM JOGO DE CARTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	106
3.3 CRIANDO UM JOGO PARA AUXILIAR NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	109
3.4 FOTOGRAFIA VERSUS DESCRIÇÃO: O NOVO DESIGN.....	112
3.5 AS REGRAS DO JOGO: FUNDAMENTOS PARA APRENDER BRINCANDO	137
3.6 A APLICAÇÃO DO JOGO NA ESCOLA: FOTOGRAFIA VERSUS DESCRIÇÃO: UM JOGO PARA SE APRENDER HISTÓRIA.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Para o(a) professor(a) de História, conseguir realizar uma reflexão sobre o ensino de história na atualidade, é ir ao encontro dos acontecimentos históricos e das situações do cotidiano que interferem na nossa vida em sociedade, apresentando os fatos históricos, e os inserindo no dia a dia da sala de aula. Tais reflexões são incorporadas nos conteúdos, para que os(as) alunos(as) aprendam sobre a História, tal como se estivessem participando dela.

A história antiga, moderna, pós-moderna e contemporânea em seu sentido amplo, situa os(as) alunos(as) no tempo histórico ao qual a História se faz saber, na medida em que os(as) alunos(as) conseguem entender cada realidade que foi passada e vivenciada por alguém naquele tempo histórico.

Para tanto, aprender desta forma, desencadeia a criatividade do(a) professor(a) e possibilita desmistificar os pré-conceitos que envolvem aprender história. Aprender história no seu sentido mais amplo, que é o de problematizar assuntos, datas e acontecimentos, tendo como fundamental entendimento uma concepção de uma visão crítica de que a História é uma disciplina importante para o currículo escolar, buscando assim, apresentar de uma forma prática o entendimento de como os sujeitos viveram ao longo do tempo.

A principal motivação que norteia este estudo vem do desejo, enquanto professora, de criar novas possibilidades de se aprender história e tem por finalidade apresentar o resultado final de uma experiência com um jogo para o ensino de história. Apresento também, novas possibilidades de inserir ludicidade em sala de aula e no que se refere a inserção de novas metodologias no processo de ensino aprendizagem que sejam aplicadas para que o objetivo final seja o entendimento do assunto pelo(a) aluno(a).

O livro didático é um excelente condutor de aprendizagem, no entanto, atualmente, aliar novos métodos de ensino tem sido importante para a compreensão dos conteúdos.

Particularmente, neste trabalho, procurei colocar em prática o que aprendi durante a graduação em Licenciatura Plena em História e quando fui bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre os anos de 2013 a 2016 da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco). A experiência como bolsista do PIBID, me possibilitou criar diversos momentos de interação do lúdico em sala de aula com as turmas que pude realizar intervenções, ainda como estudante da graduação. Ao me formar, procurei levar esta prática educativa para as minhas aulas. A busca em criar um vínculo de aprendizado para os(as) alunos(as) com a mediação do(a) professor(a), onde o(a) aluno(a) possa terminar

determinado conteúdo entendendo o que aconteceu naquele momento da história faz parte do processo formativo em sala de aula e foi assim que surgiu o jogo Fotografia versus Descrição, um jogo de cartas que cria uma possibilidade de aprender história de uma nova forma, agregando a ludicidade e a dinâmica com o(a) professor(a), e por fim, proporcionando alegria da interação entre a turma.

A dissertação em questão é requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre(a), no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Ao me debruçar sobre a criação de um jogo como ferramenta para se aprender história, e para isso argumentar, procuro explicar primeiramente, que dentre todos os fatores que possam existir, Fotografia versus Descrição nasce do desejo de que meninos e meninas aprendam de forma lúdica a história que está dentro dele, uma pequena parte do assunto Ditadura Civil-Militar, e que consequentemente aprendam brincando. Entendemos o quanto este assunto é sensível, e o quanto mexe em feridas que ainda cicatrizam. Tratar tal assunto como jogo, não desmerece seus personagens, pelo contrário, eleva-os, apresenta-os, mostra quem foram os algozes por trás da política, e principalmente, apresenta quem esteve à frente da luta pela democracia. Desta forma, Fotografia versus Descrição é um recurso pedagógico onde o aprendizado é levado de forma interativa e lúdica. Construí este jogo, emoldurado do desejo que permeia o meu saber enquanto professora, enquanto cidadã que procura que os sujeitos (alunos) aprendam sobre a sua história, a história política do seu país.

No ambiente escolar, novas práticas para uma aprendizagem que consiga aliar os conteúdos de aulas expositivas, livro didático e novos métodos de inserir uma aprendizagem significativa, são desafios presentes no dia a dia dos(as) professores(as). A utilização de um filme, uma música, uma fotografia, um documento não escrito, a exemplo dos museus e seus objetos, e a inserção de jogos nas aulas de História, são alguns exemplos para inserir estas novas práticas em sala de aula. Para tanto, a proposta deste trabalho é apresentar os jogos no ensino de História como um instrumento didático diante desta nova realidade. Proponho que ao utilizar o jogo como recurso didático, este jogo seja um instrumento de aprendizagem para que o conteúdo inserido nele seja um meio condutor de auxílio para o aprendizado.

Para inserir novas metodologias em sala de aula, o(a) professor(a) precisa estar atento ao dia a dia de sua turma, para avaliar se os(as) alunos se sentem à vontade com a proposta. É importante frisar, que a vivência do(a) professor(a) enquanto estudante da licenciatura e o modo como aprendeu a docência, o(a) norteará em sua criatividade e em sua prática no modo de ensinar e criar novas práticas. Criar um jogo do início, pode ser uma ótima ideia, inclusive,

os(as) alunos(as) podem e devem fazer parte de todo o processo de criação.

Se o(a) professor(a) perceber que o assunto abordado ainda não foi completamente entendido, este é o momento de criar uma nova metodologia de aprendizado para que os(as) estudantes compreendam o conteúdo proposto. E como propor esta didática de uma forma com que os (as) alunos (as) se sintam confortáveis em participar deste momento de interação? Aprendendo de uma forma lúdica, e por que não, brincar? É neste sentido que este trabalho busca apresentar a utilização dos jogos no ensino de história. A relação dos jogos com a aprendizagem e aqui propondo o termo “brincar”, num sentido lúdico, atuam numa perspectiva que insita outras satisfações para além da aprendizagem. Ao brincar, a criança ou o adolescente entra num limiar de interação e aprendizagem com outras pessoas, estes, por sua vez, se sentem à vontade para interagir, perguntar, criar memórias e aprender.

Através do jogo, o(a) professor(a) utiliza uma nova ferramenta de aprendizagem em sala de aula, modifica os hábitos e a rotina escolar. Um dos aspectos mais importante a se perceber é a interação com os colegas e com o(a) professor(a), e por conseguinte, se houve uma aprendizagem significativa ao fim da aplicação do recurso pedagógico.

Neste trabalho, apresentarei um jogo de confecção própria, que criei no final do ano de 2019, para uma turma de 9º ano do ensino fundamental II ao qual era professora de História na Escola Coração de Estudante, uma escola particular de pequeno porte, situada no bairro de Afogados em Recife/PE. Ao perceber que os(as) alunos(as) estavam com uma certa dificuldade em reconhecer as pautas dos governos populistas e do período ditatorial no Brasil, optei por criar um jogo que remetesse a imagem do presidente e suas respectivas agendas de governo, foi assim que nasceu o jogo “Fotografia versus Descrição”.

Para este trabalho, o jogo foi adaptado, e resolvemos trabalhar apenas com o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. O jogo tem por objetivo apresentar um novo formato de aprendizado, que será utilizado como mediador no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), tendo como assunto principal o período da Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985).

O jogo intitulado *Fotografia versus Descrição*, é um jogo de cartas, que baseia-se em um jogo de diagnóstico e revisão do conteúdo de história política do Brasil no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), assunto ao qual está inserido no componente curricular de História do 9º ano do Ensino Fundamental II, baseado nas habilidades da BNCC. As diretrizes para fundamentar o assunto Ditadura Civil-Militar no 9º ano do ensino fundamental anos finais.

Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. Identificar e compreender o

processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988 (Brasil, 2018, p. 431).

Para termos um resultado satisfatório, dando a este trabalho um caráter acadêmico metodologicamente baseado na prática educativa e termos uma devolutiva de aceitação ou não pelos(as) alunos, optamos por promover uma nova aplicação do jogo. A prática para a realização desta pesquisa, foi construída com duas (2) turmas de 9º ano, entre os meses de agosto a novembro de 2023, na Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário (EEEFNSR) localizada no bairro da Prata, em Campina Grande/PB. A proposta foi iniciar a aula com o conteúdo do jogo, explicando o processo ao qual iniciou o regime ditatorial no Brasil, e posteriormente ocorreu a aplicação do jogo.

Para os capítulos que se sucederão, compomos o trabalho numa escrita composta por autores da educação, do ensino de história e do ensino com jogos. O primeiro capítulo do trabalho é uma escrita referente ao ensino de história e o lúdico. A proposta de inserir atividades lúdicas no processo educativo, fomenta criar a possibilidade de levar a um momento lúdico, que seja possível também como um momento para brincar e aprender. O momento de aprender é caracterizado pela escrita, pelas atividades em classe, pelos exercícios. Inserir ludicidade nas aulas, transforma o aprendizado do(a) aluno(a). O lúdico é proposto para além do brincar, ou seja, possibilita o aprendizado. Para o filósofo Cipriano Carlos Luckesi em seu livro *Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa* (2023) o lúdico não remete apenas a brincadeiras, festas e atividades de lazer, remete a prática educativa de professores e professoras em todos os níveis escolares.

Na escrita deste capítulo, nos detemos também a autores e autoras do ensino de história, da historiografia da educação e da gestão escolar para obtermos uma finalidade de uma prática educativa que corrobore com novas metodologias de ensino. Para isto, temos como aporte teórico metodológico para esta escrita: Bittencourt (2012), Fonseca (2009), Fortuna (2000), Saviani (2008), Luck (2009), dentre outros autores e autoras. Serão utilizados também os escritos de Freire (2016;2023), onde abordaremos a concepção de uma educação libertadora, capaz de criar um diálogo frente as adversidades encontradas pelos(as) professores(as) no âmbito educacional, que leva em consideração a utilização do diálogo no ensino para alunos e alunas e tem como principal característica a apropriação do conhecimento, bem como a

consciência de uma educação social e uma visão política do mundo em que vivem. A educação escolar também fará parte do aporte teórico deste capítulo tendo como principal referencial Libâneo (2012;2015) que explora em sua análise aspectos sociopolíticos, históricos, pedagógico curriculares e organizacionais da educação escolar brasileira, e tem como principal referência para este trabalho a questão da gestão escolar diante das dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) em seu dia a dia na escola.

No segundo capítulo, cujo assunto refere-se à contextualização histórica sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, bem como a explicação de como este assunto se tornou um jogo, utilizaremos o trabalho dos autores, Barreto e Ferreira (2004), Ferreira e Gomes (2014), Fico (2014) e Fausto (2021), dentre outros autores que remetem a sua escrita sobre este período da história política do nosso país. O presente capítulo constitui-se como uma espécie de recorte temporal sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), e procura realizar um debate sobre o período atual, antes e depois da chegada do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro ao poder, e sua derrota em 2022.

A escrita deste capítulo, nos remete a uma reflexão sobre a Ditadura enquanto instituição política, que um dentre tantos deveres, deveria assegurar que seus cidadãos não sofram nenhuma forma de discriminação nem de tortura, mas o que iremos tratar neste capítulo é justamente o contrário. Iremos entender como os opositores ao governo militar tiveram os seus direitos constitucionais caçados de forma indiscriminada e cruel. A partir da análise de autores que tem o assunto Ditadura Civil-Militar como aporte para o conhecimento sobre o assunto, iremos tratar a temática de forma coerente e reflexiva.

Outro ponto considerável deste capítulo trata sobre a consciência histórica e memória: uma proposta para o ensino de história. Para esta escrita, utilizamos a abordagem de Cerri (2011) e Ricoeur (2008), no sentido da memória e seus usos. Destaca-se ainda neste capítulo, uma escrita sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil e como este período interferiu na sociedade e como o golpe foi visto pela sociedade. Ainda é realizada uma reflexão sobre o período em que o ex-presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), se manteve no poder, e o reflexo que ele, bem como seu apoiadores trouxeram para o cenário político do Brasil à época e se reverberou até os dias atuais. Temos como exemplo, as motociatas por ele realizada, e em consequência os discursos, que entoavam em meio aos seus apoiadores a volta do regime militar no Brasil, o fechamento do congresso nacional, a dissolução dos juízes das instâncias federais, dentre outras falas incoerentes para com o Estado democrático de direito. Há ainda uma escrita que se detém a inferir sobre as tentativas inconstitucionais da direita, que de forma crescente,

atua com notícias falsas nos diversos formatos de mídias o crescente negacionismo, a lembrar sobre a vacina da COVID-19.

É parte deste capítulo também explorar como a memória da Ditadura ainda está presente na nossa sociedade. Realizando uma reflexão dos seus usos e abusos pela sociedade, tanto pelo aspecto político da direita como da esquerda. Para esta discussão, utilizaremos o trabalho de Anderson (2020). Além disto, coube realizarmos uma reflexão acerca desta memória através das falas negacionista que partia do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (Presidente entre aos anos 2018-2022) e dos seus apoiadores no governo passado, e ainda, com as recentes manifestações como foi o caso do 08 de janeiro de 2023 e os pedidos inconstitucionais pela volta da ditadura. Explorar estes usos e estas disputas sobre essa memória no presente, são a justificativa para a produção de recursos didáticos sobre este conteúdo, propondo que os(as) estudantes conheçam, de uma forma lúdica, o assunto Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Por fim, o terceiro capítulo nomeado de: O jogo como recurso didático nas aulas de História, procura apresentar os conceitos de brincar para aprender e as reflexões da utilização de jogos no ensino de história. A escrita deste capítulo conta com o estudo de alguns teóricos que escreveram sobre a utilização do jogo, seja na área da educação ou no meio social. Para tanto utilizaremos neste capítulo autores(as) da área de jogos e educação, como: Andrade (2007), Araújo (2019), Brougère (1998), Caillois (2017), Flores (2020), Giacomoni e Pereira (2013), Huizinga (2019), Kishimoto (2011), La Carreta (2018), Seffner (2013) e Silva (2022). Com o crescente desenvolvimento de novas perspectivas para a educação, envolvidos de habilidades e diversas maneiras de interfaces históricas, a utilização do jogo aponta para uma nova metodologia nas aulas, e aqui especificamente, nas aulas de História.

Após a explicação e formas de utilização do jogo, será apresentado o jogo *Fotografia versus Descrição*: Um jogo de cartas para a construção de uma aprendizagem significativa. O referido jogo propõe gerar para os(as) alunos(as) uma aprendizagem significativa, conceito apresentado no livro: “*A prática educativa: como ensinar*” (1998) do educador catalão Antoni Zabala. Para Zabala (1998) esta é uma aprendizagem onde a formação integral decorre de um princípio geral entre autonomia e equilíbrio. Ou seja, dar autonomia para que os(as) alunos(as) aprendam de maneira livre, mas com a observação do(a) professor(a).

Ainda neste capítulo, apresentaremos a primeira versão do jogo *Fotografia versus Descrição* ainda com o tema Populismo e Ditadura Civil-Militar, o novo design do jogo criado especialmente para este trabalho, as cartas, personagens, as regras do jogo e, por fim, a aplicação do jogo na escola.

CAPÍTULO 1 - O LÚDICO NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUA APLICABILIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

1.1 A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO PARA ALÉM DO BRINCAR: A LUDICIDADE COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).

Brincar é um comportamento natural. Pertence a cultura do ser humano e atua no desenvolvimento cognitivo, sensorial e comportamental. Desde a gestação, a mãe brinca com o seu bebê e ao nascer as carinhas de alegria com algum movimento já remete a brincadeira. Ao chegar na infância, a criança é apresentada a uma infinita gama de brinquedos, brincadeiras e histórias que também nos remetem ao ato de brincar. O “faz de conta” com as interpretações imaginárias, contadas a partir de historinhas que permitem criar um contexto de lendas e imaginações diversas, formam um contexto lúdico que expressam ludicidade. A ludicidade parte da utilização da brincadeira como forma de ensinar e estimular a aprendizagem. A partir da brincadeira, as habilidades ficam mais acentuadas e com o passar do tempo, pode se tornar uma profissão, a exemplo do futebol, da ginástica, dentre outras profissões que começaram apenas “brincando”.

Ainda na infância, quando essa criança entra na idade escolar, a brincadeira é rodeada de pretensões educativas. A maioria das brincadeiras na escola tem caráter educativo e disciplinar, disciplinar no sentido de apresentar as crianças as diversas possibilidades de se aprender brincando.

Num círculo, sentados no chão, a professora das séries iniciais ensina a atividade do dia, com o auxílio de materiais lúdicos em formato de jogos pedagógicos para aprender sobre os animais, as letras, números, dentre outros conteúdos. Também há a inserção dos desenhos com cores e formatos. Este momento torna-se brincadeira, brincadeira educativa. O riscar do lápis no papel, também é um incentivo a escrita, mas com o tom de ludicidade. Tais propostas permitem criar situações lúdicas, afim de que permitam a criação de uma dimensão cultural e material desenvolvendo assim uma atividade lúdica.

Para brincar, potencialmente, a criança ou o adulto não se restringem a um único

momento. Brincar é o momento. A brincadeira não para. Para apenas quando o cansaço corporal cessa o processo de brincar. É inevitável dizer que para a criança, o brincar é o momento mais legal de toda a sua vida, e assim crescem sabendo que brincar é importante para o crescimento intelectual, cognitivo, coletivo e educacional. Para o adulto, brincar também é um momento de diversão, interação entre os pares e mesmos gostos, e assim como para as crianças ou os adolescentes, são atividades essenciais, e seguem atuando no desenvolvimento cognitivo, auxiliando na interação e interpretação do mundo. Sendo assim, praticar uma atividade lúdica é uma forma de brincar, também pelos adultos.

Brincar, no caso, significa agir lúdica e criativamente, de tal forma que na vida, dialeticamente, se possa seguir constituindo a passagem de um estado fusional com a mãe para um estado de independência, simbolicamente representado como o espaço paterno. Espaço materno e espaço paterno são fenômenos próprios da vida humana sem que se deva considerar um melhor que o outro (Luckesi, 2023, p. 88).

A proposta de inserir atividades lúdicas no processo educativo, e assim criar a possibilidade de levar a um momento lúdico, que seja tratado como brincadeira, transforma o aprendizado do(a) aluno(a) na utilização do lúdico para além do brincar, ou seja, possibilita o aprendizado.

Estes exemplos, onde desde a infância se utiliza a ludicidade na educação, justifica o seu uso no contexto da aprendizagem em sala de aula. O conceito de documentos não escritos, ao qual refere-se Bittencourt, 2012, p. 353, e que são frequentemente utilizados nas aulas de história, perpassam pelo entendimento do lúdico em sala de aula. A ida a um museu é uma situação pedagógica e momento lúdico, a utilização de um jogo, de uma música, a inserção em sala de aula de uma análise de uma pintura, imagens ou ilustrações, assistir um filme, ter uma aula-passeio numa rua cercada por casarões históricos é inserir ludicidade no aprendizado e desencadeia a curiosidade dos(as) alunos(as). Se o(a) adolescente está entendendo o conteúdo através da proposta lúdica, o uso destes recursos está justificado como método auxiliar pelo qual ele(a) aprendeu. A função educativa do lúdico está presente, quando ele(a) cita, por exemplo, numa prova, que aprendeu sobre a primeira guerra mundial, porque viu tal exemplo em sala de aula, a ludicidade para o aprendizado fez sentido, e assim completou-se o processo de brincar e aprender.

Para o filósofo Cipriano Carlos Luckesi em seu livro *Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa* (2023) o lúdico não remete apenas a brincadeiras, festas e atividades de lazer, remete a prática educativa de professores e professoras em todos os níveis escolares.

Ludicidade é um conceito em construção no que se refere a seu significado epistemológico. Vagarosamente, ele está sendo construído, à medida que seguimos buscando sua compreensão adequada, tanto em conotação, sua compreensão, quanto em sua extensão, o conjunto de experiências que pode ser abrangido por ele (Luckesi, 2023, p. 16).

Ainda segundo Luckesi, o tratamento do lúdico em consonância com sua implementação na educação deriva da aceitação dos que nela serão inseridos.

Assumir uma atividade como “lúdica”, à medida que há uma suposição de que quem dela participa vivencia uma experiência com essa qualidade, pode gerar um engano epistemológico frente ao fato de que uma atividade, como atividade, por si, não é lúdica nem não lúdica. Do ponto de vista objetivo e, pois, descritivo, uma atividade adjetivada de lúdica é simplesmente uma atividade que pode ser descrita de modo objetivo. A sensação de ludicidade, por sua vez, é uma experiência interna de quem a vivencia. Desse modo, uma atividade, em si mesma, não é lúdica nem não-lúdica. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo gerado em quem está participando dela (Luckesi, 2023, p. 18).

No último capítulo deste trabalho, apresentaremos a utilização do jogo, como recurso lúdico, o jogo não apenas como um material instrucional, mas atribuindo-lhe natureza lúdica como recurso pedagógico, adicionando aspectos históricos, imagéticos, descritivos, tornando o ensino e a aprendizagem das atividades significativas. O jogo, como função didática, materializa a intencionalidade do ato da experiência educativa. E este momento não é apenas criado na educação infantil, perpassa por todos os níveis escolares da educação básica, com um sentido de aprendizagem diferente para cada idade, estabelecendo uma relação entre professor(a) e aluno(a) que possibilite uma concepção dinâmica e plural no processo de ensino ao qual o(a) professor(a) deseja inserir em sua prática pedagógica.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário. Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo

aparece como algo sério e destinado a educar a criança (Kishimoto, 2017, p. 16).

Na prática, incorporar o jogo ao final ou durante um conteúdo, tem como função proporcionar o uso de novas metodologias de ensino. Dessa forma, esta proposta visa desenvolver nos(as) alunos(as), de maneira gradual, uma noção de trabalho em grupo, integralidade, liberdade de ação do jogador e respeitar as regras.

Durante uma partida de RPG, a imaginação é a condutora do aprendizado. Utilizar as noções do que fora aprendido anteriormente e aplicá-la no momento de jogar, dar sentido ao que inicialmente fora planejado pelo(a) professor(a). Pois, contextualizar os acontecimentos no tempo e no espaço é apropriar-se do conteúdo de forma universal.

As características ditas acima, permitem desenvolver nos(as) alunos(as) o senso crítico, colaborativo e participativo, tendo em vista a função educacional do jogo. Embora dotado de grande consistência à remeter a brincadeira, o jogo exerce uma conduta livre no sentido de abstenção das atividades ditas “pra se fazer em casa”. O jogo é um condutor lúdico na medida em que constrói conhecimento, colocando aspectos educacionais e emocionais, no sentido em que propõe uma ação de envolvimento dos(as) alunos(as) que se dedicam e se adaptam ao conjunto progressivo dos desafios impostos. Assim, a função do jogo não apenas de diversão, mas de um constante aprendizado.

Para que tudo isto possa se realizar, os professores devem acreditar sinceramente nas capacidades dos alunos, ganhando a confiança deles a partir do respeito mútuo. Tem que avaliar o aluno pelo que ele é, confiando nele e dando condições para que aprenda a confiar em si mesmo. Neste sentido, dado o importante papel que desempenham as expectativas dos professores para com os alunos, será preciso encontrar em todos os alunos aspectos positivos (posto que sem dúvidas existem) e que as expectativas se expressem convenientemente. Os alunos respondem e se adaptam de maneira diversa às propostas educacionais, mostrando maior ou menor interesse e dedicação nas tarefas, entre outros motivos, em função do que se espera, o que influi na intervenção do professor (Zabala, 1998, p. 95).

A inter-relação entre o conhecimento adquirido durante as aulas com o tema proposto que estar relacionado com o jogo, e a comunicação que este jogo poderá trazer para contribuir com o aprendizado dos(as) alunos(as), dependerá da intencionalidade que o(a) professor(a) irá propor em sua aula.

A ludicidade não está apenas no ato de jogar, mas envolve a linguagem, os movimentos naturais da criança e do adolescente, envolve criatividade, tomada de decisões, responsabilidade e resolução de problemas. As ações pedagógicas que podem ser aplicadas com

a ludicidade, caracterizam-se com a forma séria da proposta de educar, levando a instruir e divertir, mostrando assim, que a educação é composta por diversos processos que levam à aprendizagem num contexto de divertimento e integração.

É de fundamental importância que o professor faça uma avaliação de sua atuação diante dessa prática, que verifique se realmente foi capaz de conduzir os jogos com adequação, com eficiência e se realmente eles promoveram o aprendizado de conhecimentos propostos. Que verifique também suas ações como líder na condução disciplinar dos alunos, suas reações em situações de surpresa e improvisação. Por meio da boa observação, deve registrar as atitudes dos alunos, bem como o espírito de cooperação, o relacionamento, a atenção, o interesse, o poder de concentração, a comunicação, o desembaraço, a curiosidade, a busca do conhecimento (Almeida, 2014, p. 10).

A relação dos jogos pedagógicos com o ensino, está ligado intrinsecamente ao fato de compor a relação educativa para além dos livros didáticos, ou dos “métodos tradicionais” de ensino. Compreende-se que não é apenas o livro didático que pode ser o auxiliar na aprendizagem do(a) aluno(a), e ressaltando, isto não é uma crítica. Critérios pré-estabelecidos por docentes e equipe pedagógica na seleção do que usar durante o ano letivo para um melhor aprendizado dos alunos(as), costumam incentivar a utilização de recursos pedagógicos dos mais diversos, sejam eles relacionados ao meio tecnológico ou os de uso rotineiro como confecção de cartazes, jogos, história em quadrinhos, trabalhos manuais e demais possibilidades que o(a) professor(a) alinhará ao seu planejamento anual em suas turmas no decorrer do ano letivo escolar.

Na disciplina História, proporcionar um momento lúdico geralmente está mais ligado a utilização de recursos digitais a exemplo dos audiovisuais e das músicas que carregam em suas letras acontecimentos históricos. Os(as) professores(as) costumam ver nos livros didáticos indicações destas músicas e destes filmes como proposta para finalizar um conteúdo, ou até mesmo partem desta utilização para incrementar a proposta de suas aulas. E para que essa junção torne-se efetiva, na avaliação da aprendizagem, costuma-se solicitar que os(a) alunos(as) escrevam e interpretem o que eles(as) entenderam com aquela música ou com aquele filme.

Em síntese, a ¹*ludicidade*, propriamente dita, configura-se como um estado interno de quem vivencia a experiência das atividades lúdicas, uma vez que as atividades, por si, pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva. Frente a essa compreensão, ludicidade e atividades lúdicas são fenômenos epistemologicamente diversos e, dessa forma, necessitam ser compreendidos (Luckesi, 2023, p. 21).

¹ Grifo do autor.

A música popular brasileira, tem muito de história, o assunto sobre Zumbi e o Quilombo dos Palmares, por exemplo, pode ser articulada em um momento de ludicidade com a utilização da música ²“Zumbi” do cantor carioca Jorge Ben Jor. ³O mestre-sala dos mares, canção eternizada na voz da cantora Elis Regina, é uma canção composta por João Bosco e Aldir Blanc em 1974, e é uma homenagem a João Cândido Felisberto, o almirante negro e defensor dos marinheiros na ⁴Revolta da Chibata. É importante salientar que esta música foi censurada durante o regime ditatorial brasileiro (1964-1985). A banda Racionais Mc’s lançou em 2012 a música ⁵“Mil Faces de um Homem Leal (Marighella)”, onde narra a luta e o reconhecimento do político e guerrilho comunista Carlos Marighella, assassinado em 1969 em pleno regime civil-militar brasileiro. Sabendo disso, já é possível planejar uma aula que tenha todo o envolvimento da aprendizagem, e ainda mais, consiga articular o recurso do lúdico, da música, como interpretação para o entendimento do assunto. A utilização destas músicas em sala de aula, em ambos os assuntos, é uma forma lúdica de aprendizagem. A música como aspecto lúdico tem o poder de fomentar a criatividade e despertar o interesse pela temática que se está estudando. E este é apenas um, dentre vários exemplos, ao qual a ludicidade ganha características que podem contribuir para o aprendizado dos(as) alunos(as).

No processo de transformação da música para ser ouvida em música para ser compreendida, é importante acompanhar a produção historiográfica sobre a música e entender como os historiadores a pensam. Para o ensino, tais produções são relevantes pelo conteúdo que apresentam e analisam, sendo importante que o professor conheça a história da música [...] (Bittencourt, 2012, p. 380-381).

Mas o lúdico pelo lúdico não gera um fim educativo. Solicitar uma redação, é uma proposta positiva. Mas gerar um debate ou uma construção de um material pedagógico, pode proporcionar um aprendizado que articule ideias, objetivos e ações. Mais uma vez, é importante ressaltar que os procedimentos metodológicos que o(a) professor(a) irá utilizar é o que vai ditar a finalidade da aula. O lúdico na educação é uma ferramenta que possibilita ao(a) aluno(a), no decorrer ou ao final daquele conteúdo, que ele(a) consiga interpretar e entender a proposta em torno de um momento de alegria e interação entre o(a) professor(a) e sua turma, com vistas para

² Lançamento 1974, álbum “A tábua da Esmeralda”.

³ Lançamento 1974, álbum “Caça a Raposa” de 1975.

⁴ Revolta da Chibata (1910).

⁵ Lançamento 2012. Composta por Mano Brown, Edi Rock e Ice Blue “Mil Faces de um Homem Leal (Marighella)” foi eleita pela revista Rolling Stone Brasil como a melhor música brasileira de 2012. Fonte: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Mil_Faces_de_um_Homem_Leal_\(Marighella\)_-Racionais_MCs_\(m%C3%BAsica\)#:~:text=Pr%C3%AAsios%5Beditar%20%7C%20editar%20c%C3%B3digo%2D,do%20Ano%20no%20VMB%202012](https://wikifavelas.com.br/index.php/Mil_Faces_de_um_Homem_Leal_(Marighella)_-Racionais_MCs_(m%C3%BAsica)#:~:text=Pr%C3%AAsios%5Beditar%20%7C%20editar%20c%C3%B3digo%2D,do%20Ano%20no%20VMB%202012). Acesso em dez, 2024.

que o(a) aluno(a) consiga obter o esperado aprendizado.

Assim, os(as) alunos(as) que tem um(a) professor(a) que apresenta novas maneiras para que o aprendizado do discente seja intermediado pela prática lúdica, tem uma facilidade de conseguir dar sentido ao que estão aprendendo. Pois, a utilização de ludicidade recai sobre os aspectos cognitivos que incluem a criatividade e a imaginação.

Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que o brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula (Kishimoto, 2017, p. 134).

Os(as) alunos(as) que tem a oportunidade de aprender brincado, costumam ter um maior interesse pelo assuntos, tendem a perguntar ao professor(a) o que será feito de “diferente” nas aulas, e é esta a resposta de que a educação lúdica pode ser praticada continuamente, e que o(a) professor(a) sabendo disso, conhecendo seus(as) alunos(as), consegue perceber comportamentos, e observar a expressão natural do gostar ou do não gostar, do melhorar e do implementar mais atividades neste formato. Para o(a) professor(a), ter a percepção que um ou outro aluno(a) não gosta ou não se sente bem na atividade proposta, é um ponto a ser observado, pois nem todos os(as) alunos(as) estão na mesma linha de criatividade ou de comodidade com certos tipos de atividades lúdicas, e nesse ponto, cabe a análise do(a) professor(a). Ter um diálogo ou uma conversa com o(a) aluno(a) afim de entender seu incômodo, e ter o pensamento sensível afim de propor outras atividades para este(a) aluno(a) é importante.

Para Luckesi (2023, p. 17) “A alma não estará presente na prática dessa atividade à medida que o sujeito da ação, seja uma criança, um adolescente ou um adulto, não sente prazer em vivenciá-la, por isso, em consequência, nenhuma razão para praticá-la.”

É importante que o(a) professor(a) perceba que ao propor a utilização deste momento lúdico, ele(a) consiga realizar uma observação do interesse que os(as) alunos(as) tem, e que este interesse seja desencadeado de forma consciente, ter o cuidado de não desencadear, o que segundo Kishimoto, 2017, p. 132, seria a alienação no saber. Para que isto não aconteça, o material utilizado pelo(a) professor(a) deve ser apresentado antes da sua utilização.

É importante salientar, que os recursos metodológicos utilizados nas aulas de história

partem do princípio de mediar o conhecimento através do entendimento do homem no tempo. Os recortes temporais que existem na história são os conteúdos que aprendemos em sala de aula, sendo necessário que se faça uma junção do antes e do depois de cada assunto a ser tratado pelo(a) professor(a). Por isto, é extremamente necessário que os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), sejam solicitados a medida em que um novo assunto será colocado em prática, pois assim, o assunto consegue ser interligado mediante as proposições e reflexões dos(as) alunos(as).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (Freire, 2023, p. 109-110).

A maneira mais natural de situar os(as) alunos(as) nesta longa linhagem da história, é fazê-los perceber que a história não para, que a história não é um vão de acontecimentos e paradas. A história é estruturada por um tempo não cronológico, nela há um tempo histórico, onde os eventos, as tragédias, os testemunhos, as imagens e as reflexões dão sentido ao homem no decorrer do tempo. Quando utilizamos o termo “não-cronológico”, queremos dar sentido ao tempo como processo, onde os marcos históricos acontecem no decorrer da vida cotidiana. Obviamente, que instrumentos da modernidade, como o calendário e o relógio ditam os eventos históricos, e neste sentido, a história perpassa também pela cronologia para a utilização de reflexões acerca da história e da memória.

Le Goff, 1990, p. 18, observa que o historiador francês Marc Bloch, em *Apologia da História* (2001), retratou o tempo histórico como uma compreensão entre “presente pelo passado” e o “passado pelo presente”.

[...] que não transporte ingenuamente o presente para o passado e que não procure por outras vias um trajeto linear que seria tão ilusório como o sentido contrário. Há rupturas e descontinuidades inultrapassáveis quer num sentido quer noutro (Le Goff, 1990, p. 18).

Para que haja uma compreensão, especialmente nos acontecimentos iniciais da História, faz-se necessário realizar uma mediação que facilite o processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a). E é partindo desta ação, que o(a) professor(a) procura criar as metodologias que

passam a dar sentido ao conjunto de relações entre a história e o que se quer se fazer entender para os(as) alunos(as). Ou seja, criar uma situação lúdica para este aprendizado, é uma forma de compreender o conjunto das relações que proporcionam para o(a) aluno(a) um modo mais “fácil” de concretizar a aprendizagem, neste caso, a aprendizagem em História, que se situa como parte fundamental da educação.

Quando se utiliza a palavra “mais fácil”, quer dizer que ao apresentar um novo conteúdo, o(a) professor(a) media o assunto de uma forma lúdica, no sentido de que a compreensão seja feita proporcionando uma experiência consciente, de envolvimento e de participação, que buscam nas ações educativas, sempre vivas e apaixonantes a opção de, utilizando novos recursos na aprendizagem, os(as) aprendizes consigam adquirir o conhecimento que se espera, construindo assim, um entusiasmo para as aulas e o estímulo necessário para aprender brincando.

As condições para uma aprendizagem lúdica, são dotadas a partir de um sentido onde o ensino tenha um caráter organizativo relacionado aos conteúdos que devem ser aliados ao lúdico. Este modelo de ensino é participativo, o(a) professor(a) não será o único condutor da aprendizagem. A função social do ensino, parte da premissa que o(a) professor(a) não é o único detentor do conhecimento. A concepção de uma aprendizagem, que tenha em si mesmo as relações interativas capazes de serem reconhecidas como o melhor meio para organizar os conteúdos, evidenciam traços essenciais no modo de reconhecer este elemento (lúdico) como o diferencial das diversas metodologias ou formas de ensinar. Evidentemente, a aula expositiva com a utilização do quadro branco e do piloto, mediado pelo livro didático é a forma mais prática de dar uma aula, pois as especificidades do(a) docente conduzirão a aprendizagem do(a) aluno(a).

Zabala, 1998, p. 53, denota que as provas, os exercícios, as tarefas de classe, os trabalhos em grupo ou individuais, tem um caráter segundo o papel que se atribui. Deste modo, as dinâmicas e as atividades avaliativas compõem o quadro de intencionalidade do(a) professor(a). Entendemos que a prática educativa está vinculada as necessidades de cada turma, cada aluno(a), cada escola, cada metodologia implantada pela gestão escolar e por cada coordenação pedagógica.

Os métodos avaliativos são importantes, na medida em que há necessidade de se atribuir uma nota. A participação na atividade lúdica é vista apenas como uma pontuação a mais. E neste trabalho, propomos que a participação nas atividades lúdicas sejam mediadas, ou que se inclua também uma nota principal, pois além de aprender brincando, como já dito anteriormente, o(a) aluno(a) não apenas conduz o seu aprendizado, mas constrói em si

características que somadas ao aprendizado escolar, leva-o a ter convivência de trabalho em equipe, a exemplo da divisão de tarefas, da organização e da proatividade que estão intrinsecamente ligadas a atividade lúdica.

O estímulo e a valorização da participação dos(as) alunos(as) neste processo é importante, pois podem haver interações que possibilitem uma melhoria na captação da apresentação da proposta. É importante pontuar, que as atividades propostas tornam-se um momento lúdico, a partir da sua implementação e da construção com as intencionalidades como já fora mencionado. A inserção do lúdico não é apenas tomada pela característica do brincar, mas de construir ligações entre a prática pedagógica e o aprendizado. E isto se faz necessário, pois a idade dos(as) alunos(as) ao qual estamos trabalhando é a faixa de idade dos adolescentes, aos quais já devem ter deveres e atitudes que somadas as práticas lúdicas exerçam o papel de responsabilidade com o conteúdo que se está estudando.

Esta prática lúdica, construída a partir do envolvimento dos(as) alunos(as), é um momento do brincar e do aprender. Buscar novas atividades, novas experiências para os(as) alunos(as) dão sentido ao que é ser professor(a). E ser professor(a) é sempre buscar alternativas para que o(a) aluno(a) entenda de forma mais clara possível a disciplina, os assuntos, a História.

De certo que, é possível afirmar que o que se faz nas aulas de História, me menor grau, é mesmo reconhecer, antes de aprender. Talvez porque a aprendizagem dependa sempre de uma espécie de lance de dados, de uma violência que se dá aos encontros, por isto a importância de se estar sempre à espreita e aproveitar os encontros, de se deixar abater pelos signos, numa atitude inteiramente amorosa. Quem sabe o professor de História não deva exatamente se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento (Giacomoni; Pereira, 2013, p. 17).

As oportunidades que surgem ao inserir o lúdico na aprendizagem mostram talentos que ainda não foram expressos pelos(as) alunos(as). Cada proposta, será transformada em qualidades que os(as) alunos(as) tenham, mas por não ter a oportunidade de se expressar, não conseguem colocar em prática, a exemplo do espírito de liderança, desenvoltura com habilidades manuais ou corporais, a destreza e etc. É importante também que ao se trabalhar com as propostas lúdicas, como recurso de aprendizagem, o(a) professor(a) registre melhorias que podem ser feitas ao longo das intervenções realizadas. E acima de tudo, avaliar o desempenho do(a) aluno(a) e de si mesmo, pois é fundamental para a inclusão da atividade na medida em que for possível.

A arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o

desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (Brasil, 2018, p. 484).

Em sintonia com os objetivos educacionais, trabalhar com o lúdico costuma ser um momento bem aceito pelos(as) alunos(as). Estabelecer uma finalidade é importante, pois a atividade não pode ficar “solta”. Criar expectativas positivas é importante ao final daquele momento. Saber considerar este momento como importante, deriva de que sistematizar os conhecimentos acerca do que se aprendeu, será colocado em prática no momento da utilização do lúdico. A apreensão dos conteúdos, cujo estabelecimento é essencial para o ensino, caracteriza-se pela articulação entre os objetivos dos conteúdos e os objetivos da avaliação final, que neste caso será dada por meio da ludicidade. O ponto central da inserção do lúdico nas disciplinas escolares, é o entendimento de que sua utilização contribui para um fim. Este fim é a aprendizagem do(a) aluno(a), e esta aprendizagem não está apenas ligada ao conhecimento sobre a disciplina específica, está ligada, segundo Bittencourt, 2012, p. 41, a formação intelectual, cultural, ao desenvolvimento de um espírito crítico, e capacidades diversas de interação coletiva, argumentação lógica, e habilidades técnicas, dentre outras que só o(a) professor(a) consegue visualizar em sala de aula, conhecendo no dia a dia seus(as) alunos(as).

Cada formato de inserção do lúdico em sala de aula, está diretamente ligada a intenção que o(a) professor(a) quer ter com esta utilização. O desenvolvimento da atividade lúdica, não é uma disputa de qual utilização é melhor, se um jogo ou uma música, mas sim, atrelar a sua utilização ao fato somatório de conhecimentos e estratégias de aprendizagem que serão apresentadas para os(as) alunos(as) de uma forma humana, ligada as especificidades de cada disciplina. Planejando desta forma, o(a) professor(a) se mantém organizado, conseguem utilizar diferentes processos de desenvolvimento da aprendizagem da sua turma e compreendem que a ludicidade não parte apenas da brincadeira em si, mas que ela pode se tornar uma ferramenta a mais no seu planejamento, mais um momento de interação, de integração e de aprendizado com seus alunos e alunas. A relação entre aprendizado e o uso do lúdico, constitui-se na formação dos objetivos educacionais. Por meio do processo educativo, a relação entre a teoria e a prática fornecem possibilidades de atentar-se a um aprendizado que percorra as diversas maneiras de se aprender. Aprende-se com os exercícios de fixação, aprende-se com as tarefas do livro,

aprende-se com as fichas de exercícios listadas pelo(a) professor(a), aprender-se com os trabalhos em grupos e individuais, aprende-se com as provas, com as feiras de conhecimentos/culturais e aprende-se interagindo. Aprende-se brincando, pensando, transformando, o aprender não está apenas ligado ao que fazemos nas obrigações escolares, de cunho material. Aprender está ligado ao exercício de inserir atividades lúdicas na escola. Os jogos escolares interclasse e intercolegial é um exemplo do lúdico na sua forma coletiva, estes jogos promovem a competição entre equipes de alunos(as) de diferentes turmas afim de que construam, coletivamente, o aprendizado em seu sentido amplo de que aprender também é brincar.

Não costuma ser difícil convencer os educadores da importância do jogo no desenvolvimento humano. Seu trabalho constantemente confronta-os com este fato. Afinal, as crianças brincam, muitas vezes, apesar dos adultos! Sabem que do ponto de vista psicogenético o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo. A atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabem também que do ponto de vista psicanalítico o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal para satisfação destes desejos. Diferentemente do sonho, no entanto, o jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que lhe garante a evasão temporária da realidade e confirma a característica antes citada de ser uma atividade que ocorre em espaço e tempo determinados (Fortuna, 2000, p. 2).

Construir e reconhecer que estas atividades possibilitam uma aprendizagem significativa, acarreta entender que o saber que está dentro do mundo do conhecimento escolar, também está ao nosso redor, numa junção da escola e do cotidiano da vida comum. Quando esta ludicidade é proposta nas turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o resultado pode ser positivo. Quando o(a) professor(a) se propõe a dialogar com os(as) alunos(as), este vínculo se torna extremamente positivo, pois a história ensina sobre tratar o diálogo como ferramenta de possibilidade de mudança. Desta forma, a utilização da premissa da comunicação de forma democrática e inclusiva, faz parte do processo de integrar este momento lúdico ao conteúdo, para assim, despertar o interesse e aumentar a motivação dos(as) alunos(as).

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa pra confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua

⁶(Freire, 2021, p. 162).

A motivação para a aprendizagem, está diretamente ligada a construção pessoal que cada menino e que cada menina detém ao longo da vida. Esta construção depende do interesse de cada um, sendo este interesse parte significativa da sua vida ao longo da idade escolar. Os desafios que se encontram na escola com a dificuldade para aprender tal disciplina faz parte do processo educativo. Mas se este(a) aluno(a), tem um(a) professor(a) que se dispõe a ensiná-lo(a) de uma maneira lúdica e que o faça se transportar para o aprendizado de forma que o aprender torne-se consciente, é aí que está a atenção à diversidade. O(a) professor(a), que conhece cada aluno(a), sabe quem tem e quem não tem a facilidade para aprender a sua disciplina. Sabendo disso, o(a) docente(a) transforma os conteúdos de maneira que todos e todas consigam aprender e sanar dúvidas, de modo que os saberes sejam construídos por cada um, à sua maneira.

A articulação do lúdico como objeto de interpretação para a realização de questionamentos e indagações sobre os sujeitos e suas ações, estão dentro da proposta central que o(a) docente relacionou no momento da sua utilização. Em história, é muito importante ter o cuidado em buscar compreender o despertar dos jovens para a compreensão dos acontecimentos históricos. O interesse pelo passado e pelo conhecimento histórico é o ponto crucial para a ação dessa ludicidade. Nesta idade, os(as) alunos(as) já conseguem compreender a história como um passado significativo, tendo suas experiências validadas no tempo presente, sobretudo quando ocorre a volta ao passado e o contar de histórias das férias ou de um momento particular ao qual vivenciaram, seja o momento onde assistiram a uma partida de futebol em família ou ter ido à praia. Estes são apenas exemplos de que a história já constitui-se parte destes adolescentes. Sabendo disso, a finalidade do lúdico deve se articular com a intenção que o(a) professor(a) vai incorporar nas aulas.

A função social do ensino é justamente essa, promover a diversidade de aprendizado a todos e todas, e o método de inserir ludicidade justifica sua utilização em sala de aula. O conhecimento isolado não resolve os problemas da vida social, e assim também é com a educação. Os vínculos estabelecidos na aprendizagem, promovem situações de querer aprender mais, pois o estímulo e a atenção foram fornecidas pelo(a) professor(a). Desta forma, este aprendizado transforma-se em compreensão que perdura na sociedade, até quando estes meninos e meninas se transformarem em adultos competentes e responsáveis pelo seu saber, seu conhecimento e do seu respeito no mundo.

⁶ Grifos contidos na obra do autor.

Se a realidade, como objeto de estudo, é o nexo comum dos métodos globalizadores, também o é a necessidade de criar as condições que permitam que o aluno esteja motivado para a aprendizagem e que seja capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos. Uma análise atualizada nos permite concretizar este interesse a partir da atenção aos princípios psicopedagógicos da aprendizagem significativa, baseados na necessidade de estabelecer o maior número de vínculos substantivos e não-arbitrários entre os conhecimentos prévios e a potencialização da atitude favorável (Zabala, 1998, p. 159).

Para Libâneo (2015) a escola quando organizada, faz diferença na educação e na qualidade do ensino que os(as) alunos(as) recebem. É importante estabelecer uma ligação entre a proposta da ludicidade e as condições que são impostas para sua implementação.

A escola, como instituição vinculado ao Estado, tem o dever de prover de recursos, do mínimo ao máximo possível para que as propostas (lúdicas) possam ter condições de serem empregadas dentro da sala de aula e no ambiente escolar. Cabe aqui, gerar uma reflexão sobre este ponto de vista escolar, pois é nele que a ludicidade acontece.

Uma gestão democrática, afim de promover uma qualidade de ensino para os(as) seus alunos(as), procura manter uma relação de diálogo entre os que dela fazem parte, de forma que da direção à comunidade escolar, todos possam contribuir para a organização escolar mediante as práticas educativas impostas. Se a escola, é a responsável por formar cidadãos e cidadãs capazes de viver para o mundo, tendo como missão o respeito as individualidades e aos processos formativos de cada um, é importante também que esta escola forneça elementos que consigam romper com os paradigmas impostos pela sociedade. E a escola tem responsabilidade sobre este aparato de indagações, pois desde a infância o(a) cidadão(a) vivencia seu crescimento dentro dela. Sendo assim, é de extrema relevância que a escola em seu contexto estrutural na sociedade exerça não apenas um cargo de gestão administrativa e burocrática, mas sim que coloque em prática o efetivo direito da aprendizagem que envolvem as habilidades, os valores, e que estes contribuam para a convivência harmoniosa entre alunos(as) e professores(as), obtendo assim uma educação participativa.

Decorre daí a importância de que sejam postas em ação, por parte de diretores e coordenadores pedagógicos, práticas que atuem nos motivos de aprendizagem e alunos e professores. Nossos alunos aprendem com nossas práticas, ou seja, aprendem não apenas na sala de aula como também com as práticas no ambiente escolar (Libâneo, 2015, p. 25).

As transformações educacionais em curso, implicam numa educação voltada para o

pensar pela via do(a) aluno(a) sendo o(a) professor(a) o(a) condutor(a) desta aprendizagem. Neste sentido, as competências e as capacidades internalizadas pelo(a) aluno(a) são de extrema importância no que diz respeito aos seus conhecimentos e ao seu desenvolvimento, ou seja, uma atividade lúdica requer que o(a) aluno(a) exponha seu aprendizado, seja ele apenas motor-comportamental (quando ainda criança), ou o aprendizado cognitivo que deriva dos conhecimentos já adquiridos (idade pré-adolescência e adolescência) quando já se tem habilidades formadas.

Uma pedagogia do pensar é aquela que ajuda o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento pelos meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar” (Libâneo, 2015, p. 154).

A abordagem lúdica contribui para uma formação que assegure uma capacidade cognitiva que tenha como finalidade as experiências de aprendizagem que os(as) alunos(as) necessitam para aprender em condições igualitárias, somando a esta condição um aspecto afetivo, de cuidado com o outro em suas necessidades de aprender e de entender o que se está estudando. A elaboração de uma proposta lúdica, não pode partir apenas de um professor ou professora em uma disciplina específica.

Tendo presente que ludicidade é um estado interno, importa ao educador como profissional que atua na formação de outros seres humanos, em primeiro lugar, cuidar de si mesmo, a fim de que possa cuidar de cada um dos seus estudantes. Para cumprir esse modelo de conduta, o educador efetivamente comprometido com sua atividade profissional, entre outras atividades existenciais, necessitará cuidar de si, seja no que se refere à sua competência cognitiva, seja no que se refere à sua forma de praticar a relação pedagógica (Luckesi, 2023, p. 82-83).

Este momento de interação, divertimento e brincadeira, que como vimos possibilita o aprendizado, pode acontecer dentro da escola de uma forma mais geral e integrativa, podendo ser construídas e implementadas através do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou em forma de projetos lúdicos ao longo do ano letivo, que geralmente são organizados pela gestão escolar em conjunto com a coordenação pedagógica e os(as) professores(as). Estas propostas lúdicas, podem ser interações entre as disciplinas, de forma interdisciplinar, durante os

conteúdos que se interligam.

Se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la de racionalidade interna necessária à efetivação desses fins. (...) A administração escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue, os princípios, os métodos e as técnicas adequadas ao incremento de sua racionalidade (Paro, 2003, p. 136).

Esta perspectiva, conseqüentemente, interfere nas condições para o desenvolvimento humano dos(as) alunos(as), não apenas por desenvolver individualmente suas curiosidades e gostos, mas por ter no lúdico a proposta de inserção a realidade crítica e criativa na vida social.

As estratégias de aprendizagem, estabelecidas mediante o contexto de desenvolvimento de atividades lúdicas, relacionam os saberes metodológicos e as competências sociocomunicativas, que num contexto social promovem a reflexão da linguagem em sua dimensão cultural e social. Certamente, as experiências lúdicas propiciam aos(as) alunos(as) pensar estratégias e procedimentos de pensar critérios sobre modos de agir, refletir, criar vínculos e realizar tarefas em grupo, obtendo assim uma convivência social onde o(a) aluno(a) se sinta valorizado e respeitado. Para Libâneo (2012, p. 414): “As escolas, são, pois ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas.”

Nessa mesma linha de raciocínio, relacionada a inserção de práticas lúdicas nas atividades e nos conteúdos escolares a serem realizados, é imprescindível que sua atuação seja feita para que haja uma interação e viabilidade na aprendizagem. Uma proposta lúdica eficaz tem sua consolidação quando o(a) professor(a) observa que o(a) aluno(a) aprendeu. Entendemos que nem sempre é possível propor esta intervenção, pois leva tempo e planejamento, que podem ser por motivos de carga horária e outras atividades escolares. Realizar um trabalho pedagógico, voltado para a imersão no conteúdo que se está estudando por meio de um novo recurso, faz com que os(as) alunos(as) tenham na prática cotidiana, o aprendizado de forma múltipla. E por conseguinte, conseguem obter o conhecimento educacional com práticas lúdicas que contribuem para a sua participação consciente e ativa em sua própria aprendizagem.

Diante da perspectiva de incluir o lúdico nas aulas, não apenas nas aulas de História, mas em todas as disciplinas, propõe-se que compartilhar contextos de práticas socioculturais, que envolvem momento de ludicidade, são necessários para o crescimento intelectual do(a) aluno(a). É preciso considerar, além disso, que as atividades lúdicas vinculadas ao conteúdo, em específico, na disciplina de História, requer favorecer a utilização de novos documentos,

novas fontes, novos métodos de abordagens da História enquanto disciplina.

A atividade lúdica em História tende a incluir recursos que já são utilizados com frequência pelo(a) professor(a). Inovar é o ponto principal, e a todo instante são descobertos novos recursos. Seja um jogo, como é o caso desse trabalho, ou um novo recurso tecnológico que está sendo utilizado no setor educacional.

As novas necessidades de aprofundamento com relação aos conteúdos, sobretudo quando se trata de estudar História, é considerado essencial no novo formato de ensino, especialmente no ⁷ novo ensino médio, onde os(as) estudantes já iniciam suas escolhas quanto ao curso que irão estudar na universidade e em seu futuro empregatício. Para Bittencourt, 2012, p. 157, “apresentar o conteúdo, tendo como objetivo a ludicidade permite estabelecer novas abordagens nas relações entre tempo, espaço, a história mundial e nacional, onde o(a) aluno(a) aprenderá de uma forma que o conteúdo não exerça um papel obrigatório em seu currículo”. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's de 2013 - incluem em seus objetivos a inclusão da ludicidade como forma de aprendizagem, garantido como ferramenta pedagógica, na qual se constrói o aprendizado significativo em diferentes áreas do conhecimento:

A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental. De acordo com esta orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes (Brasil, 2013, p. 294).

Incluir a ludicidade nas aulas de História, não é pensar que a aula será uma brincadeira. É saber e entender que a ludicidade é uma forma de aprender com criatividade e num formato que inclui regras e aprendizados de forma integrativa. A ludicidade para os anos finais do ensino fundamental II e do ensino médio, requer parceria e compromisso. Sem conexão, será uma aula onde o(a) professor(a) leva uma música para incrementar o conteúdo, e os alunos não exercem sua função de escutar, perguntar e questionar o porquê da sua utilização, e como se sentem aprendendo com esta proposta.

A proposta metodológica ancorada na utilização do lúdico, colabora com as

⁷ Lei 14.945/2024, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 31 de julho de 2024 reestrutura o ensino médio e prevê a inclusão de história, geografia, sociologia e filosofia na Formação geral Básica (FGB). Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em dez, 2024.

representações e as necessidade que o(a) docente se propõe a fazer para que o ensino seja entendido pelos(as) alunos(as), ou em certa medida, conduza o ensino de uma maneira mais divertida, no sentido de inserir o lúdico como proposta de aprendizagem. O lúdico utilizado em sala de aula, torna-se um momento de diversão e aprendizado que beneficia o processo de ensino aprendizagem e insere elementos do conhecimento dos(as) alunos(as) que fora aprendido anteriormente nas aulas em sala de aula. A representação que o lúdico tem para o ensino de História, exerce uma contribuição na perspectiva de relacionar os conhecimentos prévios dos alunos e o novo conhecimento ou a finalização deste. Desta forma, o lúdico para este trabalho é uma forma de contribuição do entendimento do conteúdo, seja ele em qualquer momento da disciplina, proposto dentro do planejamento de cada professor(a).

As atividades lúdicas que visam o ensinar, (partindo do(a) professor(a)) e do aprender (característica fundamental dos(as) discentes), são fundamentais quando se estar em sala de aula, na forma de pensar o ensinar mais dinâmico. Desta forma, para Luckesi, 2023, p. 21, a “ludicidade, compreendida como uma experiência interna do sujeito que, ao praticar a atividade, vivencia essa experiência, e atividades lúdicas compreendidas como fenômenos externos ao sujeito, por isso observáveis e possíveis de serem descritas.”

Estes formatos de aprendizagem, sem dúvida, na medida em que incorporados por uma didática que consiga promover o aprendizado para todos(as) os(as) alunos(as) entendendo de que forma este momento é produtivo, constituem o conjunto das condições necessárias para aprender e ensinar, de modo que professor(a) e aluno(a) alcancem os objetivos educacionais esperados. Com base no sentido de vivência, experiência e considerações sobre a inserção desta prática durante as aulas, ao planejar realizar uma atividade lúdica com e para os(as) alunos(as), torna-se importante conhecer a turma, conhecer cada aluno e cada aluna, para que a atividade lúdica ou o momento de ludicidade tenha a finalidade que inicialmente se planejou, o aprendizado.

Em síntese, desenvolver estas propostas lúdicas, considerando todo o aparato pedagógico que estar dentro dela, é saber que articulá-la com o conteúdo é imensamente importante, e em específico, ressaltamos o conteúdo do ensino de história, pois dentro das propostas lúdicas os temas relacionados a História devem estar propostos, para que a aprendizagem tenha relação com o que se estar aprendendo.

Desenvolver estas ações durante o ano letivo, interfere na relação do(a) aluno(a) com a disciplina, pois de alguma forma, este momento vai desenvolver nele(a) uma aceitação maior do conteúdo. O relacionamento e a interação entre os colegas tende a melhorar, pois as atividades lúdicas, quando há proposta de equipes, ocasionam uma maior comunicação entre a

turma e consequentemente ocorre uma disposição para colaborar com o interesse coletivo. Expressar-se também é um ponto positivo quando há este momento, pois as escolhas e as motivações estão dentro deste momento.

Na prática, o espaço organizativo entre propor uma atividade lúdica, planejá-la, implementá-la e realizar uma análise de que deu certo ou não, é o entendimento de que a experiência se mostrou ativa e poderá ser implementada ao longo do ano letivo no processo enriquecedor que é o de aprender. Contrapondo-se a este argumento, é importante também fazer uma análise crítica quando não der certo, pois proporcionará uma melhoria nas próximas experiências, ocasionando assim, uma visão de conjunto do sistema e da eficácia do trabalho proposto. Com efeito, o trabalho do(a) docente interferirá na relação com os(as) alunos e com o seu próprio planejamento, ocasionando uma melhora na apresentação dos conteúdos e no entendimento por parte dos(as) alunos(as).

Certamente, incluir a ludicidade em sala de aula possibilita uma troca de experiências entre docente e alunos(as), o que trará resultados e um maior desenvolvimento, seja interno, na perspectiva intelectual, seja no aprendizado em sala de aula, nos conteúdos e nas disciplinas específicas de cada professor(a). Nesse sentido, a atividade lúdica está relacionada ao aspecto afetivo emocional, manifestando-se na liberdade de sua prática, que está limitada por um conjunto de regras, aceito pelo grupo antes de começar a atividade lúdica, seja ela qual for.

Deste modo, o presente item da seção 1 deste capítulo procurou demonstrar que a atividade lúdica, no contexto educativo, por meio de um planejamento e de um respeito mútuo, pode ser um suporte pedagógico que aliado ao conteúdo propõe um aprendizado enriquecedor, capaz de enaltecer e mediar o entendimento do assunto que ainda não fora entendido por completo, mediado também por um encontro entre a brincadeira e o aprendizado. A cultura lúdica proposta nesta seção, visa incorporar nas aulas, sejam elas de História ou outra disciplina, uma prática cotidiana. A tentativa de utilizar como instrumento pedagógico a música, o filme, o jogo, materiais instrucionais, imagens, iconografias, visitas a museus, visita a uma rua ou prédio histórico caracterizado como patrimônio histórico, transforma o aprendizado em um momento de diversão e imersão na cultura pedagógica.

Considerando que o processo de ensino e aprendizagem, gera a apropriação do saber historicamente, promovendo assim o sentido dos esforços na educação escolar, por meio de um aprendizado que seja capaz de elevar a potência de ser dos(as) professores para os(as) alunos(as). A proposta lúdica, mediada no sentido de tornar essa possibilidade uma realidade, pode desenvolver bons encontros com o aprendizado, sem esgotar-se o universo de múltiplas atividades possíveis no interior da sala de aula e da escola.

1.2 AS AULAS DE HISTÓRIA E A ANÁLISE DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA

Neste subitem, temos como objetivo central, destacar como é possível apresentar uma abordagem de uma prática educativa que tenha como fundamental entendimento que prática educativa é o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem que se propõe a concretizar os processos educacionais e contribuir para o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

A prática educativa é um aparato de temas que exige planejamento, interação, avaliação, reflexão crítica e análises que são realizadas ao longo do período escolar pelo(a) professor(a). Onde, estes(as) docentes possam diagnosticar o contexto do seu trabalho de modo a tomar decisões que são validadas pelo seu conhecimento e melhorias em suas aulas, a fim de reconduzi-las no sentido adequado para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

A prática educativa também é um conjunto de fatores, que juntos, são responsáveis pela aprendizagem, desenvolvimento e criatividade dos(as) estudantes. Este fatores estão diretamente ligados a proposta de planejamento de ensino do(a) professor(a), diante dos conteúdos da sua disciplina, também deve-se levar em consideração, as suas qualificações, os cursos de formação continuadas aos quais eles(as) participam, que são corroborados com o seu compromisso em manter-se atualizado perante as novas exigências da educação formal.

Outro ponto importante relacionada a prática educativa, é a questão de colocar-se no lugar do outro com sensibilidade e afetividade, diante dos problemas individuais de cada aluno(a). Pois, a prática educativa também é olhar o outro com respeito e carinho, ainda este outro ocupando um lugar diferente do nosso. Neste sentido, há a necessidade de estabelecer um vínculo de afeto e preocupação para que este aluno(a) se sinta à vontade em aprender e procurar melhorar a cada dia a sua aprendizagem.

Além disso, outro fator determinante nesta perspectiva da prática educativa, é a gestão da escola. A gestão escolar é dotada de um aparato pedagógico, para que a prática educativa do(a) professor(a) tenha na sua função, ensinar, e para tanto acrescenta os instrumento de suporte didáticos para a realização do ensinar para aprender. A gestão da escola, possui como instrumento para gerir a escola o projeto político pedagógico e faz dele o principal documento para se estabelecer uma qualidade no ensino. O PPP busca se comprometer e a promover reuniões de melhorias no ensino entre professores, responsáveis por alunos(as), comunidade escolar e alunos(as). Também visa oferecer e melhorar a infraestrutura da escola, que possibilite ações diversas dentro da escola, como eventos e comemorações. Também procura desenvolver

uma abertura para que haja um interesse e participação de todos na dinâmica da aprendizagem dos(as) estudantes, que permitam que este(a) possam ter um ensino de qualidade e democrático.

Entendemos, que existem inúmeras dificuldades na tarefa de ensinar e de realizar com efetividade a prática educativa que tanto molda os professores e professoras. Entretanto, observa-se que todo bom ensino que se desenvolve por meio de práticas educativas é aquele que gera aprendizagem e colabora com o desenvolvimento de funções cognitivas, ou seja, que colabora com o desenvolvimento da reflexão por meio do diálogo e da proatividade do(a) aluno(a), na sua tomada de decisões. Também é importante incluir neste processo que a prática educativa no sentido de criar oportunidades que desenvolvam a linguagem por meio da escrita, onde este torna-se um ponto considerável e significativo para uma boa prática educativa nas aulas de História.

A sensação de aprendizagem com a intenção efetiva da prática educativa em História, manifesta o educar de forma global, desempenhando a tarefa que o(a) professor(a) inicialmente planejou, interpretando o ofício ao qual o(a) docente escolheu, esclarecer a sua disciplina de forma consciente no âmbito educativo que também é caracterizado por ideias, conflitos e preocupações acerca de como ensinar aos nossos alunos e alunas de uma maneira que o aprendizado não fique apenas dentro da sala de aula, mas que se torne usual durante toda a vida.

De fato, pensar o trabalho educativo de uma forma coletiva é também pensar na forma conjunta das relações entre professores e gestão escolar, dando a estes um papel significativo de organização da prática educativa, pois sem a participação da escola como um todo, esta prática se torna incompatível pela via apenas de uma classe.

Neste sentido, as experiências de todos os profissionais da educação são importantíssimas, pois assim, o trabalho se torna uma soma, contribuindo para que toda a escola alcance os resultados de ensino que desejam obter. A atividade profissional do(a) professor(a) requer que estabeleçam uma auto avaliação com relação a sua prática educativa, seja ela por meio da análise das aulas, ou da utilização de algum recurso lúdico que por algum motivo não deu certo. Esta auto percepção do fazer pedagógico, se faz necessário, pois é por meio dele que a prática docente torna-se melhor do decorrer das experiências vivenciadas.

Segundo Zabala, 1998, p. 15, para o professor melhorar sua prática educativa é necessário uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Ou seja, ter em mente a ideia de modificar algum ponto na sua prática docente, desenvolvendo novas estratégias de aprendizagem, a fim de que a observação de sua prática aconteça da forma mais natural possível.

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluído. Fugidio, difícil limitar com coordenadas simples e. além do mais complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos e etc. (Zabala, 1998, p. 16).

Neste processo, a intervenção pedagógica é ponto determinante da aula. O que, para, Zabala (1998), se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., ainda segundo Zabala (1998), a intervenção pedagógica tem um antes e um depois (p. 17). Neste sentido, este antes e depois refere-se a o momento de planeamento da aula, intervenção e reflexão das melhorias que podem ser efetivamente aplicada durante uma nova aula.

Assim, a prática educativa tende a ser uma prática reflexiva, obtendo uma visão de cada processo da prática docente observando os processos de ensino-aprendizagem que segundo Zabala, 1998, p. 21, organiza os conteúdos, observa a existência dos materiais curriculares e recursos didáticos e planeja o sentido e o papel da avaliação com relação ao conjunto dos resultados da aprendizagem.

A organização da aula, como mencionado anteriormente, interliga-se à organização e à percepção de uma prática educativa que configure os múltiplos olhares para a análise crítica que se espera. Essas várias atividades, referem-se a observação dos suportes didáticos-pedagógicos necessários à organização do trabalho escolar. Os planos de trabalho, as metodologias, a organização para a aula de cada nível escolar, os horários, a distribuição dos conteúdos e o planeamento destes conteúdos para cada turma, além das formações continuadas e das participações no conselho de classe, estão dentro do acompanhamento da prática educativa de cada docente. Para além destes fatores, a preparação das aulas e a observação de cada aluno(a), no que diz respeito a estar aprendendo o que é proposto durante as aulas, e a observação sensível ao desenvolvimento de suas habilidades mediante os conteúdos das aulas, são de extrema importância e visam, mais uma vez, a análise crítica/reflexiva da prática educativa do(a) professor(a). Obviamente, que o estabelecimento escolar tem sua responsabilidade quanto a garantir que todos estes procedimentos sejam realizados por toda a equipe, e que é necessário, portanto, que todos os envolvidos tenham o objetivo único, a melhoria, cada dia mais, da aprendizagem dos(as) alunos(as).

A organização da vida escolar trata-se da organização do trabalho escolar em função da especificidade e objetivos da escola. É o estabelecimento de condições ótimas de organização do espaço físico, de relações humanas satisfatórias, de adequada distribuição de tarefas, de sistema participativo de tomada de decisões, de condições apropriadas de higiene e limpeza, bem como de outras que concorram para o desenvolvimento e o alto rendimento escolar dos alunos, e de utilização eficaz dos recursos e meios de trabalho (Libâneo, 2012, p. 472).

Desta forma, observa-se que a prática educativa é dotada de sentido, sentido este que remete a uma postura que requer organização, e é pautada no diálogo entre saberes e entre a equipe escolar, que tem seus deveres incorporados no compartilhamento de tarefas onde os sujeitos (professores(as), gestão escolar, alunos(as) e comunidade escolar), são os atores principais para que se tenha uma interação social capaz de questionar e opinar na melhoria do ensino.

Consideramos, que para oferecer um ensino de qualidade, capaz de promover a aprendizagem dos(as) alunos(as), é fundamental que se tenha uma fundamentação de critérios afim de estabelecer as necessidades de cada etapa escolar, acompanhando o processo de aprendizagem de cada estudante, por isso, as relações de diálogo com os responsáveis no âmbito da familiar, são imprescindíveis, pois estes exercem um papel de extrema importância na educação de seus filhos e filhas enquanto alunos(as).

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão em parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. A capacidade de uma pessoa de se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoas sobre si mesmo e sobre os demais (Zabala, 1998, p. 28).

As mudanças nos processos educacionais fizeram com que cada vez mais os(as) gestores e professores se preocupassem em manter organizados seus planejamentos, e assim, renovar os métodos de ensino e conseguir enfrentar os desafios de trabalhar em escolas com condições sociais e culturais diferentes. Efetivamente, a partir das reformulações curriculares, das reformas educacionais e de novas políticas públicas para o ensino, observou-se uma maior preocupação com a qualidade do ensino nos estabelecimentos escolares, no caso deste trabalho, remeteremos à análise de escolas do setor público.

Para repensar uma prática educativa que possa ser conduzida numa perspectiva de melhoria do ensino para todos(as) os(as) alunos(as) é considerável realizar uma reflexão acerca

de como esta escola pública cresceu. Iremos ⁸delimitar essa análise a partir do recorte do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

No período em que os militares tomaram o poder, e permaneceram no governo por 21 anos, a história da escola pública foi marcada por imensos conflitos que estigmatizavam de maneira distorcida o objetivo das escolas públicas. Durante o período da Ditadura Civil-Militar, compreendida entres os anos de 1964 a 1985, houve um forte desenvolvimento capitalista que trouxe para o país novas indústrias, por este motivo, houve um enorme crescimento na abertura de escolas, justamente para suprir este novo mercado. A partir deste momento iniciou-se o chamado modelo tecnocrático de ensino, que era um modelo educacional baseado em formar pessoas capazes de trabalhar em indústrias, através de cursos técnicos, e assim, proporcionar um meio de abastecer este mercado, um modelo voltado à sociedade de industrializada.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na presidência da república foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela Ditadura Militar no nosso país (Ghiraldelli Júnior, 2009, p. 111).

Ainda sobre o modelo tecnocrático de ensino, Saviani, 2008, p. 370, alerta que o risco para a educação deste modelo de ensino iria gerar: “uma formação da mão de obra”.

Os 21 anos de Ditadura Civil-Militar no Brasil foram os anos em que mais houveram crescimento da escola pública, nota-se a contradição: como um país que pressionava, torturava e prendia, criou tantas escolas? Este motivo decorre do modelo de crescimento econômico instaurado no país, para suprir a necessidade do mercado deveriam existir escolas que proporcionassem a transmissão do conhecimento a esta mão de obra trabalhadora, e a palavra transmissão deriva do modelo técnico de ensino dotado na época, ao qual era tratado de uma forma manipuladora. Bittar, 2012, p. 162, ressalta outro fator relevante, em que o país necessitava de cidadãos(as) que tivessem “um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura, “sem escolas isto não seria possível.”.

⁸ Optamos por realizar uma percepção de escola pública que remete ao período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), por este trabalho ter este recorte temporal.

Entretanto, a expansão quantitativa não veio aliada a uma escola cujo padrão intelectual fosse aceitável. Pelo contrário: a expansão se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, segundo a maioria dos estudiosos. É imperioso constatar, porém, que a expansão, em si mesma, foi um dado de qualidade, pois se qualidade e quantidade são duas categorias filosóficas que não se separam, o fato de as camadas populares adentrarem pela primeira vez em grande quantidade na escola pública brasileira constituiu-se em um dos elementos qualitativos dessa escola. Em outras palavras: se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria (Bittar, 2012, p. 162).

Se faz necessário realizar esta análise, pois por meio dela é possível entender de que forma iniciou-se uma preocupação com a educação de qualidade no decorrer dos anos, pós-ditadura. A escola pública deve ser uma escola que, em seu cotidiano escolar, tenha uma reforma movida a novas tecnologias no sentido educacional. Capacitando os(as) professores(as), tendo melhorias em seus salários, ofertando cursos, para que assim, se possa assegurar uma elevação no nível escolar para todos(as) os(as) alunos(as) sem exceção. E que todos eles(as) tenham condições iguais de oferta de trabalho e ensino (superior, técnico, profissionalizante, etc.) para os meios de subsistência e convivência em sociedade.

Outras questões precisam ser consideradas, não se pode estabelecer como critério de melhoria para o ensino escolar, apenas a análise da prática de ensino do(a) professor(a). As práticas de auto avaliação são extremamente importantes, e é isso que estamos ressaltando aqui neste trabalho. Todavia, para que haja um aprimoramento na qualidade deste ensino, que ramifique para os resultados esperados, os docentes precisam da ajuda, especialmente da escola em seu todo.

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esses requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou professora, é denominado ⁹*profissionalidade*. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo. A ¹⁰*profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (Libâneo, 2015, p. 69).

⁹ Grifos contidos na obra do autor.

¹⁰ Idem.

A integração conforme as ideias humanistas que são fundamentalmente acrescidos no ambiente escolar, costumam traçar, além do aprendizado, as qualidades morais. Os traços de caráter, atitudes e convicções dos indivíduos, e que são estes de fato, qualidades e comportamentos que dizem respeito à convivência no ambiente escolar e na sociedade. Quando algo extrapola o controle da escola, não se pode apenas concentrar o insucesso deste planejamento na prática educativa do(a) professor(a), pois todos que fazem parte do ambiente escolar têm responsabilidades no sucesso e no fracasso. O que estamos querendo dizer, é que para o(a) professor(a), trabalhar sua prática educativa diariamente é indispensável. E ele ou ela tendo o entendimento que, a prática educativa é o caminho para a qualidade do ensino, este(a) busca de maneira cotidiana, realizar a análise de suas aulas, refletindo de que forma o conteúdo foi aprendido por seus(as) alunos(as), e realiza as modificações em sua prática educativa, que ao final, tem como objetivo, revisar de que forma pode ou poderia melhorar as suas aulas. À escola, cabe promover condições favoráveis e satisfatórias para o funcionamento e aprimoramento do ensino, sendo também sua, a responsabilidade na qualidade do ensino e na melhoria do ambiente de trabalho.

Não é nada fácil estabelecer como critério de qualidade a igualdade quanto ao atendimento escolar, a ¹¹*qualidade para todos*. Por um lado, todas as crianças têm direito ao sucesso escolar, no sentido de usufruir plenamente o direito de escolarização; nesse caso, é possível estabelecer para uma determinada população parâmetros de desempenho nas várias dimensões da educação (cognitiva, física, moral, etc.). Por outro lado, ainda não estão suficientemente pesquisadas as formas de atendimento dos direitos de alunos portadores de dificuldades escolares gerais ou específicas e portadores de outras necessidades, já seu desempenho se situaria fora daqueles parâmetros universais (Libâneo, 2015, p. 63).

Para se estabelecer uma prática de ensino que resulte proporcionar a melhoria na qualidade no ensino para alunos(as), e que possa objetivar, em seu todo, a ampliação do conhecimento e as novas capacidades de aprendizagem, decorre em entender que a educação escolar necessita de preparação para o mundo tecnológico que vise a utilização de ferramentas que possam ser incorporadas no cotidiano escolar, mas não somente isto, que vise a formação para a cidadania, bem como o respeito para com todos e todas.

Tais ações representam, sem dúvida, a garantia de uma efetivação dos objetivos de uma qualidade na educação e de uma escola democrática. Para Libâneo, 2015, p. 226, significa alcançar de forma democrática e colaborativa os objetivos da escola. Para que o impacto da

¹¹ Grifos contidos na obra do autor.

melhoria na aprendizagem dos(as) alunos(as) sejam refletidos nos objetivos educacionais da escola, é necessário que os(as) professores(as) realizem uma avaliação de cada aluno(a), pois cada um tem uma realidade diferente. Há alunos(as) que tem por gosto, estudar. Outros apenas estudam porque precisam ou pela obrigação dos pais e responsáveis e pela obrigatoriedade para com o Estado. Desse modo, o rendimento escolar destes alunos(as) torna-se diferente frente as exigências contemporâneas. Segundo Libâneo, 2015, p. 209, a avaliação do(a) aluno(a) pelos(a) professores precisa ter um caráter de diagnóstico. Há boas razões que justificam esta avaliação, e uma delas é a mudança na prática educativa para o(a) professor(a), pois assim, o(a) docente consegue rever seu conteúdo, a fim de que possa mobilizar recurso cognitivos diante de um problema ou de uma atividade prática que o ensinar irá propiciar.

A avaliação da aprendizagem precisa ajudar a identificar disciplinas ou outros aspectos em que o aluno apresenta maiores dificuldades, como aparecem estas defasagens, especialmente, porque elas aparecem. Por exemplo, pais com baixa escolaridade, dificuldades econômicas em casa, falta de apoio afetivo em casa ou na escola, podem provocar essas dificuldades nos alunos para vencerem tarefas exigidas na escola (Libâneo, 2015, p. 209).

Assim, pois, podemos entender que o trabalho de uma prática docente efetiva é resolvida na compreensão das dificuldades escolares de cada indivíduo que faz parte dela. De outro modo, o trabalho do(a) professor(a) se torna um conjunto de atividades que são requeridas a partir da dimensão do aprendizado do(a) aluno(a) e das modificações em sua prática educativa.

Segundo Zabala, 1998, p. 128, as diferenças entre os alunos serão solucionadas com o tempo que cada um deles terá que se dedicar a cada uma destas finalidades. Ou seja, cada aluno(a) é também responsável pelo seu crescimento escolar, uma vez que, há deveres e direitos no processo de ensino e aprendizagem que não se limitam apenas em aprender, mas de que forma eu, enquanto aluno(a), posso aprender mais.

1.3 A IMPORTÂNCIA DE UMA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA EDUCATIVA

No campo de um Estado democrático que luta pela construção de uma sociedade justa e socialmente sem divisões, surge em meados dos anos de 1980, um modelo novo de gerir as instituições escolares, no caso deste capítulo, tratando da escola normal de ensino fundamental e médio. A gestão escolar não pode ser comparada a “administração escolar”, pois a gestão é um campo amplamente gerido por um grupo que sistematiza os problemas escolares, seja eles

no campo das políticas públicas ou dos projetos pedagógicos, a gestão escolar cultiva relações democráticas e princípios de orientação. Sobre este aspecto Luck, 2009, infere que:

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. Cabe destacar que, no contexto da educação, em geral, quando se fala em participação, pensa-se em processo a ser realizado na escola, deixando-se de abranger o segmento de maior impacto sobre o sistema de ensino como um todo: a gestão de sistema, realizada por organismos centrais – as secretarias de Educação – e respectivos órgãos regionais (Luck, 2009, p. 36).

O pedagogo e sociólogo Elie Ghanem, em seu trabalho intitulado: *Educação escolar e democracia no Brasil* (2004) busca ressaltar que no momento em que foi inserida no Brasil uma política democrática, iniciou-se um momento de mudanças na educação.

Assim, podemos destacar que:

A conciliação entre direitos sociais e liberdade política se apoia no confronto entre a defesa da personalidade e da cultura do sujeito e a lógica dos aparelhos e dos mercados, numa sociedade em que os serviços culturais substituíram os bens materiais no centro da produção. A liberdade do sujeito é a capacidade que ele tem de atribuir um sentido pessoal à sua experiência contra todas as formas de dependência, seja psicológica, seja política. O sujeito se afirma ao construir e defender as condições pessoais, interpessoais e sociais dessa liberdade (Ghanem, 2004, p. 21).

Baseado no entendimento de Ghanem (2004) é possível afirmar que a educação é um direito social, onde se busca a todo instante que o(a) cidadão(a) seja inserido neste mundo de experiências e vivências com o outro, em sociedade e com diversidade cultural.

Busca-se caracterizar este cidadão(a) como pensador crítico. Mas para que isto ocorra, o Estado tem a obrigação de oferecer garantias para que se possa promover esta inserção, com políticas públicas educacionais visando a oportunidade de ensino para todos os cidadãos e cidadãs.

Estender horizontalmente a escolarização significaria, de modo geral, dotar os indivíduos de capacidades favoráveis para reivindicar e mesmo para exercer tanto as liberdades quanto os direitos, capacidade nas quais avulta o domínio da linguagem escrita e do cálculo elementar, pela possibilidade de acesso que abrem ao estoque de conhecimento existente. A oferta de escolarização diz respeito expressamente ao cumprimento do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual toda pessoa tem direito à educação, que deve ser gratuita, ao menos na instrução elementar e fundamental. A educação escolar aqui favorece que se invoquem os direitos e as liberdades

proclamados pelos meios que fornece para tomar consciência deles e para defendê-los (Ghanem, 2004, p. 41).

Para aprender é necessário que haja um clima agradável, proposto pela gestão escolar e pela equipe docente. A aprendizagem é potencializada quando as condições ambientais, somadas ao ambiente integrativo da educação, se tornam agradáveis e ocorre então a multiplicidade de interações afetivas, pessoais e colaborativas que geram o ambiente favorável para o aprendizado e o trabalho escolar. Entender a educação como um processo de participação de todos, facilita o desenvolvimento do(a) aluno(a). Uma escola que tem uma sala de aula ventilada, com cadeiras confortáveis, merenda escolar de qualidade, atendimento pessoal respeitável, materiais didáticos à disposição do(a) professor(a) e do aluno, e um clima agradável de trabalho, só tende a crescer, e assim o rendimento escolar de cada aluno e aluna ser satisfatório para ambos, escola e alunos(as).

Portanto, a educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação dos saberes, justificados pela busca em atingir os objetivos principais de melhorar a qualidade do ensino e atender as necessidades educacionais dos(as) estudantes.

Em síntese, a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para constituírem-se em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece aqueles objetivos e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente. Há, assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma que os meios estejam em função dos objetivos (Libâneo, 2015, p. 91).

Para se ter uma qualidade no ensino e uma prática educativa que compartilhe da divisão de tarefas, frente às exigências do profissionalismo de cada parte integrante da escola, as responsabilidades e o querer melhorar, estes serão mediados pela gestão democrática da escola, a fim de suprir as necessidades de cunho metodológico e prático da atividade escolar.

O aprendizado do conteúdo pelo(a) aluno(a), é o fator mais importante para a análise da prática educativa do(a) professor(a), pois ao introduzir novas atividades que são capazes de desenvolver toda a criatividade e dinamismo do(a) aluno(a), em seu processo de aprendizagem, o(a) professor(a) consegue visualizar onde este aprendizado melhorou, bem como aprofundar de forma crítica pontos a melhorar e inserir em sua didática.

Permitir que mudanças sejam feitas, durante a prática educativa são essenciais. As constantes reformas educacionais na aprendizagem, e as inovações em tecnologias e

aperfeiçoamento nas estruturas didático-pedagógicas, configuram-se nos processos de tornar favorável para a prática educativa mais de uma versão aos conteúdos e sequências de aprendizagem que valorizam o ensino para o(a) aluno(a).

Se levarmos em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, nossa prática docente será mais rica, pois é de fundamental importância que os objetivos educacionais compreendam também suas necessidades educativas. Utilizar diferentes ferramentas para que nossos(as) alunos(as) aprendam são fundamentais. Ensinar os conteúdos de forma que os(as) alunos(as) tenham consciência do que estão aprendendo, é uma forma de ter em mente que a qualidade do ensino figura a presença constante da universalização do aprender com a utilização de novas metodologias. As ferramentas pedagógicas, os recursos tecnológicos e as novas metodologias de ensino, são um auxílio em nossa prática pedagógica e exercem uma contribuição que permite a compreensão e situem meninos e meninas frente às suas experiências e necessidades.

Nossa tarefa prioritária como educadores não consiste na confecção dos materiais que devem nos ajudar a desenvolver as atividades educativas. A tarefa de ensinar envolver ter presente uma quantidade enorme de variáveis, entre elas as que nos indicam as necessidades particulares de cada menino e menina e de selecionar as atividades e os meios que cada um deles necessita. Não é razoável pensar que, além disso, podemos criar de novo, e constantemente, materiais originais e adequados para cada unidade didática. O fato de ter que utilizar materiais elaborados por outros não significa uma dependência total, nem a incapacidade de confeccionar materiais necessários quando a oferta do mercado não se ajusta às necessidades que queremos atender (Zabala, 1998, p. 176).

Na medida em que o Estado, os políticos, os gestores das escolas e os professores, que comprometidos com a qualidade no ensino - que é de interesse coletivo - tenham consciência que essa qualidade é o reflexo das análises de cada um, aos quais são realizadas de forma individual e coletiva, bem como, que cada processo educacional decorre da persistência e das possibilidades que cada escola presencia, o ensino de qualidade representará para as futuras gerações uma possibilidade de partilhar seu aprendizado em sociedade.

A democratização do ensino, vistas a uma sociedade moderna e industrializada, implicam no processo, antes já mencionado de oportunidades educacionais para as massas populares e o atendimento às reivindicações das massas urbanas. A essas reivindicações para oportunizar um ensino global, tem-se as reservas de vagas para grupos discriminados ou menos favorecidos, como a reservar um percentual de vagas em universidades e institutos federais para

estudantes que tenham cursado o ensino médio em ¹²escolas públicas. Além disso, a lei de cotas para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda com a concessão de bolsas de estudo e prioridade em empréstimos e contratos públicos.

Além destas políticas afirmativas para a popularização da educação, foi instaurado o ¹³ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas.

Quando argumentamos que um ensino de qualidade é o aparato para a análise da prática educativa do(a) professor(a), cabe à nos remetermos a todos os exemplos de diversidade e inclusão citados acima, pois uma prática educativa é envolta de diversos processos que desencadeiam o autoconhecimento, o conhecimento universal o respeito à diversidade de culturas, as diferenças entre as pessoas, o fortalecimento da democracia, da cidadania e a ética e a valorização do ensino. Apenas observar a prática educativa não é a solução dos problemas da educação. Todavia sua análise, sua busca por incessantes melhorais, é a ponte para a reflexão das questões que envolvem a qualidade deste ensino.

Considerando-se, pois, os resultados juntamente com os elementos e processos que os determinam, o foco de referência dos critérios e estratégias de busca da qualidade é o que os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem. Com isso, ganham importância as estratégias de realização da qualidade, a saber: o currículo, a organização e a gestão, o desenvolvimento profissional do professor e a avaliação (Libâneo, 2015, p. 64).

As ações práticas que possibilitam a pluralidade de conhecimentos, e que levam à prática educativa de uma forma consciente, são importantes e devem ser realizadas, pois possibilitam o desenvolvimento das habilidades e procedimentos, da valorização e das atitudes, e implicam nas práticas pedagógicas, metodológicas e educativas para a melhoria do ensino.

Melhorar o processo educativo, busca, portanto, garantir uma melhor qualidade no ensino dos(as) alunos(as) e o aperfeiçoamento curricular para a elaboração de conteúdos capazes de atender as dificuldades escolares dos(as) alunos(as). Educadores(as) que conhecem de perto a sua realidade, costumam identificar com facilidade à sua prática, o momento certo para realizar tais intervenções.

Para Libâneo, 2015, p. 212, é preciso, entender, todavia, que boa parte da ações

¹² Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

¹³ Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

docentes estão ligadas a imprevisibilidade e improvisação. Para além destes fatores, a realidade escolar aos quais estes(as) docentes vivenciam, tornam a prática educativa diferente para cada professor ou professora.

Ainda segundo Libâneo:

É cada vez mais crescente na pesquisa pedagógica a insistência na avaliação de professores. Não há dúvida de que o professor é o fator mais significativo na determinação da produtividade de uma escola. É preciso, todavia enfrentar esse tipo de avaliação de uma forma decidida, porém, cautelosa. O trabalho de professor não se presta a análises meramente quantitativas, não é uma profissão na qual basta seguir uma sequência de atos automatizados (Libâneo, 2015, p. 212).

O sentido de avaliação na prática educativa, obedece os procedimentos de avaliação do trabalho docente pelo próprio professor(a), mais uma vez, com vistas a melhorar a qualidade da sua didática para reconhecer as melhorias do ensino visando(a) aluno(a). A utilização de avaliações da prática docente pela gestão escolar ou pelo Estado, à níveis de avaliar o(a) professor(a) pelo seu desempenho enquanto docente de uma unidade escolar, é favorável para avaliar elementos de conhecimentos universais acerca do seu entendimento enquanto profissional e de suas possibilidades de interpretação e situações da realidade cotidiana de modo particular e coletivo. Sendo assim, a relação entre a prática educativa do(a) professor(a) e as avaliações realizadas para correlacionar seu grau de ensino, são formas diferentes de relatar uma ação para interpretar a qualidade do ensino. Traçar avaliações que visam integrar a prática educativa do(a) professor(a) e sua realidade escolar podem ser bem mais eficazes.

O funcionamento da sala de aula e das escolas são perceptíveis aos olhos de educadores que conhecem a realidade diária das relações entre todos da escola. Os principais pontos de uma prática docente que se articule com uma gestão escolar, que trabalhe coletivamente, incluem as relações afetivas e sociais com os(as) alunos(as), o conhecimento do docente com relação a sua disciplina e o seu preparo para ensinar aos estudantes, além da organização e desenvolvimento das aulas. O planejamento de estratégias que promovam o ensino de forma gradual e coletiva, também é ponto fundamental neste funcionamento. Observar as individualidades de cada aluno(a), recorrer a organização de eventos que tragam crescimento cognitivo e participativo dos(as) alunos(as), são importantes. É importante frisar, mais uma vez que o diálogo com os(as) alunos(as) a fim de que eles(as) tenham a consciência e o entendimento de que a escola é para eles(as) e que o(a) professor(a) pode contribuir para o seu crescimento intelectual, é justo e muito válido. Obviamente, que existem outros pontos para cada realidade escolar, e novamente, a prática educativa depende de um aparato de organização

e análises, que não são apenas responsabilidade do(a) professor(a).

Como dito acima, as relações afetivas fazem parte da consciência e da promoção pelo gosto em educar. Naturalmente, temos a necessidade de conversar, saber o que as pessoas gostam, o que elas fazem, o que gostam de estudar, o que não gostam de estudar por inúmeros motivos. Os(as) alunos(as) percebem e sabem quando o(a) professor(a) se sente à vontade dando aula. Me sinto à vontade em tratar em primeira pessoa, essa parte desta escrita, pois a experiência docente me fez ver o quanto é importante pensar nos(as) alunos(as) ao preparar uma aula, propor de forma carinhosa um recurso didático, afim de que, incessantemente e constantemente eles(as) tenham interesse pela aula, e assim a minha figura enquanto professora, estará mais que certa, na mais absoluta certeza que ser professor ou professora amoroso(a) não é utopia. Para os estudantes das licenciaturas, os programas de incentivo a formação são importantíssimos, a saber o PIBID, Residência Pedagógica, e o mais novo projeto o “*pé de meia*” (2025), lançado pelo governo federal. Estas políticas educacionais que somadas a qualidade do ensino, desde a graduação, oferecem e favorecem que estes alunos(as) optem e se formem nos cursos de licenciatura. Perceber que ser professor(a) é receber respeito pela profissão tanto por parte dos(as) alunos(as), quanto por aqueles que fazem a escola e pela comunidade escolar. E sem dúvida, ter este esforço recompensado pelo Estado, vistas à sociedade, que caracteriza-se pela obrigação de um país enquanto divulgador de um Estado democrático, onde o ensino é tão importante, torna-se essencial.

Neste sentido, o filósofo, escritor e professor Paulo Freire vem nos fazer refletir sobre a boniteza no ato de educar. Para Freire, 2016:

O professor que pensa certo deixa transparecer ao educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (Freire, 2016, p. 30).

Ainda sobre o sentimento de boniteza mediante a prática educativa, Freire irá escrever que deve se ter respeito aos alunos(as), e que ensinar exige bem querer aos educandos.

[...] Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. [...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. [...] É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular, e desenvolver em nós o

gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força chamada vocação[...] (Freire, 2016, p. 139).

O ato de educar está envolvido em vários processos que são por natureza afetivos e obrigatórios. Iremos neste momento realizar uma reflexão. Temos como exemplo, o estudo da matemática, que por vezes é um monstro para muitos(as) alunos(as). Se caso este(a) aluno(a) não sabe realizar/fazer as operações matemática, e também não tem a aptidão para aprender de uma forma prática, esse é um problema interno deste(a) aluno(a). Mas, se ao chegarmos em sala de aula e nos depararmos com um professor(a) facilitador, que ao descobrir esta dificuldade, e que procure fazer de tudo para que aprendamos o conteúdo, e que acima de tudo, não nos trate diferente dos demais, este se torna um problema educacional resolvido.

Problematizar o conteúdo será uma ferramenta para o aprendizado deste aluno(a), seja ele em matemática, história, geografia ou redação, por exemplo. A educação, via de regra, é realizada de maneira universal para todos(as), mas como docentes entendemos que não é bem assim.

Desta forma, Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2016) nos ensina e nos demonstra que qualquer seja o problema de aprendizados dos nossos(as) alunos(as), somos responsáveis para que esta dificuldade seja sanada.

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos, o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separarem em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza (Freire, 2016, p. 93).

Como professor(a), integrar determinadas exigências de “apenas ser” o professor ou professora, parece-nos uma questão mais de um ensino mecânico do que um ensino voltado para o compromisso humano da afetividade. O exercício profissional de ser professor(a) não nos limita a apenas o momento do aprendizado, sendo este pautado no processo do desenvolvimento do ser humano e para o mundo do trabalho. De fato, o desenvolvimento das capacidades de aprendizados subjugadas apenas enquanto aluno(a), e não no seu todo, podem contribuir para o protagonismo do(a) aluno(a) e possibilita um vínculo de amizade incorporando novas análises reflexivas acerca da prática educativa de cada docente.

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante de qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou a aberração: ¹⁴*a miséria na fartura*. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (Freire, 2016, p. 100-101).

Na perspectiva social, o comportamento do(a) aluno(a) muda quando percebe o esforço do(a) professor(a) em ensinar os conteúdos, e não apenas os conteúdos, mas o testemunho que segundo Freire, 2016, p. 101 deve ser ético ao ensiná-los. O interesse dos(as) alunos(as) pela disciplina se eleva de nível, as atitudes frente as demandas da disciplina melhoram e o entendimento de que na sala de aula, o(a) professor(a) e a escola são importantes para o seu desenvolvimento, acontece. Assim, para Libâneo, 2015, p. 33, a compreensão que a instituição escolar é o lugar da construção e da reconstrução da cultura, toma sentido. No entanto, não basta apenas ter a afetividade e a sensibilidade para com os(as) alunos(as) em seu processo de crescimento educacional, e vale ressaltar estas dimensões afetivas não devem partir apenas do(a) docente, a escola, em seus procedimentos de acolhimento e formas de práticas integrativas, precisam buscar acolher e reconhecer as experiências e vivências de cada aluno(a).

O propósito de transformar a qualidade no ensino, para que os(as) alunos(as), partilhem de uma educação capaz de integrá-los e por conseguinte, proporcionar a estes alunos e alunas uma ocupação de trabalho ou um cargo de emprego na empresa dos sonhos, e não somente isso, estudar e conquistar tudo o que querem, pelas vias de uma de qualidade assegurando para estes jovens, nas relações interativas, democráticas e justas. Tendo como finalidade a importância da educação, cuja finalidade é desenvolver o crescimento intelectual e criativo de meninos e meninas.

É importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor ou a professora procurando sua coerência. É preciso também que este esforço seja de quando em vez discutido em classe. Há situações em que a conduta da professora pode ser contraditória. Isto se dá quase sempre quando o professor simplesmente exerce sua autoridade na coordenação das atividades na classe

¹⁴ Grifos contidos na obra do autor.

e parece aos alunos que ele, o professor, exorbitou de seu poder. Às vezes, é o professor que não está certo de ter realmente ultrapassado o limite de sua autoridade ou não (Freire, 2016, p. 102).

Vimos num sentido amplo que a prática educativa, notadamente, são ações que visam melhorar o processo de ensino aprendizagem. Dentro deste processo, há inúmeros fatores, conhecimentos, aspectos, que não se limitam apenas ao exercício docente do(a) professor(a). O ambiente escolar é composto por inúmeros agentes, agentes esses que fazem da escola o campo de inserção de todos que vivem e convivem nela.

Estes agentes tornam a escola um ambiente organizado, responsável e acrescidos de discussões que fazem a identidade da escola, e que assim consegue propor uma prática educativa que condicione os(as) alunos(as) ao um aprendizado capaz de prepará-los para o mundo do trabalho e para a vivência destes aprendizados em sociedade.

No entanto, esta prática educativa só é possível quando a ¹⁵comunidade escolar, que é o conjunto de pessoas que participam do processo educativo de uma escola, tem em mente que a qualidade do ensino e as propostas organizacionais da escola só sairão do papel quando todos os envolvidos cumprirem seu papel. A organização da escola parte do princípio que todos que fazem parte dela, podem e devem intervir para sua melhoria e qualidade de ensino. O diálogo com todos estes agentes possibilita entender o quanto o crescimento educacional dos(as) alunos(as) irá se expandir.

Cabe ressaltar que a prática educativa do(a) professor(a) em sala de aula é estabelecida pelos seus objetivos e metas traçadas na sua organização e nos seus procedimentos enquanto docente. As finalidades do seu trabalho, e o seu planejamento são de extrema importância no decorrer do aprendizado do(a) aluno(a), sendo este aprendizado as competências mais importante enquanto este professor(a) se torna um profissional responsável. O compartilhamento das atitudes e modos de agir frente as mudanças necessárias na prática docente, tendem a melhorar quando se rompe com práticas individualistas e leva aos(as) alunos(as) a produzir melhores resultados na aprendizagem.

A busca incessante em resolver os problemas do aprendizado dos(as) alunos(as), caracteriza-se em garantir a unidade do trabalho entre todos(as) que fazem parte da escola. As ações práticas para gerar uma reflexão de que a troca de experiências e as decisões a serem tomadas devem ser feitas de forma coletiva. Neste sentido, o trabalho coletivo dar sentido a uma prática educativa coletiva.

¹⁵ Diretores(as), coordenadores pedagógicos, assistentes administrativos, os(as) professores (as), os funcionários da escola, responsáveis pelos alunos e alunas e os próprios estudantes.

Construir uma relação de participação e colaboração entre professores(as) e gestão escolar, havendo discussões de forma de reuniões acerca dos planejamentos futuros e das resoluções de problemas imediatos, transformam o ensino e a prática educativa de cada professor(a). Respeitar as individualidades e a identidade cultural do outro devem estar sempre em primeiro lugar, e não se pode resultar em uma posição relativista onde tudo se aceita, pelo contrário, numa gestão democrática, todos e todas podem interferir e opinar sobre melhorias e novos projetos na escola.

É imprescindível entender como todos estes fatores e aspectos, que promovem uma mudança na escola, necessitam de uma organização e de uma visão sociocrítica, capaz de construir boas vivências pessoais e coletivas, que tornem a escola um ambiente emancipador, onde cidadãos e cidadãs sintam-se acolhidos mediante suas escolhas. As motivações para torna o(a) aluno(a) um cidadão(a) responsável parte inicialmente da sua formação na escola, onde estes desenvolvem seu potencial e compartilham de suas identidades, e que também superam seus problemas, contradições e bloqueios. A escola pública no Brasil tem o compromisso de fornecer uma excelente escolarização, embora saibamos que há muito a se fazer.

Uma escola não nasce sozinha. Tampouco supera as dificuldades apenas só com a gestão à frente de todas as situações. O trabalho da gestão, dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e do setor administrativo da escola é essencial, no sentido da divisão de responsabilidades. A gestão escolar é o encontro dessas relações. Em um mundo amplamente globalizado, a escola deve ser o centro dos incentivos, pois esta se torna fonte de conquistas e de realização para a sociedade.

Para que tudo isso possa acontecer, os profissionais da educação, e em especial, os professores, devem ser estimulados para realizar capacitações, assim como, encontros pedagógicos e serem contemplados com políticas de formação continuada, além de terem boas condições em sala de aula, bons livros didáticos e materiais de apoio, e não menos importante, um salário que seja compatível com o mercado de trabalho, para que todo o esforço gerado seja transformado em uma sala de aula e um cotidiano escolar em que os(as) alunos(as) sejam estimulados a criar um pensamento crítico, reflexivo, consciente e responsável. Todos estes fatores acarretam numa boa qualidade de ensino nas escolas. Os professores(as) que adotam esta visão compreensiva da organização escolar e da construção social, são estimulados de forma educacional e geram transformações e proporcionam melhores resultados para os(as) seus alunos(as) na aprendizagem escolar.

Em síntese, a construção de uma prática educativa, numa visão compreensiva e na organização de uma construção social, onde o(a) professor(a) analise sua prática por meio das

avaliações dos alunos(as) (não somente em nível de provas), por meio de expressão verbalizada, possibilitando assim um meio de melhorias. A formação continuada, por meio de estudos, reflexão e discussão entre professores experientes e iniciantes torna a prática docente mais reflexiva e promove o desenvolvimento profissional. A capacitação em cursos de sua área de ensino e de modo interdisciplinar, são de extrema importância, pois os(as) professores(as) em sua prática educativa, deverão estar ativamente envolvidos em valorizar o seu crescimento intelectual para promover um melhor ensino aos seus alunos(as).

A escola é um espaço de educação e de inserção do ser humano na sociedade, no mercado de trabalho, em novas culturas e em novos modos de se descobrir enquanto estudante/cidadão(a). A importância da escola na vida de qualquer sujeito é fundamental para que ele(a) consiga expressar as práticas de cidadania e coletividade, muito embora a desigualdade de recursos que são repassados a estas escolas sejam pequenos em comparação a outros projetos, a escola pública manteve-se firme no seu ideário de tornar o sujeito dono de sua memória e de sua identidade cultural.

A história da educação reflete que muito pode e deve ser feito, principalmente no que se diz respeito à questão de qualidade no ensino. O compromisso coletivo é o alicerce para que uma escola forneça um bom ensino aos seus alunos(as).

Atingir os objetivos para uma qualidade no ensino, que visa o respeito para com os(as) alunos(as), e que procure atender as necessidades de cada um(a), fornecendo meios para que tanto o(a) professor(a) quanto o(a) aluno(a) consigam proceder cada qual com seus direitos e deveres, faz parte de uma escola democrática, de um processo educativo que reconheça o que a escola ensinou, o que o(a) aluno(a) aprendeu para que assim haja um efetivo processo de ensinar e de aprender. O lúdico, objeto deste trabalho, por vezes, transforma a aprendizagem. As múltiplas relações que tem por objetivo relacionar a ludicidade aos conteúdos escolares, tem lugar no cotidiano escolar. Desta forma, as questões pedagógicas que apenas o(a) professor(a) consegue observar, no dia a dia em sala de aula, é capaz de criar algo que faça com que os(as) alunos(as) aprendam e consigam atingir os objetivos de aprendizagem de tal disciplina, e neste trabalho, especificamente, aprender os conteúdos nas aulas de história.

Portanto, o objetivo deste capítulo foi o de trazer a ludicidade, como recurso pedagógico, visando uma prática educativa que considere os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) os principais protagonistas dentro do processo educacional, tendo como principal objetivo a qualidade do ensino e o respeito entre todos(as).

CAPÍTULO 2 - DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

“Fui levada para uma grande sala vazia, sem móveis, com as janelas cobertas por um plástico preto. Com a luz acesa na sala, vi um pequeno palco elevado, onde me colocaram de pé e me mandaram não recostar na parede. Chegaram três homens à paisana, um com muito cabelo, preto e liso, um outro ruivo e um descendente de japônês. Mandaram eu tirar a roupa. Uma peça a cada cinco minutos. Tirei o chinelo. O de cabelo preto me bateu:

– A roupa! Tire toda a roupa.

Fui tirando, constrangida, cada peça. Quando estava nua, eles mandaram entrar uns 10 soldados na sala. Eu tentava esconder minha nudez com as mãos. O homem de cabelo preto falou:

– Posso dizer a todos eles para irem pra cima de você, menina. E aqui não tem volta. Quando começamos, vamos até o fim.

[...]

[...]Dr. Pablo, voltou trazendo uma cobra grande, assustadora, que ele botou no chão da sala, e antes que eu a visse direito apagaram a luz, saíram e me deixaram ali, sozinha com a cobra. Eu não conseguia ver nada, estava tudo escuro, mas sabia que a cobra estava lá. [...]

¹⁶(Entrevista da jornalista Miriam Leitão concedida ao jornal O Globo, 2014)

O passado, inúmeras vezes, vem nos dizer que estar vivo é lembrar. O envelhecer dos livros, das histórias e das vivências, vez ou outra bate na porta da memória pra nos dizer que as raízes ainda estão encravadas num passado que assusta e que toma conta das lembranças. Querer esquecer não é, limitado, ao poder esquecer, porque não existe o querer esquecer. A memória falha, mas não esquece. Relembrar a crueldade de um momento histórico, dar-se incessantemente ao imediatismo não organizado de uma memória que infla sob a escuridão do passado dolorido e vergonhoso. Tratar a Ditadura-Civil-Militar como uma “revolução” um “evento comemorativo” é rasgar com a memória escarnecida dos que perderam suas vidas de forma perversa e cruel, não dando-lhes o direito a lembrar pra não esquecer.

¹⁶ Entrevista completa: <https://oglobo.globo.com/politica/miriam-leitao-fala-sobre-tortura-que-sofreu-nua-gravida-de-1-mes-durante-ditadura-13663114> acesso em 02/10/2024.

Os tempos sombrios aos quais vivenciamos e os governos de direita numa crescente extraordinária ao redor do mundo, são o reflexo de um momento histórico em que a sociedade enfrenta desafios sem precedentes: as alterações climáticas, o fortalecimento das culturas antidemocráticas, e o aumento crescente de políticos da chamada direita obtendo um crescimento nas pesquisas de intenção de votos e sendo eleitos(as) em vários países ao redor do mundo, são um alerta para a sociedade.

Neste contexto, é importante termos a preocupação no bem-estar dos(as) cidadãos(as) e a justiça social perante as guerras e conflitos que são noticiados diariamente pelos meios midiáticos. Estes desafios exigem uma profunda transformação da sociedade, no sentido de aprofundar os debates e procurar entender de forma educacional o que se deu em períodos anteriores ao que estamos vivendo agora. E sabemos que este período não foi vivenciado apenas no Brasil, mas em diversos países da América Latina, a saber a Argentina, o Chile, a Venezuela, dentre outros.

As demandas atuais nos convidam a refletir sobre as novas competências socioemocionais necessárias para enfrentar estas mudanças. Políticas públicas que valorizam a memória como meio de validar os processos históricos, se tornam uma proposta de enfrentamento frente as recorrentes notícias falsas sobre a democracia e ao Estado democrático de direito. A indústria cultural, ao longo dos anos, fez nascer filmes, músicas, exposições em museus, livros e demais aparatos culturais, onde os brasileiros e as brasileiras possam entender o que foi a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Esta é uma forma de entendimento, que procura, através de pesquisas históricas e relatos vivos, a justa e clara história do que veio a acontecer durante este período.

Os valores institucionais, o senso de justiça, o direito à memória e o entendimento de uma consciência de classe, podem ser capazes de gerar reflexões e debates de cunho social e informativo, que possibilitem o desenvolvimento de uma concepção humanista baseada no bem-estar social que consiga proporcionar uma construção de um conhecimento sobre a história do nosso país, este conhecimento surge como fator-chave não só para superar crises, mas para fortalecemo-nos contra elas.

Neste contexto, o presente capítulo constitui-se como uma espécie de recorte temporal sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil e traz também um debate sobre o período atual, com a política de direita crescendo a cada dia mais no nosso país.

O presente capítulo torna-se uma reflexão sobre a Ditadura enquanto instituição política, que em um dentre tantos deveres, deveria assegurar que seus cidadãos não sofram nenhuma forma de discriminação nem de tortura, mas o que iremos tratar neste capítulo é justamente o

contrário. Iremos entender como os opositores ao regime militar tiveram os seus direitos constitucionais caçados de forma indiscriminada e cruel. A partir da análise de autores que tem o assunto ditadura civil-militar como aporte para o conhecimento sobre o assunto, iremos tratar a temática de forma coerente e reflexiva.

A ferida ainda não cicatrizada da ditadura civil-militar no Brasil, vivenciada entre os anos de 1964 a 1985, ainda assombra a memória e a consciência de quem a presenciou de perto. O processo de luta dos brasileiros e brasileiras para a volta do regime democrático, e pela exclusão dos militares que estavam no poder, faziam dos que estavam mais próximos do regime, verdadeiros lutadores para se ter de volta uma vida com liberdade e democracia.

O medo pelo que aconteceu ensurdece os que ficaram enclausurados(as), amedronta aqueles(as) que foram torturados(as), paralisa os que foram presos de forma arbitrária e silencia a voz dos que tiveram parentes assassinados pelos militares durante os 21 anos de um governo que teve como agenda a tortura e a perseguição. Os sentimentos citados acima, foram sentidos por aqueles que presenciaram de perto a temível Ditadura Civil-Militar no Brasil que durou 21 anos desde o golpe de Estado dado em 31 de março de 1964 e que se estendeu até 15 de março de 1985. Impossibilitados(as) de sequer pedir ajuda para uma possível audiência de custódia, solicitar um advogado, fazer uma ligação para a família, se defender, os presos(as) políticos do regime ditatorial não tinham esse direito e se tinham não eram aceitos. Estes presos e presas, permaneciam sob a voz inflamada do terror dos torturadores que aos gritos e insultos, ocupavam-se de espalhar o terror, o assédio moral, psicológico e sexual, advindos de agressões sub-humanas dentro das celas e nas salas de torturas dos Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) aos quais eram levados(as), ou em locais clandestinos espalhados por todos os Estados da federação.

O conceito civil-militar utilizado neste trabalho, é em parte reflexo da participação, mesmo que de forma inicial, da sociedade no processo da ditadura civil-militar no Brasil. Desta forma, concordamos com a citação do Historiador Carlos Fico (2014) ao qual escreve que:

Mas, como disse antes, não me parece que apenas o apoio político defina a natureza de um acontecimento, sendo possivelmente mais acertado considerar a atuação dos sujeitos históricos em sua efetivação. Por isso, admito como correta a expressão “golpe civil-militar” mas o que veio depois foi uma ditadura indiscutivelmente militar (Fico, 2014, p. 10).

Corroboramos com a citação de Fico (2014), pois inicialmente vários setores da população acreditavam que o melhor para o Brasil seria um militar no poder, tendo como aporte a derrubada de João Goulart, vias de achá-lo, segundo Fico, 2014, p. 18, um comunista, ou de

tornar o Brasil um país comunista. Para Ferreira e Gomes, 2023, p. 9, o acréscimo do termo ¹⁷*civil* é fundamentado, tanto pelo apoio de parte expressiva da opinião pública ao golpe, quanto pela mobilização de líderes civis de oposição radical ao governo de Jango, com apoio militar, é claro.

Algo a ser registrado desde o início deste livro, pois, com o passar das décadas, sobretudo a partir dos anos 1980, construiu-se uma memória que isentou a população brasileira de qualquer apoio ao que ocorreu no Brasil antes e a partir de 31 de março de 1964. Também se construiu a ideia de que o golpe e a ditadura que se seguiu foram obra exclusiva de militares, até porque as principais lideranças civis que participaram da deposição de João Goulart foram logo descartadas. As duas versões são insustentáveis. O apoio de diversos setores da população das grandes capitais do país ao golpe que derrubou Jango da presidência da República foi grandioso e está documentado; e não apenas em periódicos. Por isso, é bom entender tais reações, a começar pelos valores que a chamada revolução vinha colocando sob sua bandeira: a defesa da ordem, da liberdade, da Constituição, da democracia (Ferreira; Gomes, 2023, p. 14).

Portanto, o golpe de Estado de março de 1964, teve a participação não apenas de políticos, mas de empresários, da classe mais rica da população, e das instituições religiosas. O golpe civil-militar foi um acontecimento apoiado por diversas camadas da sociedade brasileira e perdurou assim, ao longo de vinte e um anos, e hoje faz parte da História política do Brasil. Com relação as instituições religiosas que apoiaram o golpe, Ferreira e Gomes, 2023, afirmam que:

Algo que foi facilitado pelo fato da religiosidade da população estar sendo mobilizada para o combate contra o mal. Pelo menos, acreditava-se nisso, quando mulheres marchavam com rosários, fazendo orações contra os comunistas que infestavam o Brasil. Sobretudo, contra os que estavam no governo. O lado bom era o da família e o da fé (Ferreira; Gomes, 2023, p. 15).

Segundo, Fico, 2014, p. 7, não foram poucos que apoiaram o golpe: a imprensa e a igreja católica, amplos setores da classe média urbana [...]. Portanto, para este trabalho o entendimento é de que a Ditadura Civil-Militar, foi um golpe civil contra a população brasileira.

Os estudiosos do golpe de 1964 e do período histórico que se seguiu têm insistido em um ponto: não deveríamos usar as expressões “golpe militar” e “ditadura militar”, pois seriam mais corretas as designações golpe e ditadura “civil-militar”. A preocupação é louvável porque tem em vista justamente o fato de que houve apoio civil ao golpe e ao regime. Eu sustentaria, no entanto, um ponto de vista um pouco diferente: não é o apoio político que determina a natureza dos eventos da história, mas a efetiva participação dos agentes históricos em sua configuração. Nesse sentido, é correto designarmos o golpe de Estado de 1964 como civil-militar: além do apoio de boa parte da

¹⁷ Grifo contido na obra dos autores.

sociedade, ele foi efetivamente dado também por civis (Fico, 2014, p. 9).

Parte da ¹⁸entrevista que inicia este capítulo, pertence a Jornalista Miriam Leitão, e foi concedida ao jornalista Chico Otávio para o jornal *O Globo* no ano de 2014, quando completara 50 anos daquele 31 de março de 1964. O depoimento da jornalista que é marcado pelo desrespeito a vida, a vida de uma mulher, que grávida, sofria duramente a prisão ao qual foi submetida durante 7(sete) longos meses e ao sair da prisão, descobrindo sua gestação, pesava apenas 39 quilos. Este é apenas um, dentre vários relatos, que foram sendo apresentados aos brasileiros de forma a dar visibilidade aos que sofreram perseguições e torturas durante o regime ditatorial brasileiro.

Para o entendimento de como os militares tramaram o golpe, é importante voltarmos um pouco no tempo e explicarmos como iniciou-se toda a trama para o golpe de Estado de março de 1964. Neste contexto, a eleição de Jânio Quadros e João Goulart, que aconteceu de forma democrática, se faz necessária ser citada para embasar nosso argumento de golpe de Estado. A eleição de Jânio e Goulart, acontecia num período que ainda havia o período dos governos ¹⁹populistas entre os anos de 1940 e 1950.

O início dos anos 1960, foi marcado pela legalidade da eleição de Jânio Quadros como presidente da república. Jânio Quadros, ficou conhecido em sua campanha como o presidente que iria varrer a corrupção. A eleição para presidente e para vice, nesta época, acontecia de forma separada. A chapa eleitoral de Jânio Quadros tinha como vice-presidente João Goulart.

Em janeiro de 1961, Jânio Quadros e João Goulart tomam posse como presidente e vice, respectivamente. Em agosto deste mesmo ano, Jango liderava uma missão diplomática à China. No Brasil, de forma inesperada, Jânio Quadros resolve renunciar ao seu mandato, depois de apenas 7(sete) meses no poder. Para Fico, 2014, p. 15, o motivo da renúncia do presidente, nunca foi bem explicada. Ainda de acordo com Fico, 2014, p. 16, o gesto irresponsável de Jânio Quadros, nunca será demais repeti-lo – inaugurou uma das piores fases da história política do Brasil.

Como Jango estava ainda em viagem, quem assumiu a presidência foi o presidente da câmara dos deputados, Ranieri Mazzilli. Neste período os comandantes das forças armadas declararam que não aceitariam que Goulart retornasse ao Brasil, nem que fosse empossado presidente da República, por motivos de manter a ordem no país.

¹⁸<https://oglobo.globo.com/politica/miriam-leitao-fala-sobre-tortura-que-sofreu-nua-gravida-de-1-mes-durante-ditadura-13663114> acesso em 02/10/2024.

¹⁹ Termo utilizado para se referir a um conjunto de práticas políticas que se justificam num apelo para o povo, para a população.

Eles repetiram que o retorno de Goulart ao país era uma “absoluta inconveniência”. Insinuaram que Jango, quando fora ministro do trabalho de Getúlio Vargas (1953-54), mostrara “suas tendências ideológicas incentivando e mesmo promovendo agitações sucessivas e frequentes nos meios sindicais, com objetivos evidentemente políticos e sem prejuízo mesmo dos reais interesses de nossas classes trabalhadoras”. Disseram que Jango nomeara esquerdistas para cargos importantes no ministério, “ativos e conhecidos agentes do comunismo internacional”. Mencionaram, inclusive, a presença do vice-presidente na China, onde teria deixado “clara e patente sua incontida admiração ao regime (...) exaltando o êxito das comunas populares”²⁰(Fico, 2014, p. 18).

Desta forma, iniciaria uma verdadeira perseguição nos próximos três anos que restara do mandato do agora, presidente João Goulart. Ainda segundo Fico, 2014, p. 18, a renúncia de Jânio Quadros, a ausência de João Goulart, e o pronunciamento dos ministros militares mergulharam o Brasil em uma tremenda agitação política.

Até março de 1964, quando se deu o golpe de Estado, o mandato de Jango foi duramente criticado. Os militares tornavam ainda mais difícil que Jango conseguisse completar os 4 anos de mandato, que acabaria em 31 de janeiro de 1966. Jango por sua vez, tentava manter-se no poder com o seu populismo enraizado. Neste período, ele concede à população um aumento médio de 75% no salário mínimo, cinco dias antes da eleição que decidiria entre parlamentarismo e presidencialismo.

De acordo com Fico, 2014, p. 24, o plebiscito aconteceu, e 11 milhões de pessoas votaram e garantiram a volta do presidencialismo, dando novamente plenos direitos a Jango.

O que efetivamente caracteriza um golpe de Estado? Um ato de força era necessário para a deposição do presidente Goulart. Os principais conspiradores militares apostavam em um desgaste natural de Jango, que terminaria, segundo eles, criando uma situação insustentável capaz de justificar seu afastamento do poder, como a adoção de uma medida claramente ilegal, inconstitucional, que pudesse ser francamente contestada (Fico, 2014, p. 68).

Um dos principais argumentos dos militares, desde a volta de João Goulart da China, era o de que ele era envolvido com o comunismo. O ministro de Guerra de Jânio Quadros, Marechal Odílio Denis, foi o responsável pela escrita do “absoluta inconveniência”, ao qual se refere, Fico, 2014, p. 69. Jango toma posse, depois da sua volta de viagem à China. Desde que Jânio renunciou, Odílio Denis passou a conspirar contra Goulart.

²⁰ Todos os grifos estão contidos na obra do autor.

Durante a reunião, argumentou que Jango tinha planos de instaurar uma “república sindicalista”. Esse era um dos principais argumentos dos conspiradores: para eles, João Goulart aproveitaria o apoio que tinha dos sindicatos e, por meio, de um golpe de Estado ou de algumas medidas de força sucessivas, instauraria um regime político inspirado no peronismo argentino, no qual prevaleceria a vontade dos sindicatos (Fico, 2014, p. 69).

Neste momento, a trama e o movimento das tropas militares para a deposição do golpe de Estado já estava sendo articulada. Os militares brasileiros tinham uma certa ligação com os Estados Unidos, sendo este, com um forte apoio ²¹financeiro. Conforme, Fico, 2014, p. 71, a deflagração propriamente dita do golpe, entretanto, não dependeu do apoio norte americano, ao menos não diretamente. Quem o iniciou foi o general Olympio Mourão Filho.

Cerca de 4 horas da manhã do dia 31 de março, Mourão deflagrou em definitivo o movimento. Suas tropas iniciaram o deslocamento em direção ao Rio de Janeiro. A iniciativa de Mourão é bastante conhecida. O que talvez ainda valha destacar é seu significado, de relativa improvisação, e a reação de generais como Costa e Silva e Castelo Branco, que a avaliaram como imprudente. Todos os conspiradores esperavam grande resistência da parte de Goulart. Poucos anteviram que o governo cairia como um castelo de cartas (Fico, 2014, p. 73-74).

O período ditatorial brasileiro, caracterizado por militares no poder, iniciava o processo de governar o país. O clima de tensão tomava conta da população. Tanques de guerra, militares sob a posse de armamento andavam pelas ruas e causava um clima de inquietude no povo.

Para Jango, iniciava-se uma crise. O movimento dos militares, acontecia de forma repreensiva. Ora, essa era exatamente a estratégia, a oposição de uma parte da população a Goulart, com a desculpa do comunismo, pelo qual os militares falavam o tempo inteiro, e que serviu de pretexto para os militares legitimarem o período do ditatorial.

O levante por parte dos militares se iniciaria logo nas primeiras horas da manhã do dia 31 de março, o General Olímpio Mourão Filho, enviara tropas com destino a Guanabara, com a intenção de tomar o Ministério da Guerra.

Depois que João Goulart fez o seu emblemático ²²comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, os militares estavam certos de retirá-lo a qualquer custo do poder. Segundo Barreto e Ferreira, 2014, p. 203, “ali ao lado de figuras como Miguel Arraes e Leonel Brizola – Goulart falou para mais de 150 mil pessoas. Sem poupar afagos às classes trabalhadoras, anunciou medidas que iam frontalmente de encontro à burguesia.”.

²¹Segundo Fico, 2014, p. 75, também foi nessa reunião que Kennedy autorizou a remessa dos já mencionados 5 milhões de dólares para financiar a campanha de oposicionistas a Goulart nas eleições de 1962.

²² Comício das reformas, no dia 13 de março de 1964.

Eram 5 horas da manhã do dia 31 de março de 1964, em Juiz de Fora (MG), quando o general Olímpio Mourão Filho – até então um oficial de pouca notoriedade junto ao comando supremo do exército – se debruçou sobre o telefone em busca de apoio dos colegas para desfechar o golpe. Movido pela ressaca do discurso de João Goulart no Automóvel Clube do Rio, na noite anterior, recheado de afagos à plateia de sargentos e suboficiais revoltosos, Mourão não descansaria antes de concretizar o que se tornara quase uma obsessão: depor o presidente da República que, em seu último ato, passara como um trator por sobre a hierarquia militar (Barreto; Ferreira, 2014, p. 202).

A partir deste 31 de março de 1964, o Brasil se via mergulhado no pior período de sua história política. Os militares tomavam o poder por meio de um golpe de Estado e iniciariam a articulação para a escolha do primeiro militar que iria se tornar presidente. Antes desta articulação, como de praxe, o presidente da câmara dos deputados tomaria posse como presidente da República, e mais uma vez, seria Ranieri Mazzilli, que tomou posse na madrugada do dia 02 de abril de 1964, Mazzilli ficaria no governo por apenas 13(treze) dias.

Seja como for, o mais interessante é termos uma versão do diplomata norte-americano sobre o que se passou no Planalto naquela madrugada: Às 3h da manhã, os parlamentares se agruparam fora do prédio do Congresso para a curta caminhada até o planalto, o palácio presidencial. O presidente escolhido, Mazzilli, foi levado até o Planalto em um carro literalmente coberto por homens armados. A procissão solene de congressistas foi barrada no palácio presidencial por apreensivos guardas portando metralhadoras que não sabiam o que estava acontecendo. Os parlamentares os convenceram a deixá-los prosseguir e então entraram no palácio pelas escadarias da parte de trás que eles tiveram alguma dificuldade para localizar (a porta da frente estava trancada e eles não quiseram quebrar o vidro). Quando a maior parte dos parlamentares abarrotou o escritório do terceiro andar, o presidente Ranieri Mazzilli tinha acabado de ser empossado pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, Ribeiro da Costa. Eram 3h30min da manhã de 2 de abril. O arremate final havia sido dado ao golpe de estado (Fico, 2014, p. 85-86).

Se sucederia, a partir de então, o revezamento de 8 presidentes, somando a estes a junta militar por um curto período. Alguns episódios tornam-se importantes para a derrocada da democracia no Brasil. A renúncia de Jânio Quadros, a viagem de Goulart à China, o seu retorno demorado, a vigilância constante dos opositores para a visão “comunista” de Goulart, o comício na Central, as reforma de base, o aumento do salário mínimo, o envolvimento com os setores sindicalistas, dentre outros fatores que se fizeram presente neste período.

Comumente a isso, o apoio da elite empresarial e também de instituições religiosas, acabaram por inflamar a derrocada de Jango no poder. O golpe de Estado que foi conduzido aos poucos e sob os olhares dos militares, foi aos poucos tornando-se uma ditadura e por um período, os anos de chumbo, em referência ao governo de Emilio Garrastazu Médice. A

instauração do regime militar e todos os Atos Institucionais frente à promoção da ilegalidade e da ilegibilidade do regime, foram estabelecendo uma “nova ordem”, a fim de popularizar uma campanha com uma propaganda de um ideário de bem estar para o interesse da nação brasileira, tendo como intenção promover a sensação de uma estabelecida paz e harmonia.

Se analisarmos algumas das principais campanhas da Aerp/ARP, verificaremos a recorrência de certas temáticas, de certas ideias-força, especialmente as noções de “construção” e “transformação” do Brasil. Assim foi com “Em tempo de construir” (1971), “Você constrói o Brasil” (1972), “País que se transforma e se constrói” (1973), “Este é um país que vai pra frente” (1976), “O Brasil é feito por nós” (1977) e “O Brasil que os brasileiros estão construindo” (1978). As ideias de “construção” e “transformação”, nesse contexto, estavam associadas à de ruína: segundo os militares, ante a situação de completa decadência moral e material que o país experimentara, caberia precisamente a eles inaugurar um novo tempo, reconstruindo, em bases transformadas, o Brasil (Fico, 2024, p. 163).

Por estas razões, as intenções dos militares eram dar visibilidade ao Brasil e ter apoio da população. Os episódios de fanatismo perduraram pelos anos seguintes. A pretensiosa legalidade do regime tentou se fazer presente entre os presidentes que foram sendo empossados ao longo do período militar. Sustentar a afirmação que o regime militar era bom a ponto de manter o crescimento econômico e esconder torturas, assassinatos e violações contra os direitos humanos, não duraram muito tempo. Iniciaria então manifestações, rebeliões, acampamentos, guerrilhas e protestos por parte de diversos setores da sociedade que nunca apoiaram o golpe, dentre estes setores estavam os estudantes – encabeçados pela UNE –, professores, jornalistas, políticos e trabalhadores de diversos setores que não aceitavam viver em um país, que para Fico, 2024, p. 196, se diz civicamente patriota, e que pensa no futuro dos seus cidadãos, se transforma em um governo que tortura e mata.

Os estudantes que tinham tido um papel de relevo no período de Goulart foram especialmente visados pela repressão. Logo em 1º de abril, a sede da União Nacional dos Estudantes (UNE) no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada. Após sua dissolução, a UNE, passou a atuar na clandestinidade. As universidades constituíram outro algo privilegiado. A Universidade de Brasília (UNB), criada com propósitos renovadores e considerada subversiva pelos militares, sofreu também invasão um dia após o golpe (Fausto, 2021, p. 258).

Para além da deposição de João Goulart, governadores e prefeitos de diversos Estados perderam seus mandatos, por não concordar com o golpe.

Os reais interesses dos militares eram as eleições indiretas, a perseguição a quem não aceitasse o novo governo, veio com a assinatura do AI-5 por Costa e Silva, e depois sendo duramente utilizado por Emílio Garrastazu Médice durante o pior período do regime ditatorial.

Razões de cunho ideológico e reais interesses para tomar o poder caracterizaram o golpe de Estado que se sucedeu no Brasil em 1964. A finalidade em se contrapor ao regime democrático foi caracterizado sob princípios inconstitucionais sob a ótica de uma propaganda que iria restaurar, segundo Fico, 2024, p. 65, a ordem social e o prestígio internacional, possibilitando que o Brasil se tornasse uma grande potência mundial.

O principal objetivo dos militares para dar seguimento ao regime e continuar no poder, era ter um alto desenvolvimento econômico, essa foi a porta de entrada para os anos de brutalidade evidenciados pelo sangue das pessoas que foram assassinadas pela repressão policial e injustiça social que assombrou o país e que tomaram dos braços de suas famílias centenas de cidadãos(as).

2.2 A ERA BOLSONARO E O INÍCIO DO NEGACIONISMO CIENTÍFICO

Em 2019, Jair Messias Bolsonaro, Deputado Federal eleito pelo Estado do Rio de Janeiro e sem grandes expressões políticas, começou a ganhar notoriedade na mídia com aparições pelas vias de falas arrogantes e mal educadas de cunho preconceituoso.

Ao se tornar presidente, durante as eleições de outubro de 2018, Bolsonaro já inflamava um discurso de ódio pela esquerda brasileira, e por outros países que se auto intitulavam “governos de esquerda”. A chama pelo militarismo fez crescer sua popularidade entre os eleitores da direita e pelos evangélicos, conservadores. Neste período, ocorreu o crescente interesse da sociedade brasileira pelo assunto Ditadura Civil-Militar, não de uma forma a entender o que se passou como forma política histórica, mas pelo o que Bolsonaro propagava em suas falas, que um governo militar seria o melhor para o Brasil, e como ele mesmo falou ²³“*sem a ditadura, seríamos uma republiqueta*”. Iniciava neste momento um retrocesso histórico, enaltecido pela presunção do maior governante do país.

O pedido inconstitucional pela volta da Ditadura Civil-Militar, aconteceu nos últimos anos em meio a ²⁴*balbúrdia* causada pelos eleitores(as) do ex-presidente da república Jair

²³ *Republiqueta* – grifos meus. Matéria do site Uol. <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm> acesso em 29/01/2025

²⁴ Menção a *Balbúrdia* – grifo meu – *palavra* citada pelo então Ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro, Abraham Weintraub em setembro de 2019. O ministro da educação Abraham Weintraub voltou a afirmar que as universidades federais são espaços de balbúrdia e que o MEC “vai pra cima” dessas instituições, sobretudo em um

Messias Bolsonaro, ao qual inflamava em seus discursos a volta dos militares ao poder, o fechamento do congresso nacional, dentre outros discursos inconstitucionais que o até então presidente gostava de falar em entrevistas à mídia.

Antes mesmo de se tornar presidente da República, Jair Bolsonaro, ainda em seu mandato como deputado federal, enalteceu o algoz torturador da Ex-presidenta Dilma Rousseff no discurso durante seu voto no plenário da câmara dos deputados, em 2016, pelo impeachment da presidenta Dilma. As palavras de Bolsonaro foram: ²⁵ *“Pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de tudo, meu voto é sim!”*.

O discurso do então deputado, foi aplaudido por alguns e vaiados por outros. Aos poucos, Bolsonaro foi aparecendo na mídia com os seus discursos de ódio, e tendo a fé como capa de cristão, e sua visão ditatorial de militar que o tinha por ter sido capitão do exército.

A chegada de Bolsonaro ao poder tem diversos motivos. Além de se tornar uma figura midiática, como citado anteriormente, o antipetismo foi crescendo desde os casos de corrupção relacionados a Odebrecht, o mensalão, a lava jato e o petrolão.

É importante fazermos essa associação com as jornadas de junho, o movimento Ocupe e principalmente o Movimento Passe Livre (MPL), pois estes denotam uma característica que articulou, e querendo ou não legitimou de alguma forma, o crescimento de políticos de direita no cenário político brasileiro. Nos anos seguintes às Jornadas de Junho de 2013, o que se viu foi uma exacerbação do fanatismo político que tentaram justificar seu crescimento ao ²⁶ *“fracasso”* dos outros governantes.

Ainda no âmbito moral, o antipetismo foi alimentado por anos a fio em decorrência de seguidos escândalos de corrupção que afetaram os governos do partido. Ainda durante os anos de Lula, o chamado “mensalão”. Depois de findos seus dois mandatos, já com sua sucessora, Dilma Rousseff, o chamado “petrolão”, deflagrado com as revelações e o estardalhaço midiático da Operação Lava Jato. Assim, se, para os mais afeitos ao conservadorismo religioso, o PT passou a ser associado à devassidão dos comportamentos da vida privada, aos mais chegados ao conservadorismo social, a pecha da corrupção petista operou como um pretexto bem mais conveniente do que a crítica às políticas de redução das desigualdades de classe. Não era mais o caso de atacar o Bolsa Família, o alto custo das empregadas domésticas ou a presença de “gente diferenciada” em shoppings de luxo, hotéis e aeroportos (Psicóloga nega ter dito que Metrô atrai “mendigos, gente diferenciada”,

momento fiscal difícil. Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/> acesso em 31/01/2025.

²⁵ Fonte: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb_acesso_em_23/01/2025.

²⁶ Grifo meu.

2011). Bastava apontar o dedo para a corrupção petista (supostamente a maior de todas) e, com isso, rechaçar o partido e seus governos de consciência limpa (Couto, 2023, p. 4-5).

As jornadas de maio/junho de 2013/²⁷2014/2015 também foram um dos motivos da derrocada dos candidatos do PT. Diante dessa avaliação negativa do governo Dilma Rousseff, viu-se fortalecer o crescimento de outros candidatos, dentre eles, Jair Messias Bolsonaro. Dentre outros motivos, houve também o crescimento dos movimentos ²⁸Ocupe em 2015, que no Brasil, tiveram como objetivo ocupar escolas públicas e universidades federais a fim de reivindicar melhores condições de infraestrutura e ensino. Dentro desta seara também emergiu o movimento Passe livre, desencadeado devido ao aumento das passagens de ônibus em diversos Estados do Brasil e que acabou tomando conta das ruas do país.

Ademais, a perda de dinamismo da economia durante os anos de Dilma Rousseff também foi um fator crucial para a debacle petista, aguçando a insatisfação popular e motivando a ida massiva às ruas a partir de junho de 2013. Comandados por jovens de esquerda do Movimento Passe Livre (MPL), protestos contra o custo dos transportes rapidamente deram espaço a manifestações multitudinárias sem foco definido, em que se protestava basicamente contra tudo, da corrupção à qualidade dos serviços públicos e à realização da Copa do Mundo no Brasil, bem como contra o sistema político estabelecido – com especial atenção aos partidos políticos (Couto, 2023, p. 5).

Segundo Alves (2010) as manifestações do Ocupe, inicialmente desencadeada nas ruas da Wall Street em Nova York, ganharam ampla divulgação nas redes sociais à época, no Twitter e no Facebook.

Podemos salientar algumas características desses novos movimentos sociais. Primeiro, constituem-se de densa complexa diversidade social, exprimindo a universalização da condição de proletariedade. Segundo, são movimentos sociais pacíficos que recusam a adoção de táticas violentas e ilegais, evitando desse modo, a criminalização. Os manifestantes tem profunda consciência moral e senso de justiça social; Terceiro, utilizam redes sociais como Facebook e Twitter, ampliando a área de intervenção territorial e a mobilização social. Quarto, são movimentos sociais capazes de inovar e ter criatividade política na disseminação de seus propósitos e contestação social. Quinto, expõem, com notável capacidade de comunicação e visibilidade, as misérias da ordem burguesa no polo mais desenvolvido do sistema, apodrecido pela financeirização da riqueza capitalista. Sexto, os novos movimentos dos indignados, incluindo o Occupy Wall Street, reivindicam a

²⁷ Manifestações contra a Copa do Mundo (2014). Fonte: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/05/doze-cidades-do-brasil-tem-protestos-contra-copa-do-mundo.html> acesso em 31/01/2025

²⁸ Movimentos sociais capazes de inovar e ter criatividade política na disseminação de seus propósitos de contestação social (Alves, 2012, p. 33).

democratização radical contra a farsa democrática dos países capitalistas centrais (Alves, 2012, p. 33).

Neste contexto, Dilma Rousseff que era a presidenta do Brasil e os candidatos do Partido dos Trabalhadores que estavam a quase 10 anos no poder, foram perdendo o prestígio devido a diversas insatisfações da população e a ²⁹“solução” para não ter, mais um candidato do PT, como presidente(a), seria um novo modelo de candidato, uma nova figura presidencial.

A questão do Movimento Passe Livre, como já citado acima, foi um fator crucial para a má avaliação da então presidenta. O espaço urbano foi tomado por manifestante que, tendo consciência política, fizeram seu uso e reivindicaram seus direitos.

Num país marcado por um crônico “déficit de cidade”, tais intervenções compõem um quadro social assombroso. Afinal, do binômio matricial industrialização-urbanização no capitalismo periférico e escravocrata brasileiro não saiu um pacto redistributivo entre capital e trabalho, com integração social pela via dos direitos, tampouco uma reforma urbana que revertere a secular expropriação e segregação socioespacial. Na época em que tal pacto fez um tímido ensaio, ele foi abruptamente interrompido por um golpe de Estado civil-militar. Os ecos do golpe ainda ressoam não só na chamada “segurança pública”, que hoje tem feição de guerra declarada contra os pobres, mas em outros setores tecno-assistenciais do Estado brasileiro, em âmbito federal, estadual e municipal. Essa ressonância se deve ao fato de que a ditadura civil-militar de 1964-1985, conquanto tenha sustado o pacto redistributivo, tocou para a frente a modernização retardatária brasileira, e o fez em bases rigidamente conservadoras, engendrando uma formação social ornitorrínica em que vetores socioeconômicos supostamente arcaicos e atrasados revelaram-se não como entraves às engrenagens do desenvolvimento capitalista, e sim como seus componentes motores (Brito; Oliveira, 2013, p. 66).

Assim, em outubro de, 2018, vencendo as eleições com 55,13% dos votos contra 44,87% do, seu então concorrente Fernando Haddad (PT), Jair Messias Bolsonaro, agora se tornara o 38º presidente do Brasil, tendo seu mandato efetivado entre 2019-2022.

Bolsonaro, vez ou outra, se tornava notícia com suas falas preconceituosas, de cunho homofóbico, discursos de ódio relacionados a outras religiões, negacionismo, misoginia e respostas nada amistosas com relação aos que estavam à margem. A maioria da classe conservadora da sociedade, apoiava (apoia) estes discursos, que estava enveredado numa linha tênue e volúvel, que o então presidente mantinha, e que tinha como principal aporte (para ele) a sua religião.

²⁹ Grifo meu

A teratologia da imaginação política contemporânea – já bastante pródiga: Trump, Le Pen, Salvini, Orbán, Kaczynski, ogros vários e variados – acaba de ganhar um novo monstro. Destacando-se em meio à lama, o presidente eleito do Brasil enalteceu o mais notório torturador na história de seu país; afirmou que a ditadura militar deveria ter eliminado 30 mil adversários; disse a uma deputada que ela não merecia ser estuprada por ser feia demais; anunciou que preferia perder um filho em um acidente de carro a descobri-lo homossexual; declarou aberta a temporada de exploração da floresta amazônica; e, no dia seguinte à eleição, prometeu a seus seguidores banir a escumalha vermelha (Anderson, 2020, p. 121).

Antes mesmo de se tornar presidente, Bolsonaro articulava sua candidatura para se tornar presidente. Com o impeachment de Dilma Rousseff e a prisão do ex-presidente Lula em 2018, (figura carismática, mas com o nome envolvido em corrupção).

A política brasileira iniciaria, em 2019, mais um período em que um militar ficaria mais quatro anos no poder. Diante de um regime negacionista, de direita, que se dedicava a tornar o sistema político brasileiro um caos disseminado de falsas notícias e falas inconstitucionais, o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro se tornou mais um período sombrio da história política do nosso país. O Bolsonarismo, como ficou conhecido o período que Jair Bolsonaro governou o Brasil, tem algumas características que podem ser intituladas como neofacistas. De caráter conservador e patriota, a linha de governo e também sua forma individual, traz à retórica de defesa da família, do autoritarismo, do anticomunismo, do negacionismo científico, do porte de armas, da rejeição aos direitos humanos e da aversão à esquerda.

É inevitável que, ao falarmos do governo Bolsonaro, não falemos da pandemia do Covid-19. No final de 2019, início de 2020, o mundo assistia pela televisão o noticiário com os primeiros casos de um novo vírus intitulado “*Covid-19*”. Seria apenas o começo de uma pandemia que assolaria o mundo. 2020 seria o segundo ano como presidente, e Bolsonaro, que deveria ter governado o Brasil, em suma, pelas vias da saúde e mantendo a população em casa, como era indicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), passou este período discursando que a Covid-19 era apenas uma ³⁰ “*gripezinha*”, inflando falas que iriam de contra ao que pesquisadores da saúde que estudavam o assunto diziam, enquanto isso centenas de milhares de brasileiros(as) morriam a espera de uma vacina, que demorou meses para chegar.

Diante deste quadro, podemos afirmar que o ex-presidente Jair Bolsonaro é negacionista por este motivo, por disseminar notícias sem base científica e fazer a população acreditar que a Covid-19 não passava de um vírus ³¹ *fácil* de lidar. Segundo o presidente, a Covid-19 não

³⁰ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/24/leia-o-pronunciamento-do-presidente-jair-bolsonaro-na-integra.htm> acesso em 28/01/2025

³¹ Grifo meu.

passava de um resfriadinho, uma gripezinha. Em plena alta no número de casos da doença, o então presidente, fez o seguinte pronunciamento:

“O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde. No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão” [...] (32Pronunciamento de Jair Bolsonaro em rede de televisão aberta em 24 de março de 2020).

Grande parte dos argumentos do ex-presidente Bolsonaro, era aplaudido por seus eleitores, que de forma leiga ou não, faziam-se do uso destas falas para se justificar da não utilização de máscaras ou álcool em gel, por exemplo, ao qual a OMS solicitava que fizessem seu uso. O ministério da saúde, emitia notas à população diariamente, com os casos de Covid-19 e números de mortes. No início da pandemia, em meados de 2020, o médico Henrique Mandetta estava à frente da pasta ministerial, e vez ou outra ia de contra ao pensamento negacionista de Bolsonaro.

O relato do ex-ministro Mandetta evidencia que, embora tenham ocorrido conflitos anteriormente, foi a partir daquele momento que a posição negacionista de Bolsonaro se consolidou, a ponto de sabotar abertamente as medidas de contenção e o trabalho desenvolvido no Ministério da Saúde (Calil, 2020, p. 37).

Henrique Mandetta, que por divergências com o ex-presidente Jair Bolsonaro, relacionadas ao confinamento da população durante a pandemia, ficou no cargo por apenas três (3) meses.

Por que um presidente autoritário e centralizador manteve um ministro que explicitava cada dia mais sua divergência com as afirmações e o comportamento do presidente? No nosso entendimento, a permanência de Mandetta durante esse período era necessária para o êxito da estratégia de Bolsonaro, na medida em que estabelecer algumas medidas de mitigação era imprescindível para impedir um colapso do sistema de saúde. Assim, embora publicamente Bolsonaro combatesse tais medidas, seu projeto de

³² <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/venceremos-o-virus-afirma-bolsonaro-em-pronunciamento-aos-brasileiros> acesso em 28 de mar de 2025.

normalização da pandemia necessitava que parte da população mantivesse alguns cuidados, e para tanto foi funcional manter Mandetta no Ministério até que o risco de colapso geral do sistema de saúde estivesse mais distante. Paradoxalmente, a estratégia negacionista de Bolsonaro só poderia ter êxito se, ao menos em um primeiro momento, suas proposições não fossem integralmente seguidas, pois se o fossem, produziriam um desastre de forma tão rápida e intensa que provavelmente teria produzido um repúdio incontrolável (Calil, 2020, p. 45).

A estrutura propagandista que Jair Bolsonaro tinha, fazia dele figura que alcançava seus eleitores, e por vias das redes sociais, reverberava sob outros setores da população que não estavam alinhados a posicionamento político dele. Por meio do caos que aconteceu durante a pandemia, o governo Bolsonaro foi duramente criticado, tanto internamente, quando fora do Brasil. Suas declarações eram recebidas com indignação e pavor.

Bolsonaro se espelha no presidente dos Estados Unidos, mas consegue superá-lo ao se enrolar na bandeira nacional e ao jorrar uma torrente de tuítes sem parar – 70% a mais que Trump em sua primeira semana no cargo. Bolsonaro, no entanto, não se encaixa no padrão da galeria dos populistas de direita atuais em ao menos dois aspectos. A imigração não é questão de debate no Brasil, onde apenas 1,8 milhão de pessoas de uma população de 204 milhões, nasceram no exterior - 0,9%, contra 14% nos Estados Unidos e no Reino Unido, e 15% na Alemanha. O racismo, claro, é uma questão a respeito do qual Bolsonaro, assim como Trump, já fez declarações dissimuladas, além de ter incentivado práticas policiais violentas contra negros. Uma segunda diferença importante está no caráter do nacionalismo de Bolsonaro. [...] Quando bate no peito para afirmar seu patriotismo, Bolsonaro está sendo apenas teatral. Assim, hoje, ele não é inimigo do capital estrangeiro. Seu nacionalismo, hiperbólico na expressão, assume a forma de virulentas imagens de antissocialismo, antifeminismo e homofobia, por ele representadas como excrescências estranhas à alma brasileira (Anderson, 2020, p. 159-160).

O tempo, marcado pelos acontecimentos históricos, situa-nos em relações que nos mostram que as marcas históricas de um povo não nascem apenas das vivências em família ou com os amigos, mas com o todo, com a sociedade. E neste contexto, a experiência de ter vivenciado uma pandemia, em um governo autoritário e negacionista fez toda a sociedade brasileira perder algum conhecido, ou um ente querido. Não apenas por isso o governo Bolsonaro foi desleal com os brasileiros, mas por motivos que já foram mencionados neste trabalho, a exemplo das falas misóginas e homofóbicas, dentre outras com relação a situação da pandemia no nosso país.

Que a realidade fincada na soberania da nação brasileira, enquanto povo, seja a força que resiste a corrupção. Que a força de uma nação, de forma homogênea, no sentido figurado que caracteriza a alma brasileira, que se torne volúvel a ponto de fomentar o crescimento de um

militar no poder, mesmo este tendo influência de inúmeros setores da população. Para tanto, a preservação da ordem, que vem do comprometimento com a nação devem estar à frente dos desejos pessoais e satisfações de cunho individualista e de setores que tentam se agradar. Os não eleitores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, são dotados de consciência história e memória que envolvem a realidade histórica. E mesmo sendo dolorosa e inevitável esta constatação, o ser eleito democraticamente, gera preocupação, mas nunca violência e falsa generosidade.

A disputa pelo poder, poder este que tenta calar a liberdade de expressão, não pode ser justificada pela liberdade de agredir o outro, seja verbalmente ou fisicamente, como aconteceu durante o período ditatorial.

Isto não significa somente que a liberdade seja confundida com o discurso de ódio, disseminado pelo ex-presidente. Os valores essencialmente democráticos, não podem cair em narrativas falsas, sobretudo quando se vive num contexto de profunda polarização, em que a esquerda e a direita se caracterizam pelo seu processo político.

Diante disto, é preciso lembrar que resistir é um ato de liberdade. O conhecimento é a confiança das potencialidades humanas, que abrem as portas para o pensamento crítico que são capazes de transformar este conhecimento em instrumento de conquista, sabendo que a ascensão diante da classe dominante só acontece quando entendemos nosso passado.

As memórias que a ditadura civil-militar causaram na consciência de quem a vivenciou, e de quem a estuda, de certa forma coroa a resistência de um povo que no esforço de ser, combatem o autoritarismo, sombra que permanece à espreita pelo mundo e que tanto tem ameaçado as democracias. A possibilidade de ter um governo democrático, que sustenta o diálogo com outros países, que não fere a constituição, que carrega na bandeira a ordem e o progresso de forma consciente, não teme os diferentes, não convive com opressores que tentam nos ³³*coisificar*. Um governo democrático é aquele que aplaude a cultura, que manifesta sua indignação perante os horrores vividos durante a ditadura. E garante que alimentar nossa sede por democracia é vivenciar cada vez mais conquistas.

2.3 UMA BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE AS ELEIÇÕES DE 2022 E A DERROTA DA CRESCENTE DIREITA

³³ Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, 2023, p. 196.

A eleição presidencial do ano de 2022, foi extremamente acirrada no que diz respeito ao cargo de Presidente da República. Os candidatos mais votados para disputar o 2º turno, foram: Jair Messias Bolsonaro, que à época ainda cumpria seu mandato como presidente da república (Janeiro de 2019 a Janeiro de 2022) e o ex-Presidente da República, por ³⁴dois mandatos consecutivos, Luiz Inácio Lula da Silva. Lula foi eleito, democraticamente, com ³⁵50,90%, que caracteriza cerca de 60.345.999 dos votos, e foi o escolhido pela maioria da população, para subir pela ³⁶terceira vez as rampas do palácio do planalto, sede do governo brasileiro em Brasília.

Em novembro de 2022, após o resultado favorável ao candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), os(as) eleitores(as) do ex-presidente Bolsonaro, insatisfeitos e inconformados com o resultados da última eleição para presidente da República (2022) ao qual teve o resultado elegível pelo ³⁷TSE, foram às ruas e fizeram acampamentos nos quartéis, que segundo eles(as) estavam sendo feitos forma pacífica. O movimento teria como finalidade a anulação da eleição para presidente e a invalidade dos votos que o Presidente Lula alcançou nas urnas.

Após várias entrevistas, e publicações em redes sociais, incitando e propondo que as eleições teriam sido fraudadas, Jair Bolsonaro, se tornou inelegível até 2030, pelo crime de ³⁸prática de abuso de poder político e uso indevido dos meios de comunicação que aconteceu durante uma reunião realizada por ele e outros ministros no Palácio da Alvorada com embaixadores estrangeiros no dia 18 de julho de 2022.

Os(as) eleitores(as) do ex-presidente Bolsonaro, marcaram passeatas e movimentos unificados por todos os Estados do Brasil ecoando a volta dos militares ao poder, o fechamento do congresso, a destituição dos ministros do supremo tribunal federal e o retorno do Ato Institucional nº 5, o mais cruel de todos os atos, ao qual foi institucionalizado pelos militares durante o governo ditatorial no Brasil.

Passados os anos do período ditatorial, o Brasil, consegue aos poucos sair da mordça que foi este terrível momento. Diante da redemocratização, surge uma nova constituição que

³⁴ 2003 - 2006 e 2007 - 2010. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva> acesso em 23/01/2025.

³⁵ <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/apuracao/presidente.ghtml> acesso em 16/01/2025

³⁶ Em 27 de outubro de 2002, aos 57 anos de idade, Luiz Inácio Lula da Silva foi pela primeira vez eleito Presidente da República Federativa do Brasil, com quase 53 milhões de votos. Lula assumiu o segundo mandato em 1º de janeiro de 2007. Fonte: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente> acesso em 16/01/2025

³⁷ <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/home> acesso em 16/01/2025

³⁸ <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Junho/por-maioria-de-votos-tse-declara-bolsonaro-inelegivel-por-8-anos> acesso em 16/01/2025

fora assinada em 05 de outubro de 1988. Sob as bases da constituição, conseguiu novamente realizar eleições para presidente, governadores, prefeitos, deputados, dentre outros cargos de forma direta. A partir de então, a democracia vem a ser a maior forma de liberdade no Brasil, e o Estado Democrático de Direito é o maior direito que tem o cidadão(a) brasileiro(a), o direito de votar, de escolher quem serão seus governantes. O Estado Democrático de Direito é aquele em que o poder do Estado é limitado pelos direitos dos cidadãos, sua finalidade é coibir abusos do aparato estatal para com os indivíduos. Desta forma, incitar a volta dos militares fere gravemente o Estado Democrático de Direito.

DOS CRIMES CONTRA AS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS Abolição violenta do Estado Democrático de Direito Art. 359-L. Tentar, com emprego de violência ou grave ameaça, abolir o Estado Democrático de Direito, impedindo ou restringindo o exercício dos poderes constitucionais: Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, além da pena correspondente à violência. Golpe de Estado Art. 359-M. Tentar depor, por meio de violência ou grave ameaça, o governo legitimamente constituído: Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 12 (doze) anos, além da pena correspondente à violência³⁹(Presidência da República - Secretaria-Geral- Subchefia para Assuntos Jurídicos, Lei 14.197/2021).

Ao pretender intervenção militar, os eleitores do ex-presidente Bolsonaro, fazem apologia à ditadura, o que fere de forma direta a constituição federal. A forma como a eleição de 2022 aconteceu separou o Brasil em dois lados. Para alguns o lado bom e o lado mal.

A negação à História, faz dos eleitores de Bolsonaro, cidadãos antidemocráticos. O ataque a democracia que fora caracterizada de forma violenta, a pressão exercida pelos eleitores do ex-presidente, que perpetrados por uma suposta defesa da ordem constitucional, atacaram veementemente a constituição sob alegação de cunho religioso pelo ⁴⁰“*Messias*” que acabara de perder as eleições.

De fechamento de rodovias pelo Brasil à acampamento nos quartéis, os bolsonaristas invadiram o congresso nacional em 08 de janeiro de 2023 e vandalizaram a sede dos três poderes, caracterizando este dia como o pior dia para a democracia brasileira. Insatisfeitos com a derrota nas urnas, os eleitores do ex-presidente Bolsonaro, atacaram de forma violenta a sede dos três poderes, ocasionando uma verdadeira cena de terror, que aos montes e sob inflamadas frases antidemocráticas, destruíram obras de arte, a exemplo de quadros, estátuas, objetos históricos, cadeiras, mesas, documentos, etc. Rasgaram livros, picharam paredes, jogaram pelas

³⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14197.htm#art4 acesso em 29/01/2025

⁴⁰ Grifos meu.

janelas cópias da constituição federal, quebraram vidros das janelas e das portas, rasgaram cortinas, dentre outras atrocidades.

Vidros quebrados, obras de arte estragadas, móveis danificados e até incêndio. Há um mês, na tarde do dia 8 de janeiro, acontecia a invasão dos prédios dos três Poderes. Era um domingo. Manifestantes antidemocráticos invadiram o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o Supremo Tribunal Federal (STF) para protestar contra a eleição do presidente Lula. No Senado, os atos antidemocráticos foram reprimidos pela Polícia Legislativa da Casa e pela Polícia Militar do Distrito Federal. Com imagens sendo transmitidas para o Brasil e para o mundo, os invasores deixaram para trás um rastro de destruição. Em 30 dias, o trabalho de recuperação do Senado avançou em ritmo acelerado. Vidros trocados, espelhos reinstalados, carpetes substituídos e obras de arte restauradas ⁴¹(Brasil, 2023, s.p.).

Diferente da maioria dos manifestantes do movimento passe livre, os bolsonaristas que invadiram a sede dos três poderes, não pensavam em justiça social, pensavam apenas em si mesmos, tendo como forma chamar atenção por meio da violência incitada por quem eles(as) queriam como presidente.

A surpresa não foi, entretanto, motivada pelo próprio ataque. O líder dos “patriotas”, Jair Messias Bolsonaro, mesmo quando eleito presidente, em 2018, colocou em dúvida os resultados eleitorais, defendendo que já havia obtido mais da metade absoluta dos votos no primeiro turno do pleito. De maneira mais direta, converteu as comemorações pela Independência, nos 7 de setembro de 2021 e de 2022, em verdadeiras celebrações golpistas, nas quais milhares de seus apoiadores clamavam por “intervenção militar já” (Ricupero, 2024, s.p.).

O episódio de fanatismo exacerbado, tinha a pretensão de chamar atenção pelo o que os(as) bolsonaristas não conseguiram fazer antes, que era que diante da anulação das eleições, Lula não viesse a tomar posse no dia 01 de janeiro de 2023.

Tais condições contrastam com 1964. No contexto da Guerra Fria, o apoio dos EUA ao golpe militar foi inequívoco, chegando a enviar, na famigerada “Operação Brother Sam”, uma esquadra ao litoral brasileiro. Também a burguesia conspirou, de maneira evidente, contra o governo João Goulart no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes) e no Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad). E instituições como a Igreja Católica tiveram papel importante na mobilização pela intervenção militar, ajudando a organizar as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, que reuniram centenas de milhares de pessoas (Ricupero, 2024, s.p.).

⁴¹ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/07/invasao-ao-congresso-um-mes-depois-tom-e-de-confianca-na-democracia> acesso em 31/01/2025.

Após toda a balbúrdia ocasionada, de forma direta, pelo próprio ex-presidente Bolsonaro, que em conjunto com seus aliados e seus eleitores tomaram as ruas em formas de ⁴²motociatas, e discursos inflamados que tinham como objetivo expor falas inconstitucionais, os participantes do ato golpista de 08 de janeiro, em sua maioria, foram presos. Alguns foram soltos dias depois, outros passaram alguns meses em celas da polícia federal, e outros estão sendo julgados. Segundo o ⁴³Supremo Tribunal de Justiça, houve a responsabilização de cerca de 898 pessoas, um balanço feito em janeiro de 2025 traz os principais dados e números sobre processos que tramitam na Corte sobre a matéria.

Dois anos após os ataques golpistas de 8 de janeiro, o Supremo Tribunal Federal (STF) já condenou 371 pessoas das mais de duas mil investigadas por participar dos atentados aos prédios dos três Poderes. Além disso, outras 527 admitiram a prática de crimes menos graves e fizeram acordo com o Ministério Público Federal (MPF), totalizando 898 envolvidos responsabilizados até o momento. Os números constam do balanço divulgado nesta terça-feira (7) pelo gabinete do ministro Alexandre de Moraes, relator dos processos relacionados ao caso. A maioria dos condenados — 225 — teve suas ações classificadas como graves. As penas para esses réus variam de três anos a 17 anos e seis meses de prisão. Os crimes pelos quais foram condenados são cinco: tentativa de abolição do Estado Democrático de Direito, golpe de Estado, dano qualificado, associação criminosa e deterioração de patrimônio público. Outras 146 pessoas foram condenadas por incitação e associação criminosa, considerados crimes simples. Elas não foram presas, mas devem usar tornozeleira eletrônica por um ano, pagar multa, prestar 225 horas de serviços à comunidade e participar de um curso presencial sobre democracia. Além disso, estão proibidas de usar redes sociais nesse período e de viajar, mesmo dentro do Brasil, sem autorização judicial. Ainda de acordo com o relatório, cinco pessoas foram absolvidas das acusações (Supremo Tribunal Federal, 2025, *s.p*).

Em novembro de 2024, a polícia federal descobriu que Jair Bolsonaro e seus aliados (ministros, colegas de farda, dentre outros) estavam tramando um plano desde 2019 para que ele (Bolsonaro) continuasse no poder, de forma indireta, a trama golpista. Toda via, este plano não foi implantado e descoberto pela polícia federal em novembro de 2024.

A Polícia Federal encerrou nesta quinta-feira (21/11) investigação que apurou a existência de uma organização criminosa que atuou de forma coordenada, em 2022, na tentativa de manutenção do então presidente da República no poder. O relatório final foi encaminhado ao Supremo Tribunal Federal com o indiciamento de 37 pessoas pelos crimes de abolição violenta do Estado

⁴² Termo que faz referência as “passeatas” com moto que Bolsonaro realizava em diversos Estados do Brasil, afim de reunir seus apoiadores e realizar discursos. Para saber mais: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/01/cartao-corporativo-de-bolsonaro-mostra-gasto-de-r-47-milhoes-em-feriados-e-motociatas.shtml> acesso em 31/01/2025.

⁴³ Fonte: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/em-dois-anos-stf-responsabilizou-898-pessoas-por-atos-antidemocraticos-de-8-de-janeiro/> acesso em 31/01/2025.

Democrático de Direito, golpe de Estado e organização criminosa. Entre eles, o ex-presidente Jair Bolsonaro, que perdeu as eleições de 2022, e ex-integrantes de seu governo. Além de Bolsonaro, foram indiciados o general da reserva do Exército Braga Netto, ex-ministro da Casa Civil e da Defesa do governo Bolsonaro e candidato a vice na chapa derrotada em 2022; o general da reserva Augusto Heleno, ex-ministro do Gabinete de Segurança Institucional (GSI); o deputado federal Alexandre Ramagem, ex-diretor da Agência Brasileira de Informações (Abin); e Valdemar da Costa Neto, presidente do Partido Liberal (PL), partido de Bolsonaro (⁴⁴Brasil, 2024, s.p).

Assegurar a impunidade aos perpetradores da Ditadura Civil-Militar é negar sua existência. Acreditar que falar frases de ódio, ser preconceituoso com os que estão à margem, citar o nome Deus para tudo é ser ignorante no sentido histórico. Dar voz aos torturadores do regime militar é estimular a volta deles. Embora, como já vimos, existem muitos que pensam igual e o acabam tornando uma figura pública.

Há muita diferença entre princípios constitucionais e violações de poder e dos direitos humanos. O que podemos analisar desta seção é que jamais podemos incorrer a políticos arbitrários, censuradores, preconceituosos, afim de que ele(a) mude uma nação.

Esta é, sem dúvida, uma maneira ingênua de reagir as desigualdades e diferenças quando algo não ocorre da forma que queremos. A verdadeira tragédia que presenciamos com a covid-19, com a invasão ao congresso nacional, foram a evitável ameaça que sofremos com um governante que não governava de forma coletiva. Isto significou a destruição e a representação do que é ser um presidente para todos. O direito ao voto, o pensar em quem votar, observar quem é este político fazem de nós, eleitores, a sensatez de uma democracia que vive, vive sob a vigilância incessante de que pode fazer a diferença.

2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E A POSSIBILIDADE DE APRENDER SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL ATRAVÉS DE UM JOGO DE CARTAS

O passado é vivo. Constante no processo de aprender, evoluir e conhecer a história. Tratar a ditadura civil-militar como uma “revolução” não é sensato. O ensino de História nos mostra quem foram os algozes, o que foi a ditadura, de que forma ela atuou, quem eles(as) violaram. De quem partia as torturas nas celas dos Doi-codi, e nos espaços do Estado.

Neste sentido, a educação é a melhor ferramenta para se fazer entender como, quando, o quê, de forma aconteceu o golpe civil-militar de 1964 e o processo da Ditadura Civil-Militar.

⁴⁴ Fonte: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/noticias/2024/11/pf-conclui-investigacao-que-apurou-golpe-de-estado-e-abolicao-violenta-do-estado-democratico-de-direito> acesso em 29/01/2025.

Essa educação é entendida como prática da cultura humana produzida historicamente. Na escola formal, essa educação é produzida como forma de conhecimento através do currículo escolar das disciplinas. A escola formal é a proporcionadora do pensar historicamente, que está intrinsecamente ligado ao ato de estudar História, história no sentido de entender o passado, numa visão mediada pelos acontecimentos no mundo, como um todo, e também história no saber adquirido na vida cotidiana e na escola.

Entendemos que a escola, sob a ótica das aulas de História, não é a única ferramenta onde aprende-se a entender a História. Sabe-se que podemos aprender sozinhos, com as reflexões da vida cotidiana, e com as interpretações que damos a cada momento vivenciado. Tudo vira História. No entanto, a História ensinada em sala de aula, traz o entendimento de questões relacionadas a política, a cultura, as guerras, os desafios do ser humano em seus impasses, na construção da vida cotidiana, e essas são competências que se aprende durante as aulas de História. Entender o que foi o Holocausto, como aconteceu e porque aconteceu, é função obrigatória nas aulas de História. Nas aulas de História, os(as) alunos(as) aprendem sobre a história dos campos de concentração na Polônia e o nazismo criado por Adolf Hitler, como também aprendem sobre a Ditadura Civil-Militar ocorrida no Brasil.

Obviamente, que em algum momento da vida, os(as) alunos(as) irão se deparar com estes assuntos fora da escola, mas a função do(a) professor(a) de História é o de atrelar o conhecimento ao pensamento, e fazer o uso da reflexão destes assuntos em sala de aula é o de ensinar como cada momento se deu no curso da história.

Frente ao quadro de retrocessos que enfrentamos, a responsabilidade do professor/historiador é imensa. A pesquisa e o ensino de história assumem papel fundamental para conscientizar a sociedade dos perigos que envolvem o negacionismo e o enfraquecimento da democracia. Mesmo com a tragédia da COVID-19 (2020-presente), potencializada pelos discursos de extrema direita de autoridades brasileiras, como do próprio presidente da República, o negacionismo, alimentado por noções relativistas, se tornou uma bandeira política (Knack; Friderichs, 2023, p. 28).

A interpretação e o conhecimento da história que cada aluno terá a partir de suas vivências fora da escola, serão usados como conhecimentos prévios para cada assunto dado em aula. Iniciar uma aula perguntando: “O que você entende por Holocausto?” É fazer o uso dos conhecimentos prévios destes alunos(as). A disciplina História entra no currículo dos(as) estudantes como força motriz para o entendimento da natureza, dos acontecimentos mediante eventos, personagens, rupturas e conhecimentos do homem no tempo. É pela educação que o ser humano se conecta com o seu ser histórico.

Nesse sentido, o ser humano é apresentado a pensar historicamente e dar sentido ao passado quando o conhece e o entende, conduzindo-o assim para um conhecimento baseado em reflexões e inquietações que são articuladas inicialmente na escola pelos(as) professores(as) de História. E a disciplina História, que é portadora de inúmeras especificidades, dá margem para diversos questionamentos, pela via dos(as) alunos(as), sobre o quão o homem (ser humano) inventou, proporcionou e ocasionou no seu meio durante milhares de anos ao redor do planeta terra. As ideias expressas em cada livro de História, levam a pautas importantes no que diz respeito ao homem no tempo. Sendo elas, as guerras, batalhas, invenções, política, cultura, artes e conhecimentos da natureza, que estão implícitos na vida do ser humano. Estas pautas por sua vez, são apresentadas aos(as) alunos(as) para poder assim gerar um entendimento da história por trás de cada passagem histórica, ao qual se destina os fins pedagógicos da conscientização da História.

O trabalho pedagógico que o(a) docente se propõe a fazer para que alunos e alunas entendam de forma única cada assunto, pode ser melhor quando há a participação de toda a turma, pois ao identificar as falhas com a ajuda dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) consegue melhorar sua didática, e assim proporcionar uma aula onde cada aluno(a) entenda o assunto de forma prática, possibilitando uma compreensão do conteúdo de forma universal. O envolvimento da turma, pode proporcionar melhorias nas aulas.

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre o *currículo real*, ou seja o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos⁴⁵(Bittencourt, 2012, p. 50-51).

Uma aula democrática é o começo para as mudanças de pensamento de que o(a) professor(a) é o centro do saber, o(a) único(a) detentor(a) do conhecimento. Segundo Bittencourt (2012, p. 240) Fazer com que os alunos exponham suas representações sociais sobre o tema proposto para o estudo pode favorecer igualmente uma reflexão por parte deles próprios. Obviamente que o(a) docente, estar na sala de aula por ter o conhecimento sobre aquela disciplina, no entanto, os(as) alunos(as) podem e devem contribuir para as melhorias e sugestões que possam dinamizar as aulas.

⁴⁵ Todos os grifos desta citação estão na obra da autora.

Um professor competente, portanto, é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes) para enfrentar situações problemáticas e dilemas. Esta noção vale tanto para caracterizar o trabalho do professor quanto para explicar objetivos de aprendizagem para os alunos. Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura – a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir – de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes (Libâneo, 2015, p. 77).

As violações aos direitos humanos ocorridos no período ditatorial brasileiro é envolto de violências, desaparecimentos forçados e execuções que por muito tempo não tiveram explicação. Amparados pelo conhecimento histórico, ao qual nos revela fatos marcantes, histórias tenebrosas, como também histórias de superação. Superação do medo, que vigilantes na esteira da História, nos contam seus momentos até hoje. É importante realizar uma reflexão de que algumas escolas podem não aceitar este tipo de proposta que vem do professor(a), justamente pelo que vimos acima, corroborarem com a prática advinda do ex-presidente Bolsonaro e seus antecessores que deliberaram uma “Escola sem Partido” como se o(a) professor(a) fosse um(a) doutrinador(a) para os(as) alunos(as), e além disso, como se ao apresentar este conteúdo, vinculasse o voto no candidato A ou no candidato B. Conhecer e aprender sobre a história do nosso país não tem partido.

É perceptível o alinhamento do negacionismo e do conservadorismo político em tais posições, que promovem discursos que relativizam a violência e as arbitrariedades desencadeadas pela ditadura civil-militar (1964-1985). Além disso, também é possível identificar a noção de “interpretação” como um dispositivo para promover qualquer releitura do passado, ao prazer dos interesses, das posições e orientações políticas de quem está por trás de tais discursos. Portanto, antes de prosseguir com uma análise dos dois desafios mencionados (negacionismo e empreendedorismo, este último enquanto uma nova roupagem do neoliberalismo e do conservadorismo na educação), é importante rever os debates sobre ciência e objetividade/subjetividade do conhecimento histórico que se desenrolaram ao longo do século XX. Pois ao afirmar que a história está aberta a interpretações, fica subentendido que a história é escrita e ensinada sob bases “subjetivas”, que dependem das posições e concepções de quem pesquisa e ensina. Retomar os debates sobre a cientificidade do conhecimento histórico é imprescindível para derrubar essa proposição e demarcar a importância do conhecimento histórico para a educação (Knack; Friderichs, 2023, p. 30).

As atrocidades que aconteceram durante o regime militar no Brasil, só foram amplamente divulgados e conhecidos ainda mais, depois da instauração da ⁴⁶Comissão Nacional da Verdade, assinada pela Ex-presidenta Dilma Rousseff em 2011. O relatório final da Comissão Nacional da Verdade é resultado de dois anos de debate, assegurado pela Lei 12.528/2011, que foi criada para:

Apurar e esclarecer, indicando as circunstâncias e a autoria, as graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 e 1988 (o período entre as duas últimas constituições democráticas brasileiras) com o objetivo de efetivar o direito à memória e a verdade histórica e promover a reconciliação nacional (Comissão Nacional da verdade, 2014, s.p.).

Aprender sobre a História política do Brasil, através de um jogo de cartas pode ser um bom recurso didático para o aprendizado dos(as) alunos(as). A proposta de levar o jogo Fotografia versus Descrição, como fonte de aprendizado dentro do conteúdo da Ditadura Civil-Militar, não é a de propor uma reflexão romantizada sobre o assunto. A intenção é de fazer com os(as) alunos(as) entendam de que forma aconteceu a Ditadura Civil-Militar, quem eram seus personagens, quem foram os algozes, que estando no poder viram o derramamento de sangue acontecer e nada fizeram.

A violência dos opressores, que os fazem também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram, e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (Freire, 2023, p. 41).

Neste sentido, o jogo é proposto para se ter o entendimento de um momento de conhecimento de transição da história do Brasil, para que nunca se esqueça, para que jamais aconteça.

O período ditatorial que aconteceu no Brasil, envolve sentimentos diversos e é um conteúdo muito sensível de se apresentar em sala de aula. Mas também sabemos que para

⁴⁶ A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV teve por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Fonte: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/cnv#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20Nacional%20da%20Verdade,5%20de%20outubro%20de%201988>. Acesso em 16/01/2025

entender a história é necessário conhecê-la. Procurar explicar a importância deste momento da nossa história é também fazer história. Dialogar sobre o porquê aconteceu, de que forma aconteceu, em qual momento aconteceu, é de suma importância para que os(as) estudantes tirem suas próprias conclusões sobre este passado obscuro da nossa história. Eles(as) tem a oportunidade de entender como se deu este período sombrio no Brasil através das pessoas que participaram efetivamente deste processo.

O golpe civil e militar de 1964 é um bom exemplo de um acontecimento que demarca um ⁴⁷“passado sensível”; um passado que ainda não passou. Por isso, exige que Estado e sociedade o enfrentem corajosamente, em nome de um futuro que não tema o conhecimento desse passado, e que, em seu nome, abra arquivos e permita o acesso a informações existentes, mas não disponibilizadas ao público de pesquisadores e cidadãos do país. Um acontecimento e um período, que durante um bom tempo, quis ser chamado e considerado como revolucionário (Ferreira; Gomes, 2023, p. 9).

Na história do nosso país, o período ditatorial Brasileiro foi um período de extrema violência e em sua face mais tenebrosa promoveu a tortura como política de Estado. Teve uma baixa representação política e sindical. Já a imprensa, sofria com perseguições e censura a programas de televisão, aos jornais e as rádios.

Diante disso, todo recurso metodológico que estiver ao alcance do(a) docente é de extrema importância e faz-se necessário sua utilização. O livro, o filme, as imagens, as músicas, as artes, o patrimônio, toda esta gama de metodologias conseguem fornecer momentos interativos e de ensino para os(as) estudantes. Para compreender o sentido de inserir o jogo em sala de aula, faz-se necessário entender como se dar este processo na vida cotidiana, pois o sentido de jogar permeia várias outras esferas da vida humana.

É importante ressaltar que o jogo, visando o conhecimento e o saber historicamente, não é uma atividade superficial, inconsistente ou de pouca importância. O jogo tendo como finalidade o ensino, gera aprendizagem, mas é perceptível que dentro dele há aspectos de competição, destreza, emoção, e outros sentimentos que só são realmente gerados quando se estar jogando.

A maioria dos(as) pesquisadores(as) que tem o jogo como elemento central de seus trabalhos recorre a Johan Huizinga a quem escreveu na década de 1930 o livro *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura* (2019 - 9ª edição), para entender o conceito de jogo da idade antiga à idade contemporânea.

Expressa de uma forma direta, *Homo Ludens* tem sua primeira edição lançada em 1938.

⁴⁷ Grifos dos autores contidos no livro.

Neste período, há ainda no seio do povo europeu as enormes cicatrizes da primeira guerra mundial (1914-1918) que logo volta a ser sentida com o imediatismo de uma nova guerra vindo à tona, seria a segunda guerra mundial. Neste processo, os sentimentos caracterizam-se pela volta de se ter a liberdade, devido aos anos intensos e sombrios promovidos pela guerra. Ter um momento para jogar, torna-se descanso. Jogar proporcionará satisfação.

Huizinga considera o jogo como um fenômeno cultural, o livro se estrutura sob uma ampla perspectiva histórica, recorrendo inclusive a estudos da origem histórica do fenômeno jogo e sua amplitude nas sociedades distantes ao nosso tempo, a exemplo das sociedades gregas e os jogos de luta. Há também o estudo relacionada a linguagem do jogo para gregos, chineses, japoneses, indígenas e outros povos distantes para nós (brasileiros) no tempo histórico. *Homo Ludens* é uma obra que compõe o estudo dos jogos no seu meio cultural, o que se torna de extrema relevância para a época. Inserir os termos que o autor utiliza na área da educação, faz com que a utilidade de produção e execução do jogo, se tornem mais fáceis conhecendo cada característica citada acima.

No ensino de história, os(as) professor(as) se deparam com a necessidade de apresentar e explicar conceitos relacionados aos fatos e eventos históricos, existe a preocupação de introduzir noções a estes conceitos a partir de cada fase escolar, aos quais são progressivamente trabalhados ao longo dos anos do ensino.

Estas noções costumam ser apresentadas mediante os conteúdos e assim tornam-se o momento em que os(as) alunos(as) tem mais dúvidas e inquietações sobre o percurso de eventos históricos pelo mundo, ou o porquê de ter acontecido aquela guerra, ou pra que serve estudar “coisas do passado”, como se o que aconteceu não pudesse voltar. E é justamente por isso que se procura aprender a História e entender seus conceitos. Para que aprendamos com os erros do passado, ou pelo menos entendamos porque aquilo aconteceu, e ainda mais, sabermos como mudar caso isso volte a acontecer.

A possibilidade de concretizar o assunto por intermédio de um jogo, fornece a alunos e alunas a capacidade de estabelecer conexões com cada período que cada presidente governou. Conhecer os processos de cada passagem destes presidente e além disso, conhecer alguns personagens importante desse período, é rememorar e dar sentido as representações históricas que por vezes não as conhecemos. Aspectos políticos e ideológicos também são levados em consideração na apresentação do jogo.

Fotografia versus Descrição traz em seu conteúdo o simbolismo do que foi a ditadura civil-militar (1964-1985) no Brasil. É importante frisar, mais uma vez, que o conteúdo é de extrema sensibilidade, carregado de tristeza e do sentimento de raiva por termos tido em nossa

nação políticos que eram os responsáveis em nos acolher e nos proteger, e no entanto, fizeram justamente o contrário. A nossa memória que coletivamente e individualmente nos fazem refletir que a nossa identidade nacional pode ser legitimada quando a conhecemos e sabemos o quanto o instrumento de reconhecer nossas falhas e nossas vitórias são importantes.

O povo tendo a consciência histórica e a consciência política como ponto de partida para o reconhecimento de sua história, se beneficia e consegue promover uma articulação de todas as propostas que estão envoltas no que o que é ser sociedade. Todas as problemáticas que corroboram com a ação de um povo em seu Estado ocasionam debates e discussões, conhecer a história do nosso país é conhecer a nós mesmos.

A ditadura civil-militar que ocorreu no início dos anos 1960 e foi encerrada no início dos anos 1980 marca o encorajamento de tantas pessoas que deram a vida para que mudanças acontecessem. Entender o que cada presidente fez com o nosso país por meio de um jogo não é não se importar com os seus agentes, é justamente o contrário, é fazer com que futuras gerações acostumadas com inovações, consigam associar o ⁴⁸opressor do oprimido, e mais uma vez, entender o processo da ditadura, criando um diálogo de uma aproximação imagética com o objeto de estudo.

Procuramos apresentar nesta seção do trabalho, quão se torna importante que os(as) alunos(as) entendam o que foi a ditadura civil-militar no Brasil, como ocorreu, quem foram seus agentes. Lutar em prol da conquista e da liberdade para que futuras gerações possam usufruir do sentido de ser pertencente a um país livre, são os principais pontos que os(as) alunos(as) devem aprender. A luta que os cidadãos travaram para sobreviver aos caos da ditadura foi a de nunca mais serem amordaçados pela política carregada de nós – amarrados -, que em torno das maldades, sejamos laço - que podemos soltar.

2.5 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MEMÓRIA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é um compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

(Paulo Freire)

⁴⁸ Em Pedagogia do oprimido – Paulo Freire.

Envoltos pelo saber que nos foi confiado e esperançosos(as) pela certeza de ter feito uma escolha que muda a vida de tantos, a docência nos inspira a ter a noção de que, o que ensinamos oportuniza a mudança da vida de tantas pessoas. Este saber que aprendemos a não ser meros transmissores, mas sim de oportunizar o diálogo, faz com que a educação como prática, que transforma, que torna visível o invisível, que faz renascer a perspectiva de um futuro, seja vislumbrada diante dos olhos dos nossos alunos(as), os sujeitos históricos que formamos de dentro para fora das salas de aula, em diferentes realidades do Brasil. Essa docência que visa a amplitude dos ensinamentos, que busca gerar um conhecimento dualista entre o que se sabe e o que se vai saber/aprender durante a vida escolar, carrega dentro de si a necessidade de haver uma docência humanista e amorosa, a que narra Paulo Freire, 2023, p. 109, esta por sua vez, anda de mãos dadas com o diálogo, pois este assume papel de contribuição com o caminhar da vida escolar. Este diálogo visa aprender a se posicionar, conseguir demonstrar que sua voz é e precisa ser ouvida, sendo mulheres e homens políticos, que entende o que acontece ao seu redor, promovendo uma aliança entre o que se sabe fora de sala de aula, e o que se aprende em sala de aula, demonstrando que este processo é imprescindível para o aprendizado.

Sendo assim, é importante oportunizar um ensino que demonstre cuidado aos saberes dos educandos(as). Como poderemos, sujeitos históricos que assim somos chamados, gerar um debate coletivo e uma conscientização em conjunto com os jovens alunos(as) aos quais ensinamos? Como conseguiremos juntar uma consciência histórica individual, a qual eles(as) aprendem e carregam em suas memórias na vida prática e uma consciência coletiva que é vivenciada no mundo em sociedade? Esta consciência histórica, que costuma ser lembrada serve para o aprendizado da história e na história, no passado e no presente e orientando-se para um futuro. Estes debates, que aqui entendemos debate como diálogo, são fundamentais para que assuntos e conteúdos da disciplina história possam ser questionados e indagados pelos(as) alunos(as). Outro aspecto importante é que os jovens alunos(as) tenham consciência de que eles e elas podem contribuir com suas experiências vivenciadas cotidianamente, mesmo sabendo que tem pouca idade, todos e todas são sujeitos capazes de se relacionarem com esta consciência histórica.

O desenvolvimento dos(as) alunos(as) a partir dos saberes escolares e históricos, fazem com que eles(as), conscientemente, entender sob seu lugar no mundo, ou o lugar que irão ocupar. As aulas de história, filosofia, sociologia, são geralmente este lugar de abertura de diálogo e de opiniões, na escola. Estudar história gera ainda mais estes questionamentos e

inquietações, pois estuda os eventos e o homem no tempo, conseqüentemente tendem a se fazer presente no limiar de estudar e entender o que aconteceu no mundo naquele período, o porquê aconteceu, e por que está acontecendo novamente. O saber que inicia esta seção, e que foi feito mediante juramento, faz com que a educação como prática, que transforma, que torna visível o invisível, que faz renascer a perspectiva de um futuro, seja vislumbrada diante dos olhos dos nossos alunos(as), os sujeitos históricos que formamos de dentro para fora das salas de aula, Brasil afora.

A interpretação que o passado nos remete, e o passado histórico das vivências que nossos antepassados tiveram, pelos quais nós somos remetidos a rememorar-los, é o passado histórico que concretizam nossas relações. Os eventos históricos nos envolvem para que consigamos adquirir o conhecimento histórico, que estes, por sua vez, são as experiências adquiridas ao longo do tempo pelo indivíduo. Situar-se no tempo e trazer consigo fatos marcantes vivenciados individualmente e coletivamente através das mudanças temporais são processos de aquisição de uma consciência histórica.

Estar numa sala de aula, observando o(a) professor(a) de História explicar uma discussão aberta sobre a Segunda Guerra Mundial é usar a interpretação sobre o passado. Estar como soldado na Segunda Guerra Mundial é vivenciar o acontecimento sendo protagonista deste passado.

A abordagem que a consciência histórica faz através da vida prática é a de adquirir sentido ao passado, fazendo dele um processo de aquisição de identidade histórica que é a condição necessária para o processo de autoconhecimento sobre as relações do passado com a historicidade da vida humana. Para Rüsen, 2010, p. 15-16, as relações entre o saber histórico e a vida prática, tem fornecido um suporte técnico valioso para perceber a noção de consciência histórica.

As relações sociais adquiridas no curso do tempo são elementos que historicamente dão sentido as condutas humanas e aos processos de desenvolvimento e de reconhecimento das mudanças futuras. Estas relações fazem parte da história, pois aconteceram em diferentes épocas e cenários, possuem relação com continuidades, onde estas, por sua vez, trazem consigo conhecimentos das realidades passadas e experiências do conhecimento. Neste processo de desenvolvimento da consciência histórica, o ser humano estar susceptível a avanços ou retrocessos mediante conjunturas experienciadas no decorrer das ações voluntárias ou involuntárias as quais ele(a) se depara em sua visão de mundo. Mediante este processo, a consciência histórica estar como meio de orientação temporal, que visa dar sentido ao passado.

A orientação temporal, busca o entendimento não apenas da identidade individual do

sujeito, mas principalmente da orientação temporal no sentido de conhecimento das diversas manifestações culturais, políticas e identitárias dos diversos grupos que convivem em sociedade. Para esta orientação, faz nascer a pergunta que muitos(as) jovens fazem durante as aulas de história: “Pra que serve aprender história?”.

Para Jörn Rüsen (2010) a narrativa é a face material da consciência histórica, e do entender este movimento que a história tem enquanto disciplina escolar.

Neste sentido, a narrativa se propõe a integrar a competência da habilidade da consciência humana, ou seja, procedimentos que dão sentido ao passado, por meio da orientação temporal. Neste sentido, Rüsen (2010) designa que “dar sentido ao passado” equivale a três elementos que constituem de forma temporal o sentido histórico do passado: forma, conteúdo e função. Que equivale à: competência para a experiência histórica, competência para a orientação histórica e competência para a interpretação histórica, respectivamente.

É fundamental acentuar que esta proposta de orientação temporal para a vida prática contrasta com uma outra ideia, que é a de uma utilização da história movida por interesses particulares, ao serviço de identidades exclusivistas, sejam de caráter político, religioso, econômico, cultural. Contudo, esta recusa em olhar a história como uma disciplina escolar para uma cidadania com enfoques particulares não significa que ela seja encarada como uma saber inerte, para simples deleite subjetivo: espera-se que o aparato conceitual da história habilite os jovens a desenvolverem de forma objetiva, fundamentada porque assente na análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo humano e social, permitindo-lhes, assim, melhor se situarem no seu tempo. A consciência histórica será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação do quotidiano (Rüsen, 2010. p. 16).

E a pergunta que nos fazemos agora é: “Como contribuir para que os(as) alunos(as) consigam exercer, entender e ter uma consciência histórica, acerca do mundo que os envolvem?”.

Aprender é um processo dinâmico, que inclui vários fatores na aquisição do conhecimento, sejam eles relacionados a habilidades, experiências que podem ser adquiridas não somente na escola, mas com a família, os amigos, as festas, os encontros, a religião, dentre outros setores que em conjunto formam a sociedade.

Dentro do processo de aprendizagem está incluído entender e aprender conhecimentos diversos, como por exemplo, a aproximação com um conteúdo em específico, que pode ser a facilidade na leitura, ou falar em público, aprender com facilidade a matemática, ou ter a história e outras disciplinas como as preferidas. A desenvoltura cognitiva também estar enraizada nessa seara de aprendizados, com o olhar mais atento as aulas de arte, e então a aptidão para desenhar,

pintar, escrever canções ou ter uma desenvoltura maior nas peças de teatro da escola. Estes são apenas alguns exemplos do que acontece quando as nossas sensibilidades são legitimadas através das diversas formas de aprender. Estas sensibilidades geralmente são observadas pelo(a) professor(a) que sabe em qual disciplina aquele(a) aluno(a) é melhor, ou gosta mais de estudar. Obviamente, estas aptidões podem ser mais afloradas ou não, tudo vai depender do processo de escolarização, crescimento e de maturidade escolar.

Todos os exemplos acima citados não significam necessariamente que os(as) alunos(as) alcancem o raciocínio prático do saber. A clareza e a reflexão sobre os conhecimentos históricos fazem crescer nos(as) alunos(as) a construção da sua própria identidade. As expectativas que são propostas pelos(as) professores(as), remete-os a pensar, como dito no início deste capítulo “as experiências cotidianas”. É importante que as aulas de história estejam sempre abertas para o diálogo entre professor(a) e aluno(a), para que este, por sua vez, desenvolva ainda mais sua capacidade de argumentar, criticar e julgar, se assim for necessário.

A construção da consciência histórica nas aulas de história e por assim dizer: “ser levada para a vida”, inicia-se nos exemplos acima. Entender o que gostam, participar da vida escolar e conhecer as diversas esferas do movimento da vida em sociedade faz parte do entender o que é a consciência histórica. Este aprendizado histórico fortalece as relações, integra conhecimentos e introduz uma perspectiva crítica do entendimento da história, enquanto disciplina.

O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial da memória histórica. Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2010, p. 44).

Segundo Cerri, 2011, p. 28, a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais. A partir desta reflexão de consciência histórica, percebe-se que esta está ligada não apenas ao que fazemos individualmente diante de fatos e narrativas, mas também o que se faz coletivamente, e nos mais diversos anos que compõem a humanidade.

As sensibilidades, memórias e vivências diante de eventos e fatos que se fazem

presentes na história enquanto tempo, são capazes de conduzir o sujeito a tornar o que era apenas passado em lembranças que podem fazer sentido a sua realidade. Não se trata de querer mudar o passado, mas entendê-lo como experiência de reconhecimento, de continuidade no processo de desenvolvimento.

Por este motivo, a consciência histórica e o ensino de história neste trabalho estão ligados de um modo ou de outro, pois o ensino de história fornece uma amplitude de conhecimentos históricos aliados a momentos vivenciados pelo ser humano. A disciplina história parte do princípio de apresentar/discutir sobre eventos, personagens e momentos históricos do cotidiano do mundo. Através desta disciplina, os(as) professores(as) procuram apresentar para seus(as) alunos(as) conhecimentos onde através destes, os estudantes possam interpretar e refletir acerca do mundo em que vivem, questionando e propondo uma aprendizagem onde os conteúdos factuais não sejam memorizados, mas sim que possam representar e aprender sobre informações organizadas significativas e associações dos conteúdos aprendidos.

A perspectiva da consciência histórica nos impõe, também, outro ponto de vista sobre a nossa disciplina: o de que ela é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é somente de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural. A rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade (Cerri, 2011, p. 17).

Caminhando para uma análise que propõe pensar o passado estando no futuro (presente), preocupando-se em não cometer anacronismos, faz-se necessário dizer que a História como disciplina estuda as ações do homem no tempo, e suas criações históricas, criações estas que permeiam por construções históricas, manuscritos, alimentos, produções culturais e econômicas, e também políticas. Ao propor em sala de aula estas análises, os(as) professores(as) de História contribuem para que os(as) alunos(as) utilizem de seus conhecimentos previamente conscientizados e remetam suas memórias e imaginações a um passado longínquo, embora suas vivências possam ou não ter reflexos com tal proposta. Portanto, é interessante para a aula de história, adentrar por entre os “mares antes não navegados” da disciplina e seus conteúdos para que aluno(a) e professor(a) possam obter e problematizar este passado pensando num futuro e criando uma perspectiva de descrever tal passado.

Para tanto, cabe vincular a esta proposta o pensamento da filósofa Agnes Heller e do

historiador Jörn Rüsen, onde Cerri, 2011, p. 29, expõe que ambos advogam que: “o pensar historicamente é um fenômeno cotidiano inerente à condição humana”.

Com isso pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem (Cerri, 2011, p. 29).

A educação histórica, a racionalidade do conhecimento e a consciência histórica transcendem a produção do saber acadêmico e escolar. O eu exterior e o eu individual se entrelaçam com a natureza e sua epistemologia do conhecimento. A noção do tempo é variável de pessoa pra pessoa, ou de comunidade para comunidade. O tempo para Rüsen (2014) é uma experiência que dar sentido ao passado e futuros possíveis.

O tempo é uma dimensão fundamental, universal e elementar da vida humana. Ele é experimentado como devir e fenecer, nascimento e morte, mudança e duração. Sendo experiência, ele precisa ser de tal modo apropriado mediante feitos interpretativos da consciência humana que o ser humano pode orientar-se nele, estabelecer uma relação significativa entre sua vida e ele. O ser humano não pode simplesmente deixar o tempo como ele está (isto é, como se depara diretamente com ele). [...] o tempo não se efetua simplesmente no processo vital dos seres humanos, no qual aquilo que acontece passa e um novo acontecimento é posto em marcha ou mantido em movimento rumo ao futuro por meio da ação. Muito antes, os envolvidos devem, como foi dito, interpretar o evento temporal do seu próprio mundo e de si mesmos para poderem efetuar em vida a sua própria temporalidade e apropriar-se dela (Rüsen, 2014, p. 255-256).

A noção de consciência histórica, como vimos, é parte essencial no sentido tempo e de uma aprendizagem histórica que se relacione com as experiências do passado, como também uma das principais expressões da existência humana. É possível, portanto, entender que a partir da noção de consciência histórica que se propõe aos indivíduos, estes sejam capazes de reivindicar suas posições diante de fatos e contextos. Sendo assim, exercer, tanto suas liberdades quanto seus direitos identificando as realidades sociais que permeiam os processos de suas vidas no tempo. A relação do sujeito com a noção de consciência histórica se junta as relações pessoais e a sua função social diante da vida em sociedade.

Neste mesmo contexto, é importante salientar que a formação da identidade dos indivíduos, deriva das relações que estes tem com sua história, sua vida, seus interesses.

Considerando todos os conhecimentos históricos, sociológicos, antropológicos, emocionais, políticos, educacionais, dentre outros a que estamos dispostos a conhecer e a deixar adentrar no nosso conhecimento, a consciência histórica traz uma contribuição integrando dentro de todos estes conhecimentos a reflexão da própria vida, do cotidiano do(a) aluno(a), que neste trabalho entendemos como sendo extremamente indispensável para a sua emancipação.

A história, permite, afinal, que aspectos, eventos, fatos e acontecimentos da vida cotidiana sejam ensinados para os(as) alunos(as). Estes aspectos não são meras visões do(a) professor(a), são orientações curriculares, que somadas as experiências dialogadas se tornam o pensar historicamente.

Imaginar, descrever, estudar e entender a sociedade não é função apenas do(a) professor(a) de história, estar-se no mundo é um eterno aprender e estudar. O conhecimento do outro oportuniza o conhecimento de si mesmo, entendendo-nos na esfera coletiva, produzindo a todo instante sentido histórico.

Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão da dinâmica do tempo. Trata-se da competência de experiência, como se viu anteriormente, que integra a competência narrativa. Conhecer as surpresas, as mudanças imprevistas do desenrolar dos acontecimentos abre as portas da inteligência à possibilidade histórica. Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual – com todas as suas mazelas – pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma. [...] Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais -, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. (Cerri, 2011, p. 116).

Estabelecer relações que envolvam a consciência histórica nos conteúdos durante as aulas de história, permitem que o conhecimento atinja diversas formas de perceber a história enquanto disciplina. Estas formas são as perspectivas que alunos e alunas tem dos eventos, momentos e fatos da história. Articular este conhecimento é somar experiências, tendo percepções do passado, rastros e vestígios, que transformam a identidade do sujeito e a visão de mundo como sujeito pensante. A contribuição da noção de consciência histórica para os(as) alunos(as) independe das condições sociais, culturais e políticas, pois esta consciência estar enraizada desde que estes se tornam conscientes das suas memórias, lembranças, recordações e vivências. Quando falamos que independe das condições acima citadas, dizemos que cada ser humano, em sua vida prática, carrega suas consciências formadas e que juntas com outras tantas experiências formam um bloco de discussão que enriquecem suas memórias, sejam elas alegres ou tristes, tudo é história e tudo se torna histórico.

Ao materializar este entendimento, é possível perceber diferentes conhecimentos de um mesmo assunto, ou percepções parecidas de um mesmo cenário. As visões da história que os(as) alunos(as) apresentam durante as aulas, são frutos do espaço de representação que este tem enquanto aluno(a), cidadão(ã) e sujeito histórico. Proporcionar a estes estudantes a noção de que toda consciência é importante, faz nascer uma inclusão na aprendizagem, mudanças de compreensão histórica e a criação de uma discussão baseada em debates, conversas, mediados pelo(a) professor(a).

No que diz respeito a memória, é fundamental entendê-la como sendo a base da identidade do indivíduo. É através da memória que se chega a noção de memória coletiva e da relação com o passado dos seres humanos. É importante salientar que a memória não pode ser confundida com a história, “A história consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças” (Le Goff, 1990, p.109). Para Bittencourt (2011) é possível estabelecer algumas distinções entre memória e história:

⁴⁹**Memória social:** relação coletiva que uma comunidade estabelece com seu passado; funciona pela seleção e eliminação; realiza omissões; corpo vivo do processo de se relacionar com o passado; relações com o passado e variações de acordo com identidade, sexo, ocupação, origem, etc.; **História:** trabalha com a acumulação dessa memória; reordena o tempo passado, medindo-o, periodizando-o e estabelecendo uma crítica sobre a duração; usa um método para recompor os dados da memória; confronta memórias individuais e sociais com outros documentos; situa os testemunhos orais no tempo e no espaço e o “lugar” de onde “falam” (Bittencourt, 2011, p. 170-171).

A relação que a memória do indivíduo tem com a reprodução da história se entrelaça com o conceito de lembrança, rememorar o que aconteceu em um tempo longínquo ou tentar remeter algo a um processo do tempo.

Lembrar-se de si ou de algo, geralmente são fatos que a grosso modo denominamos de recordação. Esta estrutura fundamental do processo histórico, e que nos estudos de história, podemos intitulá-lo de história oral, que é dar sentido a recuperação de uma história pela oralidade e não somente por esta via, como vimos na citação acima. Escutar estas recordações, estas memórias dos que fizeram parte de um evento, de um momento, de um fato ou local da história, é perceber que esta memória não está apenas vinculada as lembranças, mas a pressupostos que antes foram pesquisados, destacando e identificando a abordagem do relato e vinculando-o a outras fontes.

A memória se entrelaça com o tempo, nesta relação tende a acontecer escolhas do que

⁴⁹ Grifos contidos na obra da autora.

se lembrar, não por querer não recordá-las, mas por remetê-las a traumas vivenciados, em decorrência de eventos violentos, que de alguma forma traumatiza. Foi assim que a CNV, colheu inúmeros depoimentos orais dos cidadãos e cidadãs que vivenciaram a ditadura civil-militar no Brasil, mergulhados em lembranças inacabadas, e ainda sensíveis, os depoimentos das vítimas da ditadura, vem mostrar o quanto a dor se faz presente nas recordações doloridas.

Em decorrência deste fato, a lembrança acaba “bloqueando” certas memórias, falas e imagens que a memória histórica “guardou”. Para Bittencourt, 2011, p. 169, é importante também exemplificar os “lugares de memória” que podem ser expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico.

Para o filósofo francês Paul Ricoeur, a memória é pragmática, ou seja, sempre haverá a necessidade de ser exercitada. Esta memória remete a lembranças que por sua vez, podem também ser esquecidas, cair no esquecimento. De fato, a utilização da memória para lidar com acontecimentos torna atribuir sentido a realidades sociais, ou confrontos com a história.

A memória está no singular, como capacidade e efetuação, as lembranças estão no plural: temos umas lembranças (já houve quem dissesse maldosamente que os velhos tem mais lembranças do que os jovens, mas menos memória!). Sob este aspecto, as lembranças podem ser tratadas como formas discretas com margens mais ou menos precisas, que se destacam contra aquilo que podemos chamar de um fundo memorial, com o qual podemos no deleitar em estados de devaneio, vago (Ricoeur, 2007, p. 41).

Para o ensino de História, a utilização da consciência histórica e da memória são fundamentais para que sejam realizadas abordagens históricas que desencadeiem o crescimento de um pensamento, pelo qual o entendimento do cotidiano e da vivência do senso comum, sejam refletidos nas discussões em sala de aula e na prática do saber escolar, e é neste momento que os conteúdos das aulas de história começam a fazer sentido para os(as) alunos(as).

Trazer estas reflexões para a sala de aula e promover estes diálogos fazem parte do processo educativo, e dar sentido aquela pergunta inicial: “pra quê estudar história?”. Para entender as mudanças e as permanências ao longo da história, entender de que forma os eventos históricos aconteceram, mediante nossos pensamentos e conclusões. Portanto, situar cada indivíduo nos eventos, datas, personagens, nações, sociedades, culturas, etc., faz parte do que é aprender diante da consciência histórica e da memória no seu sentido construtivo.

CAPÍTULO 3 - O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire).

3.1 BRINCAR E APRENDER: REFLEXÕES DA UTILIZAÇÃO DO JOGO

Toda brincadeira é compreendida como um momento de interação e integração social. Brincar faz parte do cotidiano de crianças e adolescentes, e por que não do adulto também? Ao brincar, o ser humano foge da realidade. Aquele momento de diversão é único, incapaz de ser quebrado, a não ser que seja por algum fator externo.

Empinar pipa, jogar bola, brincar de boneca, brincar de casinha, pular os quadradinhos da amarelinha, jogar xadrez, dama, vídeo game, uno, voleibol, e tantas outras brincadeiras, são momentos que se tornam essenciais na vida e na memória de qualquer pessoa. Brincando a criança torna-se protagonista da sua vez de brincar ou jogar, ganha autonomia, se insere no grande espetáculo da vida, o de se sentir importante, se sentir alguém.

Aprender está vinculado aos direitos do ser humano. Ir para a escola é um direito fundamental e também um dever. Para além de estudar, a escola é um importante elo entre o diálogo, a compreensão de estar diante de outros, ver como se dispõem as diferenças entre os seres humanos, e para além destes fatores está a compreensão e o respeito pelo outro, estas são aprendizagens que se inserem dentro do contexto escolar. De acordo com a BNCC, brincar é o resultado das interações entre as crianças na educação infantil. No entanto, brincar pode ser considerado um momento de conversa, um corre-corre entre jovens na escola, participar de um momento de diversão nas aulas e expressar-se de forma lúdica na escola com os colegas.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Estar presente numa instituição escolar é base fundamental para a compreensão do ser

humano enquanto aprendiz e do desenvolvimento do processo cognitivo ao longo dos anos escolares.

Aliar o brincar e o aprender no contexto social vinculado a escola, é uma característica rotineira utilizada por pedagogos(as) para crianças em educação escolar de nível infantil. No entanto, esta utilização pode ser incorporada a outros níveis escolares e de idade também.

Repensar as práticas de ensino se faz necessário. O jogo, premissa para a escrita deste trabalho, permeia várias outras esferas da vida humana, e temos como exemplo os jogos de competição, de esportes, de representações. É importante ressaltar que o jogo, visando o conhecimento/saber não é uma atividade superficial, inconsistente ou de pouca importância. O jogo tendo como finalidade o ensino, gera aprendizagem, embora dentro dele há aspectos de competição, destreza, emoção dentre outras possibilidades que serão formuladas mais a frente neste trabalho. Considerando Huizinga (2019) e o caráter de seriedade que o jogo pode ter, e por conseguinte, levando em consideração o conhecimento, o autor destaca algumas características inerentes ao jogo e que se faz necessário identificá-las, para o entendimento de seriedade que o jogo tem.

Uma delas é a de ser livre, de ser ele próprio a liberdade, outra característica e que está ligada a primeira é que ele não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” (2019, p.10). No entanto, Huizinga (2019) vai refletir que o jogo não pode ser considerado como um “faz de conta”, pois o colocaria como algo frente à “seriedade”. O conceito de seriedade utilizado na educação é algo considerado como importante. E como dar um caráter de seriedade a um jogo considerando a utilização deste em sala de aula? Colocá-lo em união aos conteúdos é uma das alternativas. Tendo como fundamental finalidade o conhecimento e a criação de reflexões acerca do fato narrado nele. Mostrar que o jogo é interessante para os alunos(as), proporcionar valores, intuir para seu uso em diferentes momentos e agregar participação, são fundamentais. Para isto, esta análise de Huizinga (2019) é extremamente pertinente:

O contraste entre jogo e seriedade é sempre fluido. A inferioridade do jogo é sempre compensada pela correspondente superioridade de sua seriedade. O jogo se torna seriedade e a seriedade, jogo. É possível ao jogo alcançar extremos de beleza e de perfeição que ultrapassam em muito a seriedade. No que diz respeito ao jogo, todos os observadores dão grande ênfase ao fato de ser ele desinteressado. Visto não pertencer a vida “comum”, ele se situa fora do processo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe esse processo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. [...] Mas o fato de ser necessário, de ser culturalmente útil e, até, de se tornar cultura diminuirá em alguma coisa o

caráter desinteressado do jogo? Não, porque a finalidade a que obedece é exterior aos interesses materiais imediatos e à satisfação individual das necessidades biológicas. Em sua qualidade de atividade sagrada, o jogo naturalmente contribui para a prosperidade do grupo social, mas de outro modo e através de meios totalmente diferentes dos da aquisição de elementos de subsistência (Huizinga, 2019, p. 10-11).

O filósofo e antropólogo francês Gilles Brougère em seu livro *Jogo e Educação* (1998), trata a frivolidade e a seriedade como sendo elementos dentro do jogo. Na Idade Moderna, o jogo tem uma conotação de frivolidade, em forte oposição ao trabalho, como atividade de distração, de relaxamento (p. 48). Segundo Brougère, foi somente no decorrer dos últimos dois séculos que vimos à ruptura da visão frívola de jogo, posto que houve um valor educativo ao seu uso. O debate sobre a importância que se deva atribuir ao jogo pode estar associado apenas ao fato de que o jogo é o momento de recreação, forma de diversão para sinalizar um fim. Mas a utilização do jogo vai além dos formatos disciplinados de se manter a criança fazendo “algo”, o jogo é tido como um momento de diversão, mas também um momento sério e carregado de valor, o valor educativo.

O jogo está no centro da constituição de uma identidade, e nesse sentido, ele é um espaço de aprendizagem[...] A separação das diferentes atividades sociais levou ao isolamento do jogo, à sua separação da vida social para fazer dele uma atividade fútil. A não seriedade do jogo é talvez resultado de um processo histórico. A história dos jogos é, portanto, aquela de sua transferência do sério ao frívolo, não sendo o sério somente o lugar do trabalho, mas também o da sociabilidade considerada ainda mais importante que o trabalho (Brougère, 1998, p. 44-45).

Ou seja, tanto para Huizinga (2019) quanto para Brougère (1998), o jogo pode se tornar importante quando este gera um limiar de descontração e conhecimento, seja ele por fatores físicos ou de aprendizagem, numa visão de entendimento e construção de saberes.

Neste sentido, busco apresentar neste capítulo a inserção do jogo e a possibilidade de reflexão sobre seu uso nas aulas de História. Tratando o jogo no sentido sério, em detrimento da responsabilidade educativa que o dever de educadora me cabe e levando o lúdico, visando a união de dois elementos inerentes ao viver.

É fundamental explicar que o termo brincar, neste trabalho, deve ser entendido como uma forma lúdica para apreensão dos conteúdos aos quais o jogo faz referência. Ao jogar, os(as) alunos(as) conseguem criar um momento recreativo de interação entre jogar, o brincar e aprender.

A partir da década de 1990, estabeleceu-se um diálogo entre a pesquisa em educação no Brasil e pensadores que tematizam o jogo como prática cultural humana, tais como Huizinga (2014), Roger Caillois (2017) e com a obra de pesquisadores sobre as relações entre jogos e educação como Gilles Brougère (2003) e Jean Vial (2015). A pesquisadora Tânia Ramos Fortuna (2003, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2017) também se destaca no campo ao investigar aspectos teóricos sobre jogos, brincadeiras, formação de professores, jogos na educação infantil e a relação entre jogos e educação no pensamento ocidental (Silva, et al. 2020, p. 378).

Ao optar por criar uma nova proposta de ensino, os(as) professores(as) buscam contemplar suas experiências, seu modo de ensinar e conseqüentemente de proporcionar um ensino que possa inserir novos métodos de aprendizados e novas práticas em sala de aula.

Mas ao ensinar em diferentes turmas, o(a) professor(a) se propõe a observar se aquela didática lúdica é aceita por todas as turmas ou apenas por uma parte, a experiência em sala de aula, dará a resposta. Ao propor aliar os jogos aos conteúdos programáticos da disciplina História, o(a) professor(a) se dispõe a compartilhar de novas experiências para que os(as) alunos(as) aprendam de forma mais lúdica. É importante que o(a) professor(a) realize uma reflexão no que diz respeito a acessibilidade que envolve a construção desta nova prática. É de conhecimento de estudiosos(as) da área da educação e de professores(as) que fazem uso deste recurso pedagógico e que conhecem a realidade escolar, que há alunos e alunas com necessidades especiais, sejam elas na fala, na audição, motora ou cognitiva, portanto, estes jogos devem contemplá-los e serem didáticos para todos (as), seja no movimento que o jogo terá ou nas particularidades de cada aluno (a).

Neste sentido, a BNCC apresenta em suas competências gerais para a educação básica, a seguinte fundamentação:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

É necessário também pensar afetivamente, ser sensível ao outro(a), e mais ainda quando este outro(a) é o(a) seu aluno(a). Em quase toda sala de aula, existe aquele(a) aluno(a) que é mais tímido(a), mais quieto(a), calado(a), não se envolve muito nas dinâmicas da sala de aula, e este é um ponto importante a ser respeitado. Huizinga, 2019, p. 9, “observa que o jogo é uma atividade voluntária, sujeito a ordens deixa de ser jogo, podendo ser uma imitação forçada.”.

Kishimoto, 2011, p. 30, compreende esta obrigação da seguinte forma: “Quando o

professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos a liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor.”.

No livro *Jogo e Educação* (1998), Brougère faz uma análise sedimentar sobre o jogo na educação infantil na escola maternal francesa. Ao utilizar o conceito de jogo no jardim de infância, o autor irá realizar uma reflexão desta utilização na educação das crianças, este estudo recai acerca de uma pesquisa filosófica do entendimento do que é o jogo, suas nuances e importâncias para o ensino na pré-escola, como também, a justificativa e as tradições pedagógicas que o fazem tão utilizados nesta idade. Para além deste estudo, o autor busca informar, assim como Huizinga (2019), que não há uma definição exata para a palavra jogo. Para Brougère, 1998, p. 18, “O jogo é considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real.”.

O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança não tem valor em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. Uma rápida leitura de alguns destes textos poderia levar a crer que o jogo adquiriu um valor pedagógico (Brougère, 1998, p. 57).

Relacionar o que precisa ser aprendido com uma proposta lúdica é interessante a partir do momento em que o(a) professor(a) conhece sua turma e cria uma intervenção que seja capaz de transformar a aula expositiva numa aula atrativa, gerando brincadeira de forma com que o aprendizado seja mediado pelo instrumento ao qual ele(a) - professor(a)- se propôs a exercer em sua turma.

Qual a função do jogo na escola? A resposta pode ser simples (mas não simplista): o jogo é feito para brincar e brincando também se aprende. Ainda que seja difícil prever todos os resultados de um jogo, sua prática implica ganhos cognitivos que podem se relacionar às aprendizagens escolares (Giacomoni; Pereira, 2013, p. 150).

Para Giacomoni e Pereira, 2013, p. 18, “Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento.”. Sendo assim, a proposta de apresentar e jogar em sala de aula é uma forma de dizer para os(as) alunos(as) que o(a) professor(a) se preocupa em ensinar e aprender de forma mútua com seus alunos(as), ocasionado desta forma, um ensino em diferentes linguagens, tornado o momento da aula dinâmico. Segundo Caillois (2017), esta proposta também é apontada por psicólogos como uma dinâmica essencial para o estímulo cognitivo em crianças.

Os psicólogos lhes reconhecem um importante papel na história da autoafirmação na criança e na formação de seu caráter. Jogos de força, destreza, de cálculos são exercícios e treino. Tornam o corpo mais vigoroso, mais flexível e mais resistente, a visão mais afiada, o tato mais sutil, o espírito mais metódico ou mais engenhoso. Cada jogo reforça, exacerba, algum poder físico ou intelectual. Pelo viés do prazer e da obstinação, torna fácil o que antes foi difícil ou extenuante (Caillois, 2017, p. 24-25).

Sendo assim, cooperar para superar desafios e obstáculos, brincar, pensar, refletir, seguir regras, observar a tensão nos olhos do adversário, sorrir e criar uma expectativa estar intrínseca no ato de jogar. Huizinga (2019) infere que o jogo é um elemento cultural, faz parte da vida cotidiana do ser humano e dos animais, mesmo estes não sabendo que os fazem. Ainda para Huizinga (2019), o jogo é mais do que um fenômeno psicológico ou fisiológico, é um elemento da cultura.

Encontramos o jogo na cultura como um elemento dado, existente antes da própria cultura, acompanhando-o e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase atual. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”. Podemos deixar de lado o problema de saber se até agora a ciência conseguiu reduzir esta qualidade a fatores quantitativos. Em minha opinião, não o conseguiu. De qualquer modo, o que importa é justamente aquela qualidade característica da forma de vida que chamamos “jogo”. O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como “forma significante”, como função social (Huizinga, 2019, p. 5).

Portanto, a proposta de construir ou trazer os jogos para a sala de aula é uma forma de didática para proporcionar o ensino em novas finalidades educacionais, tornado assim o momento da aula mais interativo, comunicativo e participativo.

O princípio fundador para auxiliar a discussão de novas metodologias em sala de aula, parte da liberdade que o(a) professor(a) tem em sala de aula. Planejar novos métodos de ensino, pode possibilitar o engajamento dos(as) alunos(as) durante as aulas. Por mais que o(a) professor(a) queira fazer este tipo de intervenção, ele(a) tem que aliar estes momentos aos conteúdos que as bases das políticas educacionais os fornecem, para isto é necessário tempo e consequentemente, como já mencionado, planejamento. A autonomia intelectual do(a) professor(a), a organização curricular e pedagógica, são elementos primordiais quando se pensa em criar algo em sala de aula, sem deixar de aplicar os conteúdos necessários para tal planejamento. Segundo Seffner, 2013, p. 40, “atividades dialogadas entre alunos e professores devem ser valorizadas, estimulando a argumentação e a confrontação de pontos de vista.”.

Sendo assim, a proposta de levar jogos ou elaborá-los em conjunto com os(as)

alunos(as) é extremamente necessário e importante.

Ainda segundo Seffner (2013):

Um bom professor tem que ter um bom ouvido, tem que estabelecer uma “sintonia” com a turma para saber como as relações estão se entrelaçando. É inclusive, importante fazer certa leitura corporal dos alunos que expressam sua alegria por uma descoberta, por ter dado uma opinião, por ter se manifestado frente ao grupo de maneira correta. Olhos brilhando, agitação que demonstra interesse, ouvidos atentos são bons indicadores. Assuntos que extravasam a sala de aula, que fazem com que os alunos indaguem coisas dos professores pelos corredores, demonstram que estamos no caminho certo (Seffner, 2013, p. 42-43).

A partir do processo criativo de se implementar um novo recurso didático, e aqui especificamente o jogo, une-se a este a produção do conhecimento histórico.

Nas últimas décadas do século XXI, tem-se observado, pelos professores, pesquisadores e pela família, a utilização de celulares, tablets e mídias diversas por parte da maioria dos adolescentes, consequentemente esta utilização também é levada para a escola seja seu uso para o estudo das disciplinas, para ler um livro, conversar com os colegas por aplicativos de mensagens, tirando fotos ou fazendo vídeos; e muitos deles costumam ter o hábito de jogar, sejam eles jogos virtuais ou jogos físicos como os de formato de cartas, tabuleiros ou RPG de mesa.

A crianças que até metade do século XX brincavam na rua, no quintal, nas praças, encontram poucas ocasiões para praticar atividades ou jogos e brincadeiras fora do próprio domicílio. A sociedade de consumo de massa foi responsável por transformações sobre as características da infância e dos objetos consumidos pelas crianças para brincadeiras. Atualmente crianças e adolescentes especialmente dos estratos médios, se acostumaram ao tipo de jogos individuais eletrônicos que requerem pouca construção imaginativa ou ainda aos jogos esportivos em clubes ou play grounds (Andrade, 2007, p. 93).

No caso deste trabalho, o uso do jogo – de cartas – será utilizado como recurso pedagógico para a construção de estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula. Todavia, deve-se observar se no momento da aplicação da nova prática, se os (as) alunos (as) correspondem ao que o(a) professor(a) planejou e, diante desta reflexão, cabe ao(a) professor(a) intervir numa nova proposta.

Assim, ao propor práticas lúdicas em sala de aula, o docente não tem qualquer garantia de que todos os alunos alcançarão algum estado de ludicidade. Da mesma forma, importa salientar que não se pode afiançar que qualquer outra estratégia didática necessariamente terá um alcance global. Em suma,

portanto, o investimento em práticas lúdicas na sala de aula pode ser entendido apenas enquanto possibilidade educativa. Seus resultados devem ser objeto de investigação do docente comprometido em averiguar a viabilidade desse caminho educacional diante do objeto que se pretende abordar em sala de aula. Cabe a ele, numa eventual ineficácia da prática proposta, buscar outras estratégias didáticas (Araújo, 2019, p. 81).

Dar significado a algo que antes estava apenas “dentro” do livro didático, é apresentar inúmeras possibilidades de construir uma consciência histórica acerca de um fato narrado na História. O(a) professor(a) é o(a) agente mediador que proporcionará as finalidades educativas acerca do conteúdo que será apresentado no jogo.

O livro é útil como compêndio do saber, como lugar onde se encontram resumidos ou ampliados os conhecimentos que são trabalhados ou podem ser trabalhados em classe, como meio para aprofundar, fundamentalmente como material de consulta. Por outro lado, a construção do conhecimento necessário para a aprendizagem dos conceitos e dos princípios requer outras atividades e, portanto, outros materiais (Zabala, 1998, p. 182).

Sendo assim, ao iniciar o jogo, é importante realizar uma revisão do conteúdo aprendido com o livro didático ou com outro recurso, os(as) alunos(as) devem estar previamente alinhados com o que o jogo vai apresentar, para que assim o resultado esperado seja alcançado, resultado este que é o conhecimento. Eles(as) também podem relembrar o assunto, por meio de revisões em formato de perguntas e respostas ou de questionários, se assim for da necessidade de cada turma, o que importa é que o assunto do jogo seja tratado por meio de revisões. Estudar o assunto antes de jogar é essencial para que a compreensão seja plena. Fotografia versus Descrição é um jogo para ser jogado em sala de aula.

Como citado anteriormente faz-se necessário a utilização do livro didático para iniciar o conteúdo abordado no jogo. O livro didático que é um instrumento de trabalho de professores e alunos(as) são suportes fundamentais nas questões de ensino e aprendizagem tanto nas aulas de história, quanto nas demais disciplinas. É importante que o(a) professor(a) realize uma leitura crítica deste livro didático que será utilizado em suas aulas, para que o assunto seja abordado em sua totalidade.

Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País, caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho possibilidades de uso

diferenciado por parte de professores e alunos (Bittencourt, 2011, p. 300).

A aquisição do conhecimento por parte dos(as) alunos(as) tem seu início no decorrer da apresentação do conteúdo abordado pelo(a) professor(a) e estudado ao longo das aulas, seja este conteúdo compreendido pelo viés do livro didático, ou seja ele por outra forma que o(a) professor(a) apresente aos(as) alunos(as). Neste momento, se adquire o que Kishimoto, 2011, p. 41, intitula de “múltiplas inteligências” contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas em condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos de situações que não jogos (Kishimoto, 2011, p. 41-42).

A escola é um ambiente de grande interação, um ambiente formador de opiniões que precisa estar em consonância com as novas tecnologias.

A utilização de jogos em sala de aula para o ensino de História tem sido compreendida cada vez mais como um método pedagógico profícuo na medida em que alia o lúdico às tarefas escolares e, dessa forma, consegue promover uma adesão mais entusiasmada dos alunos às práticas de ensino-aprendizagem. Considerando que, invariavelmente, as crianças e jovens já têm por hábito e gosto praticar jogos de outras naturezas, cabe mencionar a evidente proliferação de jogos virtuais, de cartas e tabuleiro com explícitas conotações históricas que têm se tornado objeto de interesse entre os jovens, muitas deles, podendo ser facilmente encontrados para adquirir em lojas de brinquedos (Flores, 2020, p. 9).

Reconhecer que o processo de ensinar pode ser apresentado com diferentes técnicas é o caminho para novas metodologias.

O jogo é, pois, instrumento pedagógico que por criar estímulos cognitivos, motivadores, afetivos, criativos e de aprendizagem se tornam uma condição de linguagem a qual ao inserir símbolos, objetos e narrativas se engendram por usar a inteligência estimulando assim o caráter exploratório de um conhecimento.

3.2 FOTOGRAFIA VERSUS DESCRIÇÃO: UM JOGO DE CARTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Dentro de cada um de nós são construídos a todo instante, aprendizados, memórias e lições, das mais simples às mais complexas. A criança inicia o seu aprendizado emitindo sons, fazendo gestos, chorando, rindo, aos poucos falando, riscando com o lápis o papel que o adulto deu.

As brincadeiras, o movimento de andar de bicicleta ou chutar a bola pro ar, é um processo de aprendizado. Ao longo da vida, essa criança cresce e inicia assim sua vida escolar com mais “responsabilidades”. Entregar as tarefas ao(a) professor(a), fazer as provas, responder os exercícios, são demandas que acumuladas tornam-se enfadonhas. Mas realizadas com afinco são de extrema importância para o crescimento educativo de cada ser humano.

Neste processo de autoconhecimento e de criação das estruturas de consciência e responsabilidade, a família, os amigos, a vizinhança, o bairro, o Estado e o País, são exemplos desta construção, a construção da nossa identidade. Para isto, o ensino de história se faz presente no limiar do conhecimento, tornando-se necessário e importante ao longo da vida escolar de cada indivíduo. O ensino de História que não é apenas sobre decorar datas, eventos, personagens, etc., que embora sejam fundamentais, não é o essencial. O essencial é entender o porquê aconteceu nesta data, este evento, com este personagem. Sendo assim, propor uma espécie de historicização a partir de uma compreensão histórica, possibilita compreender as narrativas e criar uma reflexão que seja capaz de manifestar no(a) aluno(a) uma consciência de uma aprendizagem significativa. E o que seria esta aprendizagem significativa? Segundo Zabala, 1998, p. 37, aprendizagem significativa é quando o aluno tem consciência do que aprendeu e pode de alguma forma tirar suas próprias conclusões daquele conteúdo, as conclusões dos seus esquemas de conhecimentos. Quando isto não acontece o aluno está tendo uma aprendizagem mecânica, superficial.

Na medida em que podem se estabelecer estas relações, quer dizer, quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite, e quando o aluno tem certa disposição para chegar ao fundo, para relacionar e tirar conclusões, sua aprendizagem é uma aprendizagem significativa (Zabala, 1998, p. 37).

Para que esta aprendizagem de fato aconteça, deve-se atentar para as experiências dos(as) alunos(as), enquanto cidadãos e cidadãs, gerando uma conscientização de que este é um ser pensante, criativo e que pode expor suas opiniões baseadas numa reflexão crítica e

construtiva, sabendo da sua importância no mundo, sendo ele(a) protagonista de sua vida, respeitando as opiniões alheias, tendo como fonte a educação e a escola, contando com a contribuição de sua formação tendo a ajuda necessária do(a) educador(a).

Todo ensino, visa uma prática diferenciada que nela compõe as experiências dos(as) professores(as). Esta prática propõe que os(as) alunos(as) aprendam de forma mais lúdica. Desafios são postos no dia a dia da prática docente, versar o ensino dos conteúdos para que os(as) estudantes aprendam de forma mais dinâmica e atrativa costumam ser eficazes para o aprendizado.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2023) expõe que deve haver uma dialogicidade na educação, uma ação e reflexão, ou seja, a práxis da educação estaria no diálogo, que é ferramenta importante entre os homens, educando e educadores.

Neste sentido, a abordagem lúdica do jogo, contribui para que os(as) estudantes possam se colocar no lugar do outro mediante suas reflexões acerca de cada personagem narrado na referida proposta pedagógica. Criando assim, uma consciência histórica acerca dos aspectos fundamentais do que se aprende estudando História.

Desta forma, a estratégia pedagógica adotada pretende proporcionar uma possibilidade de imersão do(a) aluno(a) no conteúdo trabalhado, experimentando o jogo como fonte de oportunidade exploratória acerca deste ensino, a partir do estímulo possibilitado pelos personagens, ambientes e dinâmica do jogo. Utilizando-se dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do tema, é de suma importância que eles(as) participem da dinâmica do jogo de forma que já tenham tido aula sobre a temática abordada no jogo anteriormente.

Para criar uma reflexão acerca de consciência histórica, e assim gerar uma aprendizagem significativa, é interessante que os(as) alunos(as) entendam a presença de uma consciência do passado, apreendida nas experiências do cotidiano de formar pessoal e interna, por sua experiência comum com o tempo – diferenciações do ontem do amanhã, pela memória; e pelo exterior – ao assistir filmes, ler livros, assistir séries e jogos, por exemplo, estes com temas sobre o passado e entendam também, que existe uma consciência histórica - uma consciência desenvolvida a partir da aprendizagem da história - dos saberes produzidos pelos historiadores e professores, saberes que respondem, que obedecem aos critérios teóricos e metodológicos da ciência, saberes que são apreendidos/produzidos na escola/educação). Para que esta proposta seja realmente colocada em prática, é fundamental que o(a) docente consiga desenvolver esta consciência com os(as) seus(as) alunos(as).

Se esse educador não estiver conscientizado sobre o que o processo de conscientização significa, poderá achar que seus alunos não estão conscientizados, porque a conclusão de um aspecto da educação – um posicionamento político estratégico, neste caso – não corresponde ao que ele projetou. Diferentemente, se o educador estiver consciente de que a educação (freirianamente concebida) é principalmente diálogo, terá diante de si um rico material para rever suas próprias concepções e, assim, também aprender. Portanto, a conscientização, como a educação, também não é um ato unilateral, mas um processo que todos estão envolvidos, e o professor também se abre para ser conscientizado sempre [...] (Cerri, 2011, p. 70-71).

Portanto, a consciência do passado e a consciência histórica só se tornam uma aprendizagem significativa quando este estímulo e esta consciência se fazem presentes nos níveis de aprendizado na escola e no cotidiano da vida do(a) aluno(a). Os Esquemas de conhecimento aos quais Zabala (1998) trata em seu livro, são o reflexo destas aprendizagens e consciências.

A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pôde construir; a situação da aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares. [...] Para que este processo desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência etc. Quando acontece tudo isso - ou na medida em que acontece - podemos dizer que está se produzindo uma aprendizagem significativa dos conteúdos apresentados. (Zabala, 1998, p. 37)

Os jogos como recursos didáticos podem contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa ao serem empregados no âmbito de um projeto ou sequência didática de uma disciplina. Todavia, como dito anteriormente, este jogo não pode ser apresentado sozinho, como um único recurso.

Ao jogar um jogo – videogame, RPG, tabuleiro, cartas... – o sujeito pode aprender sobre o passado, desenvolvendo uma consciência sobre o passado; mas se ele aprendeu História (o conhecimento da disciplina, científico e/ou escolar), ele desenvolve uma consciência histórica, que pode ser inclusive crítica ao jogo que ele jogou. Aliás, se ele consegue desenvolver um olhar crítico ao jogo, ele desenvolveu uma consciência que o auxilia a interpretar as experiências do presente. Isso não significa dizer que o jogo não contribui para a aprendizagem histórica – no momento que você o usa dentro de uma sequência didática – atendendo a determinados objetivos educacionais, ele pode contribuir para desenvolver a aprendizagem e a

construir uma consciência histórica (crítica) sobre o passado. Ao experimentar o jogo como prática potencializadora de um ensino lúdico, estamos colocando este como auxílio de aprendizagem dos conteúdos ao qual o(a) professor(a) pretende apresentar.

3.3 CRIANDO UM JOGO PARA AUXILIAR NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Ao discutir aprendizagem em uma área disciplinar específica, busca-se reafirmar a prática docente e as muitas possibilidades de relacionar a aprendizagem histórica às vivências de alunos e alunas. Reconhecer outras possibilidades de aprender História que sejam diferentes da apreensão de conteúdos mediante a memorização conteudista, faz-se necessário. Não que memorizar seja negativo, memorizar para a aprendizagem histórica é muito importante, referenciar eventos no tempo histórico, no espaço temporal é uma memorização saudável é necessária.

A crítica ao “aprender de cor”, que não podemos confundir com a memorização consciente, tem sido, portanto, constante desde o fim do século XIX. Chama-nos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda nos dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considera-lo inoperante ou secundário na aprendizagem. É preciso, no entanto, na crítica aos métodos mnemônicos, identificar que tipo de memorização está sendo considerada desnecessária e passível de ser descartada. Outro aspecto que precisa ser considerado sobre o problema da memorização como método de ensino e aprendizagem é o de situá-lo historicamente, para evitar uma análise anacrônica (Bittencourt, 2011, p. 70-71).

As mudanças e permanências dos conteúdos e dos métodos de ensino e aprendizagem, fazem parte dos objetivos educacionais elencados pelo currículo da disciplina história. Visando incorporar os conteúdos de história a um novo método de se aprender, nasce o jogo Fotografia versus Descrição que foi criado, inicialmente, para ser um suporte de diagnóstico de revisão para os meus alunos e alunas da Escola Coração de Estudante. O tema inicial do jogo era Populismo (1946 a 1964) e Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985) e tinha por objetivo corresponder a fotografia dos presidentes as suas respectivas agendas no período citado.

Quando me refiro a agenda, estou situando o que este presidente fez em seu período de mandato. Inicialmente, foi realizada a impressão em papel A4 das fotografias e das agendas dos presidentes do período populista e do período da Ditadura Civil-militar. As fotografias foram coladas numa folha de emborrachado preta, e cortadas e formato quadrado. As descrições foram impressas, também em folha A4 e coladas numa folha de emborrachado vermelha. Todas as

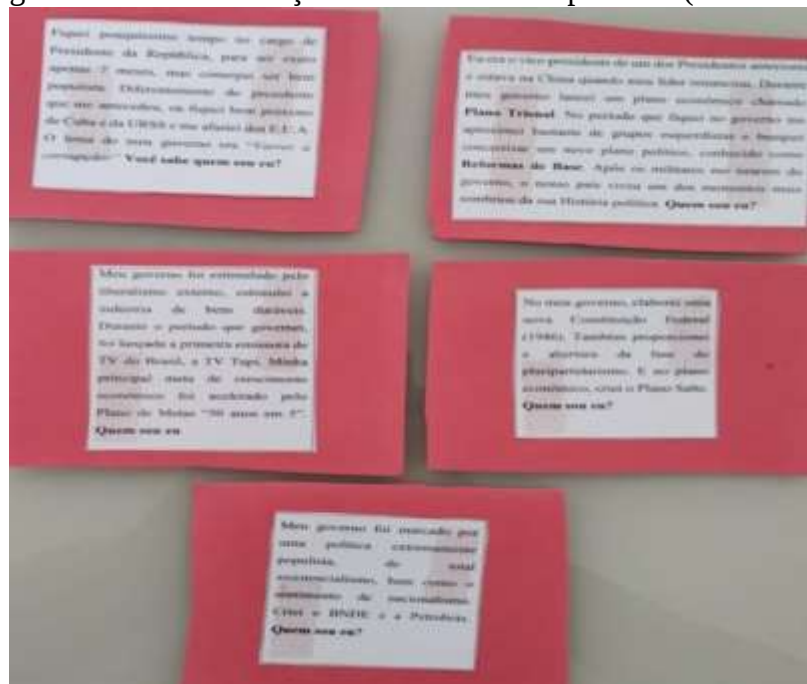
descrições/agendas foram retiradas do livro didático ao qual era utilizado na época.

Figura 1 - Cartas Fotografias – Presidentes do Populismo (1946 a 1964)



Fonte: Fotografia versus Descrição (primeira versão) imagem da autora (2024)

Figura 2 - Cartas Descrições – Presidentes Populismo (1946 a 1964)



Fonte: Fotografia versus Descrição (primeira versão) imagem da autora (2024)

Figura 3 - Cartas Fotografias Presidentes – Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985)



Fonte: Fotografia versus Descrição (primeira versão) imagem da autora (2024)

Figura 4 - Cartas Descrições – Presidentes - Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985)



Fonte: Fotografia versus Descrição (primeira versão) imagem da autora (2024)

Ao apresentar o jogo aos alunos(as), eles(as) ficaram bem contentes. Disseram que aprenderam melhor e de uma forma mais explicativa, associando a foto ao que os presidentes

fizeram. O jogo foi bem aceito. Todos os(as) alunos(as) participaram. O jogo foi apresentado apenas em uma aula, não precisando ser repetido, pois o objetivo era entender as agendas dos presidentes durante aquele conteúdo. Inicialmente, o jogo não teve caráter avaliativo, ou a intenção de gerar uma pontuação, foi utilizado apenas para inserir uma espécie de revisão do assunto. Este momento lúdico que consegui inserir, durante a minha prática docente se tornou a escrita do meu trabalho de conclusão de curso da especialização *Lato Sensu* em ⁵⁰Mídias e Educação, e por consequência o projeto para o referido mestrado.

3.4 FOTOGRAFIA VERSUS DESCRIÇÃO: O NOVO DESIGN

Para criar um novo design de forma com que o jogo obtivesse uma imagem esteticamente bonita e que se tornasse assim, mais atrativo para os(as) alunos(as) jogarem, optei por criar uma versão do jogo Fotografia versus Descrição no site ⁷Canva. É importante salientar que não há aqui juízo de valor para jogos elaborados no computador ou feitos de forma artesanal, que necessitam de menos investimentos digitais, como os de tabuleiro ou de cartas, que podem ser confeccionados com os próprios alunos(as) com a utilização de materiais escolares de uso cotidiano, e de forma interdisciplinar nas aulas de Artes e História, por exemplo.

Para La Carreta (2018, p. 19), os jogos de tabuleiro ou de cartas podem se tornar um momento de interação com outras pessoas jogando ao mesmo tempo, numa atividade coletiva, com as pessoas olhando nos olhos.

Soma-se à experiência de que jogos de tabuleiro levam certa vantagem sobre os jogos digitais para a nossa proposta, como podemos listar: Não dependem de conhecimento em programação informática para serem criados; Não precisam de energia elétrica ou suporte digital para serem jogados; Podem ser jogados em qualquer lugar; Estabelecem relações pessoais de forma mais clara entre os envolvidos (interação face-a-face): obrigam ao convívio direto, e suas regras tornam a tarefa mais harmoniosa; Jogos de tabuleiro obrigam à organização física em grupos; Jogos de tabuleiro são um verdadeiro portal entre gerações: pessoas de várias idades convivem em sintonia neste campo. E jogos de tabuleiro notadamente não costumam ser alvos de críticas pelos mais velhos (La Carreta, 2018, p. 19).

⁵⁰ Especialização lato-sensu em Mídias e Educação pelo Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Campus Passos. 2022. Título: A utilização de jogos no ensino de história: uma didática possível. Trabalho publicado na Revista de Educação da UFG - Qualis/CAPES - A2 – N. 1 de 2024. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76510> acesso em 26/02/2025.

Sendo assim, optei por criar uma nova estética para o jogo, criando um design visual com cores e etapas para que a interação fosse melhor.

No sentido do conteúdo, para criar o novo design, e a escrita desta dissertação, decidi por retirar o tema populismo, que estava incluso na primeira versão, e tratar apenas o tema Ditadura Civil-Militar. Utilizar o conteúdo do Populismo, iria inviabilizar minha intervenção na escola a qual fui aceita, de forma voluntária, para aplicá-lo. Por serem temas de uma cronologia longa, demandariam muitas aulas e acabaria comprometendo o planejamento do Professor da escola EEEFNSR.

A nova versão do jogo Fotografia versus Descrição, foi elaborado em 2023 e aplicado em duas turmas de 9º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário, localizada no bairro da Prata em Campina Grande/PB, e teve um único objetivo: o de que os(as) alunos(as) participantes do projeto conseguissem aprender o assunto de forma lúdica. O referido jogo não gerou, nem vai gerar qualquer ônus para este projeto ou para a autora dele. A única aplicabilidade deste jogo é ter uma função didática escolar, por meio de um recurso didático, com um único retorno, o aprendizado histórico para os(as) alunos(as), durante as aulas de História no conteúdo referente a Ditadura Civil-Militar no Brasil. O jogo foi elaborado exclusivamente para esta dissertação, podendo ter outras ramificações, unicamente pedagógicas.

Para o entendimento do jogo, faz-se saber que ele possui 61 cartas. Distribuídas em 4 eixos: Cartas Presidente, Cartas Extras, Cartas Coringa e Cartas Auxiliares.

O primeiro eixo, se refere as Cartas Presidente com um total de 8 (oito) cartas Fotografia, mais 8 (oito) Descrições. No segundo eixo, intitulado de Cartas Extra, são cartas compostas por personagens e eventos, que fizeram parte da História do Brasil neste período. Estas cartas soma-se um total de 11 (onze) cartas Fotografia com mais 11 (onze) Descrições.

O terceiro eixo, compreende as Cartas chamadas Coringa, com 6 (seis) cartas Fotografias e 6 (seis) cartas Descrições, tais cartas são compostas apenas por mulheres. Mulheres de diversos seguimentos culturais do Brasil que escreveram seu nome, na busca por liberdade e igualdade no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. O quarto e último eixo é composto por 11 (onze) Cartas Auxiliares que ficam com o(a) professor(a) como sugestão de auxílio durante as aulas sobre a temática abordada. O intuito das cartas auxiliares é a de que envolva a movimentação e inserção de mídias, antes ou depois do jogo, como exemplo de músicas, filmes, leituras e construção de textos ou desenhos que podem ser elaborados pelos(as) alunos (as). Estas cartas estão associadas a alguns personagens das cartas Extras e Coringa. O design das cartas foi elaborado em formato retangular, com bordas internas arredondadas em

papel couche, no tamanho 6x9 cm. Cada eixo é compreendido por uma cor. As cartas com as fotografias dos Presidentes estão na cor vermelha, já as descrições estão na cor preta. As cartas Extras estão com as fotografias na cor azul e as descrições na cor cinza. As cartas coringa, estão com as fotografias na cor rosa e as descrições na cor laranja. E as cartas auxiliares estão na cor verde.

O primeiro eixo é referente aos presidentes. Ao longo da pesquisa e leitura de estudos sobre este período, me deparei com 8 (oito) presidentes. Na maioria dos livros didáticos, encontra-se apenas os “principais” que geralmente, somam-se 5(cinco). No entanto, optei por inserir no jogo os 8 (oito) presidentes, assim como consta no site da ⁵¹Biblioteca dos Ex-presidentes, pertencente ao governo federal. Na fotografia de cada presidente consta o nome e o período que governou.

O primeiro deles foi o Paschoal Ranieri Mazzilli (1910-1975). Mazzilli ficou no cargo, interinamente no período de 31.01.1961 a 01.04.1964.

[...] era o Presidente da Câmara dos Deputados, assumiu interinamente a Presidência da República em virtude da renúncia do titular e ausência do Vice-Presidente, em viagem à República Popular da China, até que se resolvesse a crise política gerada pela renúncia do Presidente Jânio Quadros (Portal do Governo Brasileiro, 2023, s.n., s.a.).

Figura 5 - Carta Presidente e Carta Descrição – Ranieri Mazzilli



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

⁵¹ <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes> acesso em 26/02/2025.

O segundo presidente foi o Marechal Humberto de Alencar Castello Branco (1901-1974). Castello Branco foi eleito indiretamente a presidência e permaneceu no cargo de 15.04.1964 a 15.03.1967.

Figura 6 - Carta Presidente e Carta Descrição – Castello Branco



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

O terceiro presidente foi o advogado e Deputado ⁵²Pedro Aleixo (1901 - 1975). Pedro Aleixo foi eleito indiretamente vice-presidente da República na chapa de Costa e Silva, e ficou no governo de 15.03.1967 a 31.08.1969. ⁵³Em setembro de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff, inclui o nome de Pedro Aleixo na galeria dos que foram ungidos pela Nação Brasileira para a Suprema Magistratura.

Foi eleito, indiretamente, vice-presidente da República na chapa do presidente Costa e Silva e ficou no governo no período de 1967 a 1969. Em 1969, com a doença do presidente Costa e Silva, foi impedido pela Junta Militar de assumir a presidência da República (Portal do Governo Brasileiro, 2023, *s.n., s.a.*).

⁵² Pedro Aleixo é considerado pelo governo, o terceiro presidente porque assumiu a presidência enquanto Costa e Silva estava ausente devido a tratamento médico.

⁵³ https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2011/Lei/L12486.htm acesso em 25 mar. 2024 às 15:39.

Figura 7 - Carta Presidente e Carta Descrição – Pedro Aleixo



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

O quarto presidente foi o militar Artur da Costa e Silva (1902-1969). Costa e Silva ficou na presidência no período de 15.03.1967 a 31.08.1969. Não conseguiu concluir seu mandato, por questões de saúde, falecendo em dezembro de 1969.

Os Ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica comunicaram à Nação o impedimento temporário do Presidente da República para o pleno exercício de suas funções, no dia 31.08.1969, por isso, o Décimo Nono Período de Governo, compreendido entre 15.03.1967 a 15.03.1971, foi considerado encerrado a 31.08.1969. O Ato Institucional nº 16/69, declarou vagos os cargos de Presidente e Vice-Presidente, marcando novas datas para eleição e posse dos futuros titulares. Foi um dos principais articuladores do golpe de 1964, que depôs o presidente João Goulart, e integrou o Comando Supremo da Revolução, ao lado do brigadeiro Correia de Melo e do almirante Augusto Rademaker. Ministro da Guerra durante o governo Castelo Branco (1964-1966), desincompatibilizou-se do cargo para candidatar-se às eleições indiretas na legenda da Arena. Em 3 de outubro de 1966, Costa e Silva e Pedro Aleixo foram eleitos, respectivamente, presidente e vice-presidente pelo Congresso Nacional, com a abstenção de toda a bancada do MDB, partido oposicionista. Em 15 de março de 1967 foi empossado na presidência, e em agosto de 1969 afastou-se do cargo em virtude de uma trombose cerebral, sendo substituído por uma junta militar. Faleceu no Rio de Janeiro, em 17 de dezembro de 1969. (Portal do Governo Brasileiro, 2023, s.n., s.a.).

Figura 8 - Carta Presidente e Carta Descrição – Costa e Silva



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Diante do falecimento de Costa e Silva em 1969, foi instaurado um governo provisório, intitulado de Junta Militar, que foi composto pelos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.

Como o Alto Comando das Forças Armadas temesse a reabertura do Congresso e a suspensão dos atos institucionais em vigor, foi editado em 31 de agosto o ato institucional nº 12 (AI-12), que impedia a posse do vice-presidente Pedro Aleixo, sucessor natural de Costa e Silva, e dava posse à junta composta pelos ministros Augusto Hamann Rademaker Grünewald, da Marinha, Aurélio de Lira Tavares, do Exército, e Márcio de Sousa e Melo, da Aeronáutica. O Congresso manteve-se fechado e a situação política foi agravada com o sequestro do embaixador americano Charles Elbrick por militantes das organizações clandestinas Ação Libertadora Nacional (ALN) e do Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8), no Rio de Janeiro, em 4 de setembro de 1969. As condições impostas pelos sequestradores foram aceitas pelo governo e 15 presos políticos, libertados e conduzidos para o México. O governo intensificou as medidas repressivas e editou o AI-13 e o AI-14. O primeiro ato estabeleceu a pena de banimento em caso de ameaça à segurança do Estado, e o segundo instituiu a pena de morte e a prisão perpétua para os casos de guerra revolucionária ou subversiva. (Portal do Governo Brasileiro, 2023, *s.n.*, *s.a.*).

Figura 9 - Carta Presidente e Carta Descrição – Junta Militar



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

O sexto presidente do Período Ditatorial no Brasil, ficou conhecido por ser o presidente dos anos de chumbo. Emílio Garrastazu Médici (1905-1985), permaneceu na presidência no período de 30.10.1969 a 15.03.1974. Médice foi o presidente que instituiu o Ato Institucional mais duro e cruel do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, o AI-5. O AI-5 foi o ato que reprimiu violentamente os direitos civis de homens e mulheres no Brasil, censurou os meios de comunicação e atacou em forma de tortura os presos políticos.

Figura 10 - Carta Presidente e Carta Descrição – Emílio Garrastazu Médici



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Ernesto Geisel (1908 - 1996) foi o sétimo presidente do período ditatorial no Brasil. Permaneceu no cargo de General do exército, Geisel foi o presidente que iniciou uma lenta e gradual mudança no governo brasileiro para uma possível volta do sistema democrático.

Em 1978, no final do governo Geisel, os principais problemas da economia continuavam sendo o crescimento da taxa de inflação e da dívida externa. Em 31 de dezembro de 1978, o presidente Geisel revogou o AI-5, dando um passo decisivo no processo de redemocratização do país. Desde o início do governo Geisel, imprimiu-se nova orientação à política externa brasileira, substituindo-se o alinhamento automático com os Estados Unidos, privilegiado nos períodos anteriores, pela ampliação de relações diplomáticas e comerciais com países da África, Ásia e Europa. Nesse sentido, o Brasil foi o primeiro país a reconhecer o governo português formado em seguida à derrubada da ditadura salazarista, em 25 de abril de 1974; foram reatadas relações com a República Popular da China [...] (Portal do Governo Brasileiro, 2023, *s.n.*, *s.a.*).

Figura 11 - Carta Presidente e Carta Descrição – Ernesto Geisel



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

João Baptista de Oliveira Figueiredo (1918-1999) foi o último presidente do período ditatorial no Brasil. Figueiredo ficou conhecido por iniciar a reabertura de uma política democrática no Brasil, já iniciada pelo seu antecessor e aprovar, mesmo com algumas restrições, a Lei da Anistia em 1978.

Figura 12 - Carta Presidente e Carta Descrição – João Baptista Figueiredo



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

As cartas com as fotografias dos Presidentes buscam apresentar quem eram os militares que fizeram parte de um período tão duro e cruel para a política no Brasil. O período ditatorial foi um momento muito doloroso para uma parcela da sociedade brasileira e para muitas famílias que tiveram seus parentes duramente torturados, presos e perseguidos a mando de uma ferrenha e inaceitável política de governantes que não governavam para todos, e sim para apenas uma parte da população. O conhecimento histórico deve ser amplamente discutido, e essa discussão ocorre inicialmente na escola. É nos primeiros anos de vida escolar, que os (as) alunos se deparam com o assunto política. Visando uma maior consciência política, tendo por consequência uma escolha dos que vão nos representar como prefeitos, vereadores, deputados, senadores, governadores e por conseguinte presidentes. Essa perspectiva nos permite, inclusive, pensar que a política, além de nos rodear em todos os setores, é sobretudo a responsável pelo modelo educacional ao qual estamos. Trazer a fotografia destes presidentes faz com que os (as) alunos (as) reflitam, através da imagem, os atores responsáveis por marcar inúmeras gerações na história do Brasil.

As cartas extras, que são compostas por personagens/eventos, foram inseridas no jogo com o intuito de que os (as) alunos (as) percebam que boa parte da sociedade era contra a Ditadura imposta no Brasil. Ao escolher estes personagens, faz-se necessário a explicação de quem são eles (elas), o porquê de estarem aparecendo no jogo e qual o sentido que trazem para a discussão sobre a ditadura militar. Setores da cultura, jornalismo, e a sociedade queriam mudanças e expressavam este desejo na música, em matérias jornalísticas por meio dos jornais

da época, e nas ruas gritando por mudanças. A pesquisa para compor as descrições destes personagens, em sua maioria, veio do site ⁵⁴Memórias da Ditadura que é uma realização do Instituto Vladimir Herzog, com o apoio da secretaria de direitos humanos e cidadania da cidade de São Paulo/SP.

Neste sentido, fazem parte destas cartas extra personagens de riquíssimo valor histórico, e que recorrentemente, nós professores (as) no deparamos com suas fotos ou sua história no livro didático como consequência de tamanha influência neste período. Alguns personagens, possuem uma estrela rosa em sua carta descrição, ao qual intitulo de dica, para ficar mais claro quem é aquele personagem, estas dicas também auxiliam na questão do entendimento no sentido do tempo, da narrativa, e do contexto ao qual aquele personagem fazia parte. Nem todas as cartas terão estas dicas. É importante destacar que a escolha destes personagens se deu de forma aleatória não tendo qualquer entendimento provocativo ou romantizado da Ditadura Civil-Militar. Tais cantores, políticos, jornalistas, poetas, surgem de forma recorrente em assuntos sobre a ditadura e nos livros didáticos aos quais os (as) alunos (as) estudam durante o ensino fundamental e ensino médio.

Este eixo do jogo, traz os seguintes ⁵⁵personagens/eventos: ⁵⁶Charles Elbrick (1908-1983), o embaixador dos Estados Unidos que foi sequestrado pela Ação Libertadora Nacional (ANL) e pelo Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8) em 1969. Carlos Lamarca (1937-1971), Carlos Marighella (1911-1969). Partindo para uma parte mais cultural, no sentido musical, as cartas extras possuem também os cantores ⁵⁷Chico Buarque (1944-), Taiguara (1945-1996) e Wilson Simonal (1938-2000). Com relação a eventos, manifestações, locais e figuras públicas, a primeira carta pertence a Guerrilha do Araguaia (1966 a 1974), em seguida cabe ressaltar o ⁵⁸DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), o desenhista e jornalista Henfil (1944-1988), a ⁵⁹Passeata dos cem mil (1968 – Rio de Janeiro/RJ) e o jornalista

⁵⁴ <https://memoriasdaditadura.org.br/> acesso em 08/04/2024.

⁵⁵ A pesquisa para inserir a descrição dos personagens: Carlos Lamarca, Carlos Marighella, Taiguara, Wilson Simonal, Guerrilha do Araguaia e Henfil foram retiradas do site Memórias da Ditadura.org, que é uma realização do Instituto Wladimir Herzog, com o apoio da secretaria de direitos humanos e cidadania da cidade de São Paulo. Fonte: <https://memoriasdaditadura.org.br/> acesso em 08/04/2023.

⁵⁶ A pesquisa para a construção da descrição da carta do embaixador Charles Elbrick foram retiradas do site da Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo, ao qual tem uma matéria sobre o episódio do sequestro pela ANL. Fonte: <https://www.fflch.usp.br/36984> acesso em 10/04/2023.

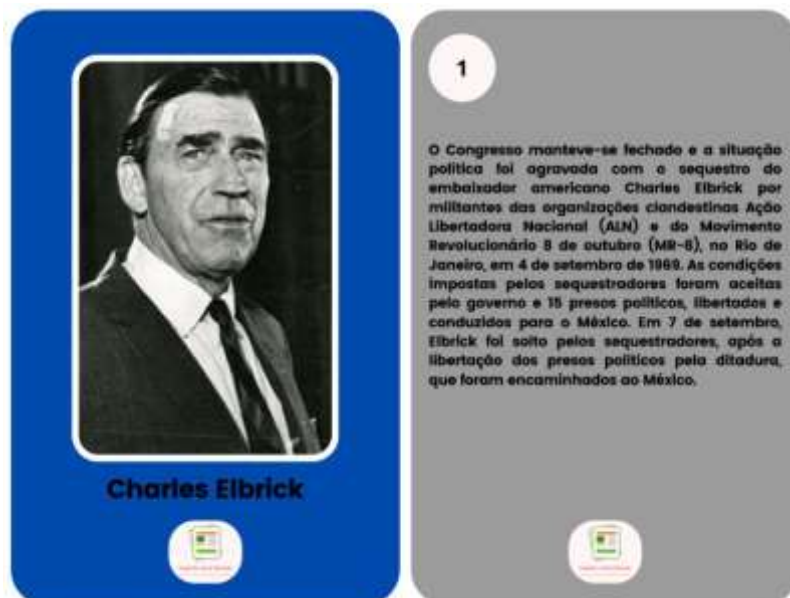
⁵⁷ Sobre Chico Buarque, a descrição foi pesquisada no próprio site do artista. Fonte: <https://www.chicobuarque.com.br/> acesso em 24/06/2023.

⁵⁸ Com relação ao DOPS o site de pesquisa para a construção da carta descrição foi o site Caminhos da Resistência, pertencente a Universidade Federal do Paraná. Fonte: <https://forumverdade.ufpr.br/caminhosdaresistencia/a-repressao/departamento-de-ordem-politica-e-social-dops/> acesso em 24/07/2023.

⁵⁹ A carta da Passeata dos cem mil, teve sua descrição construída a partir da pesquisa no site “Ensinar História”. Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/passeata-dos-cem-mil-rio-de-janeiro/> acesso em 24/07/2023.

⁶⁰Wladimir Herzog (1937-1975). As fotografias foram retiradas da internet, de modo público.

Figura 13 - Carta Extra e Carta Descrição– Charles Elbrick



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 14 – Carta Extra e Carta Descrição – Carlos Lamarca



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

⁶⁰ A carta descrição do jornalista Wladimir Herzog, teve sua pesquisa realizada no site do instituto que leva seu nome. Fonte: <https://vladimirherzog.org/> acesso em 24/07/2023.

Figura 15 – Carta Extra e Carta Descrição – Carlos Marighella



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 16 - Carta Extra e Carta Descrição – Chico Buarque



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 17 - Carta Extra e Carta Descrição – Taiguara



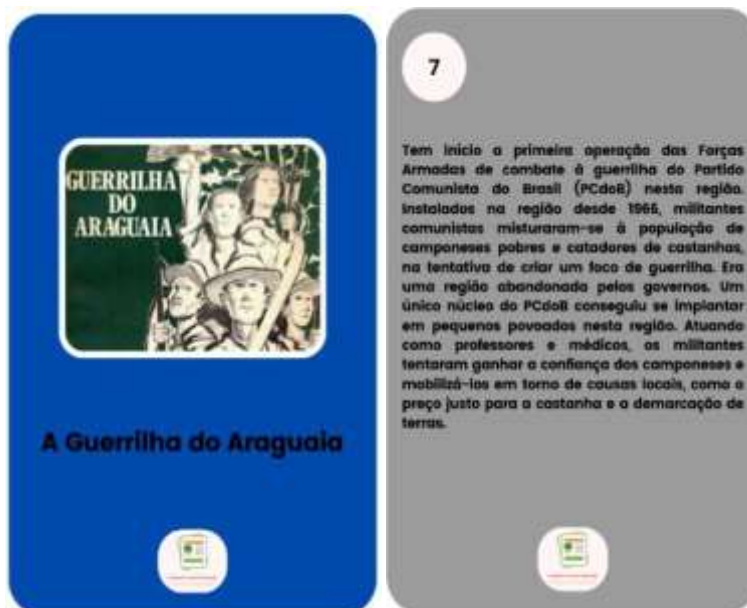
Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 18 - Carta Extra e Carta Descrição – Wilson Simonal



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 19 - Carta Extra e Carta Descrição – Guerrilha do Araguaia



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 20 - Carta Extra e Carta Descrição – DOPS



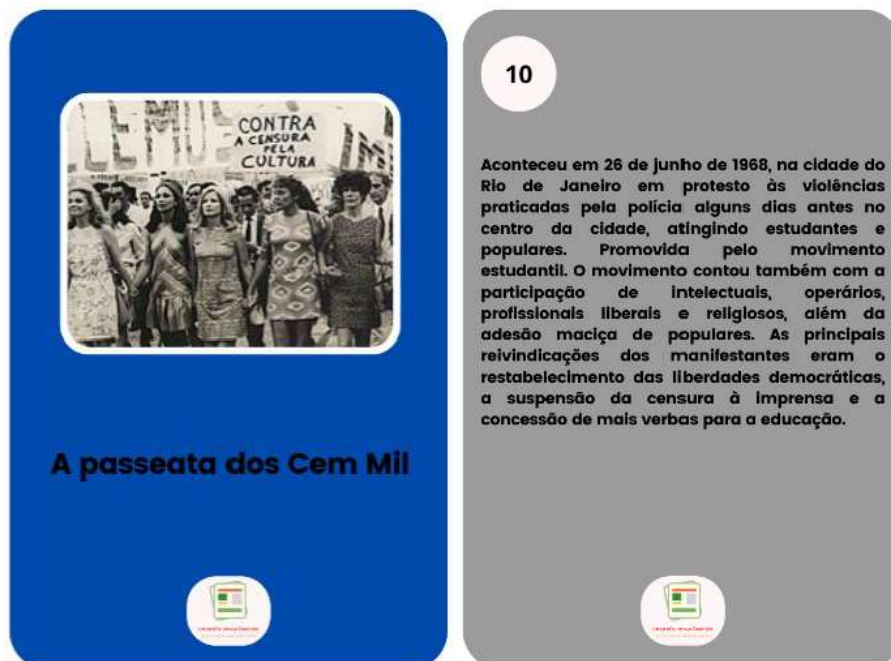
Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 21 - Carta Extra e Carta Descrição – Henfil



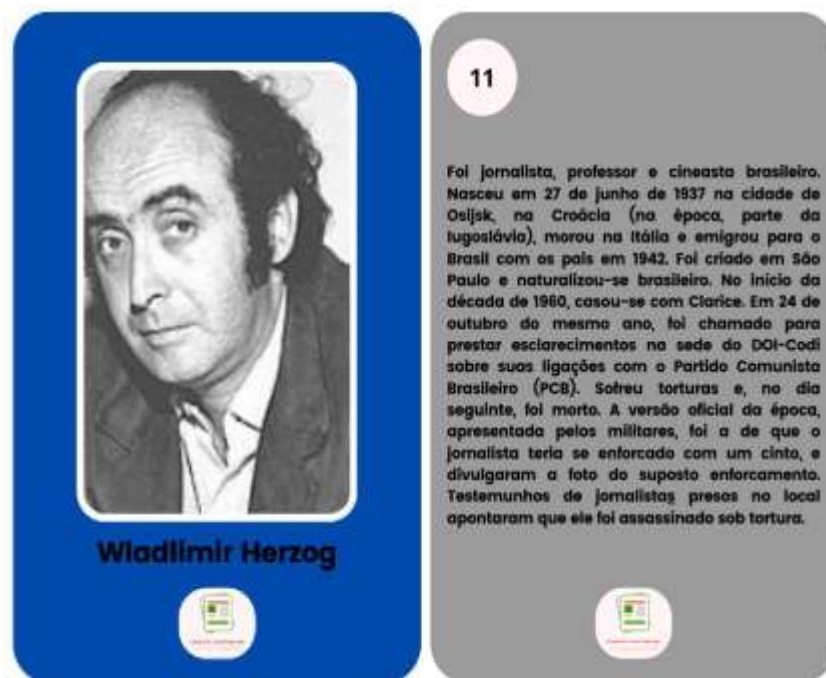
Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 22 - Carta Extra e Carta Descrição – A passeata dos cem mil



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 23 - Carta Extra e Carta Descrição – Wladimir Herzog



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

O próximo eixo são as cartas coringa. As cartas coringa, são compostas apenas por mulheres. Obviamente, que poderíamos elencar diversas vozes femininas que se fizeram presentes como personagens importantes durante o Período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).

Enaltecer a história destas mulheres visa apresentar e oportunizar um reconhecimento histórico, possibilitando que os(as) alunos(as) entendam que também houve a perseguição, morte e torturas contra mulheres no decorrer da Ditadura Civil-Militar no Brasil. De fato, há inúmeras mulheres que morreram e lutaram contra a ditadura, seja devido a política de tortura e perseguição imposta, ou pela liberdade de familiares e parentes. No entanto, como o jogo teve caráter experimental, tendo como possibilidade futura acontecer um aprofundamento maior e seleção de mais mulheres para compor este eixo. Optamos por escolher, de forma aleatória não intencional estas mulheres. As mulheres escolhidas para compor este eixo foram: a Presidenta Dilma Rousseff, as cantoras Elis Regina e Gal Costa, a designer de moda Zuzu Angel, a escritora e ativista dos direitos das mulheres negras, Lélia Gonzalez e a jornalista Miriam Leitão.

As mulheres sempre estiveram presentes nos movimentos de contestação e mobilizações sociais ao longo da História brasileira e, no período da Ditadura, não foi diferente. Elas desenvolveram diversas formas de resistência: se organizaram em clubes de mães, associações, comunidades eclesiais de base, em movimentos contra o custo de vida e por creches. Desafiando o papel

feminino tradicional à época, participaram do movimento estudantil, partidos e sindicatos. Também pegaram em armas, ainda que em menor número que os homens, na tentativa de derrubar o regime militar e foram duramente reprimidas. E, em especial, foram elas que iniciaram o movimento pela anistia (Memórias da Ditadura, 2023, *s.n.*, *s.a.*).

Todas as ⁶¹mulheres tem um ponto em comum, a visão de enfrentamento da política que o país enfrentava, seja a luta por saber o real motivo da morte do filho, que foi o caso da Zuzu Angel, ou a escrita de músicas que explanavam o sentimento de indignação de uma nação, como é o caso da cantora Elis Regina e da Gal Costa. A luta do movimento negro feminino no Brasil, em plena ditadura militar, que foi o caso da ativista Lélia Gonzalez. Exaltar, mostrar, explicar e entender a participação das mulheres no período ditatorial é criar um vínculo de identificação com este gênero. As mães, tias, irmãs, filhas e esposas, somam-se aos tantos homens que lutaram para promover uma política de liberdade para o país.

Figura 24 - Carta Coringa e Carta Descrição – Elis Regina



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

⁶¹ Para escrever a descrição das cartas das da Presidenta Dilma Rousseff e da cantora Gal Costa, utilizamos o site Memórias da Ditadura na aba mulheres. Fonte: <https://memoriasdaditadura.org.br/mulheres/> acesso em 28/07/2023. A descrição da Cantora Elis Regina foi elaborada a partir de uma reportagem da Revistas Continente. Fonte: <https://revistacontinente.com.br/secoes/resenha/de-que-lado-estavam-elis-e-galr#%3A~%3Atext%3DNa%20ditadura%20militar%20que%20marcou%20Ce%20Gal%20Costa%20foram%20cruciais> acesso em 01/08/2023. Com relação a designer de moda Zuzu Angel o site Memorial da Resistência de São Paulo serviu como referência. Fonte: <https://memorialdarestenciassp.org.br/pessoas/zuzu-angel/> acesso em 31/07/2023. Com relação a Lélia Gonzalez, o site jornal El país foi utilizado para compor a descrição. Fonte: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-10-25/lelia-gonzalez-onipresente.html> acesso em 31/07/2023. A carta descrição da jornalista Mirian Leitão teve a contribuição do site O Globo. Tal fonte se encontra na nota de rodapé da página 56.

Figura 25 - Carta Coringa e Carta Descrição – Dilma Rousseff



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 26 - Carta Coringa e Carta Descrição – Gal Costa



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 27 - Carta Coringa e Carta Descrição – Lélia Gonzalez



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 28 - Carta Coringa e Carta Descrição – Zuzu Angel



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 29 - Carta Coringa e Carta Descrição – Miriam Leitão

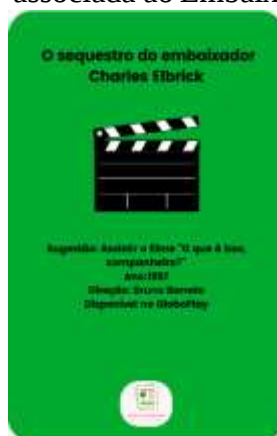


Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

O último eixo do jogo Fotografia versus Descrição é composto pelas Cartas Auxiliares. Intitulei de cartas auxiliares as cartas que podem ser utilizadas pelo(a) professor(a) antes, durante ou depois do jogo, afim de criar um vínculo midiático com os(as) alunos(as). As cartas auxiliares são indicações de filmes, músicas e momentos de descontração e aprendizado com a utilização das artes como sugestão para a prática docente. Fica a critério do(a) docente sua utilização.

As cartas correspondem a alguns personagens das cartas extras e cartas coringa do jogo. As indicações foram feitas de forma aleatória, sem nenhuma relação com um ou outro personagem.

Figura 30 - Carta Auxiliar – associada ao Embaixador do EUA Charles Elbrick



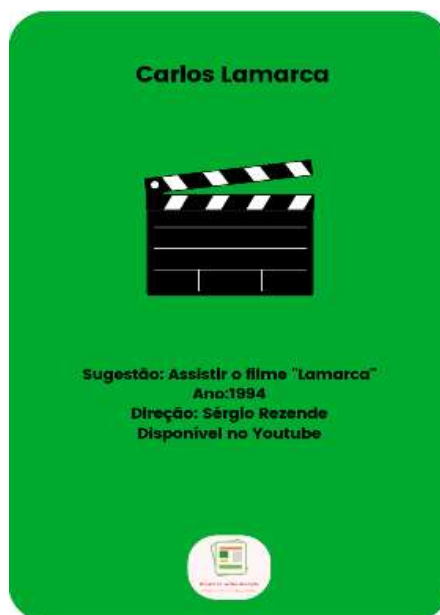
Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 31 - Carta Auxiliar – associada ao político Carlos Marighella



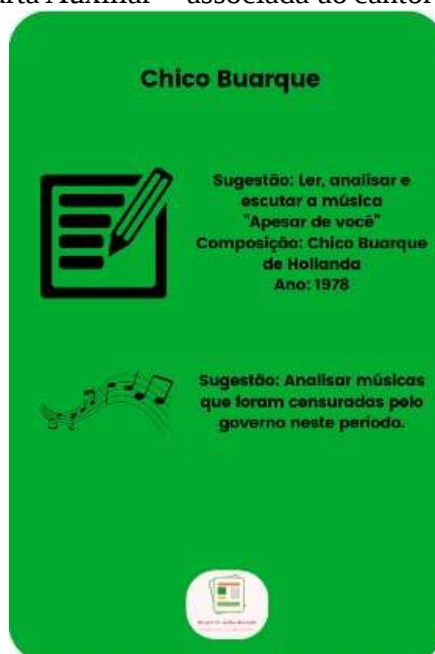
Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 32 - Carta Auxiliar – associada ao político Carlos Lamarca



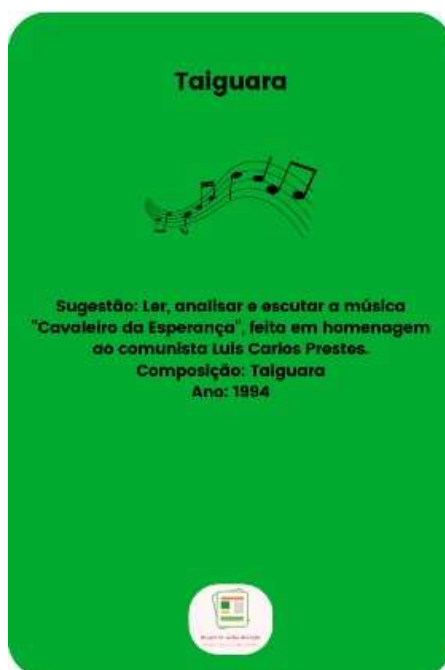
Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 33 - Carta Auxiliar – associada ao cantor Chico Buarque



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 34 - Carta Auxiliar - associada ao cantor Taiguara



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 35 - Carta Auxiliar - associada ao cantor Wilson Simonal



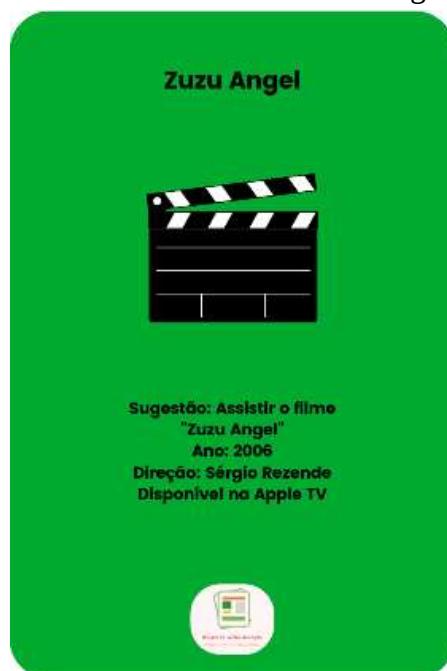
Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 36 - Carta Auxiliar – associada a cantora Elis Regina



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 37 - Carta Auxiliar - associada a design de moda Zuzu Angel



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 38 - Carta Auxiliar – Sugestão para a utilização na carta da jornalista Miriam Leitão



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 39 - Carta Auxiliar - associada a Guerrilha do Araguaia



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 40 - Carta Auxiliar - associada ao desenhista Henfil



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

3.5 AS REGRAS DO JOGO: FUNDAMENTOS PARA APRENDER BRINCANDO

Ganhar ou perder. Habilidade ou sorte. Alegria ou tristeza. Cada jogador(a) de um lado, nem todos vão ganhar, mas todos vão aprender. Norteados por este sentimento, os(as) alunos(as) precisam saber que existem regras neste jogo.

Primeiramente, o jogo é um aliado da aprendizagem. Nas aulas que antecedem o jogo, o(a) professor(a) deve explicar o assunto por completo, inclusive todos os personagens que fazem parte dele. Caso o livro didático trabalhado em sala de aula, possua alguma lacuna relacionada ao assunto, este deve ser inserido de alguma forma. É imprescindível que os(as) alunos(as) conheçam a história de cada personagem, seja ele presidente ou das demais cartas. Por isto, todas as dúvidas devem ser sanadas durante as aulas.

A primeira regra é a de que ninguém pode ter dúvidas sobre o assunto. No entanto, caso as tenham, o(a) professor(a) irá explicar ao longo do assunto. Dito isto, seguiremos para o jogo. Inicialmente o(a) professor(a) deve perguntar quem gostaria de participar da dinâmica. É interessante que todos(as) participem, todavia, jogar não será uma obrigação. Como já mencionado anteriormente, o jogo é um ato voluntário, Huizinga (2019). O(a) professor(a) pode apresentar o jogo numa aula anterior a aula da dinâmica, assim o tempo da aula será apenas para jogar.

O(a) professor(a) poderá indicar que a dinâmica vale nota, ou alguma pontuação, mas o(a) aluno(a) que optar por não jogar não deve ser excluído(a) ou penalizado(a) por este motivo.

Após estas indicações, se a turma tiver uma quantidade considerável de alunos(as) o(a) professor(a) poderá optar por separar os(as) alunos(as) em grupos os(as), para que o jogo crie um aspecto de disputa. Mas se a turma for pequena, não tem problema, pode jogar individualmente. Separados os grupos, o(a) professor(a) distribui cores para cada grupo, as cores selecionadas não podem ser as mesmas das cartas. Por exemplo: uma equipe pode ser a amarela, a outra rosa e a outra marrom, a intenção é gerar um aspecto de gincana em sala de aula.

As cartas devem estar dispostas numa mesa ou em alguma superfície que fique aos olhos de todos e todas. Ambos os grupos devem jogar 2 dados de seis, o grupo que tirar maior número, inicia o jogo. Se der empate, os dados devem ser jogados novamente até que um grupo ganhe e inicie a rodada.

Cada carta descrição Presidente é composta por um número, que vai de 1 (um) a 8 (oito). Cada carta descrição Extra é composta por um número, que vai de 1 (um) a 11 (onze) e cada carta descrição Coringa é composta por um número, que vai de 1 (um) a 6 (seis). As cartas com

as fotografias devem estar com a foto pra cima e as descrições devem estar viradas para baixo com o número à mostra. O grupo que ganhou a rodada do dado, escolhe uma carta fotografia primeiro e depois um número da carta descrição, sabendo as suas respectivas cores.

Com relação as pontuações do jogo, o grupo que acertar as carta presidente, ganham 3 (três) estrelas. Se acertarem a carta extra ganham 2 (duas) e se acertarem a carta coringa ganham 1 (uma). As estrelas podem ser feitas de qualquer material. As cores das estrelas equivalem as cores das cartas descrições de cada eixo.

Caso, o primeiro grupo que iniciou o jogo, acerte a carta fotografia com a descrição, ganha o número de estrelas equivalente. Caso, o grupo não acerte, a rodada vai para outro grupo e assim por diante. Cada grupo só pode repetir a rodada por 2 (duas) vezes, dando assim a oportunidade de toda a turma jogar.

As estrelas podem ser colocadas em um saquinho, ou uma cestinha, vai da criatividade de cada professor(a). O jogo termina quando todas as cartas fotografias e todas as cartas descrições estiverem corretas. O(a) professor(a) pode oferecer alguma premiação para o grupo que ganhar. Terminado o jogo o(a) professor(a) pode sugerir uma avaliação com relação ao que os(as) alunos(as) acharam da dinâmica, inclusive dando opiniões sobre melhorias ou mudanças, afinal, o jogo é para eles e elas.

Figura 41 - Como jogar, pontuação, distribuição das cartas

BORA JOGAR!

FOTOGRAFIA VERSUS DESCRIÇÃO

DISTRIBUIÇÃO DAS ESTRELAS

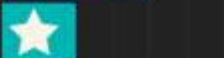


Cartas Presidente

Cartas Extra

Cartas Sincopa





0,0 0,5 1,0 1,5 2,0 2,5 3,0

61 CARTAS

8 FOTOGRAFIAS PRESIDENTE + 8 DESCRIÇÕES

11 CARTAS EXTRA + 11 DESCRIÇÕES

4 CARTAS SINCOPA + 4 DESCRIÇÕES

11 CARTAS AUXILIARES

CARTAS AUXILIARES
PERTENCEN AO
PROFESSOR (A).



**JOGAR É BOM
DEMAIS!**



NUMOS JOGARMOS!
ATENÇÃO AS REGRAS!

DEVEM SER FORMADAS EQUIPES, A CRITÉRIO DO (A) PROFESSOR (A).
AS FOTOGRAFIAS FICAM VIRADAS PARA CIMA E AS DESCRIÇÕES DEVEM ESTAR VIRADAS PARA BAIXO. FOTOGRAFIAS DE UM LADO, DESCRIÇÕES DO OUTRO.
A CRITÉRIO DO (A) PROFESSOR (A), DEVE SER ESCOLHIDA A EQUIPE QUE INICIA O JOGO.
O (A) PRIMEIRO (A) JOGADOR (A) ESCOLHE UMA FOTOGRAFIA E UMA CARTA DESCRIÇÃO. ELE (A) DEVE LER E ASSOCIAR SE A CARTA DESCRIÇÃO CORRESPONDE COM A FOTOGRAFIA ESCOLHIDA.
SE A DESCRIÇÃO CORRESPONDE A FOTOGRAFIA, A EQUIPE GANHA O NÚMERO DE ESTRELAS CONTIDAS NO VALOR DA DISTRIBUIÇÃO (PRESIDENTE, EXTRA OU SINCOPA) E CONTINUA JOGANDO COM OUTRO (A) JOGADOR (A) DA MESMA EQUIPE.
SE A DESCRIÇÃO ESTIVER ERRADA, A PRÓXIMA EQUIPE CONTINUA O JOGO.
O JOGO TERMINA QUANDO TODAS AS CARTAS ESTIVEREM COM SUAS DESCRIÇÕES CORRETAS. GANHA O JOGO A EQUIPE QUE GANHAR MAIS ESTRELAS.

**JOGOS PODEM AJUDAR VOCÊ A APERFEIÇOAR
SEU ENTENDIMENTO SOBRE HISTÓRIA**



- ★ APRENDIZAGEM
- ★ BRINCADERIA
- ★ TRABALHO EM EQUIPE
- ★ CRIATIVIDADE

INICIAR JOGO 

POR: ANDRÉA MARA DA SILVA
ANDREASTORIA2@GMAIL.COM

Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

Figura 42 – Cartilha de apresentação do jogo

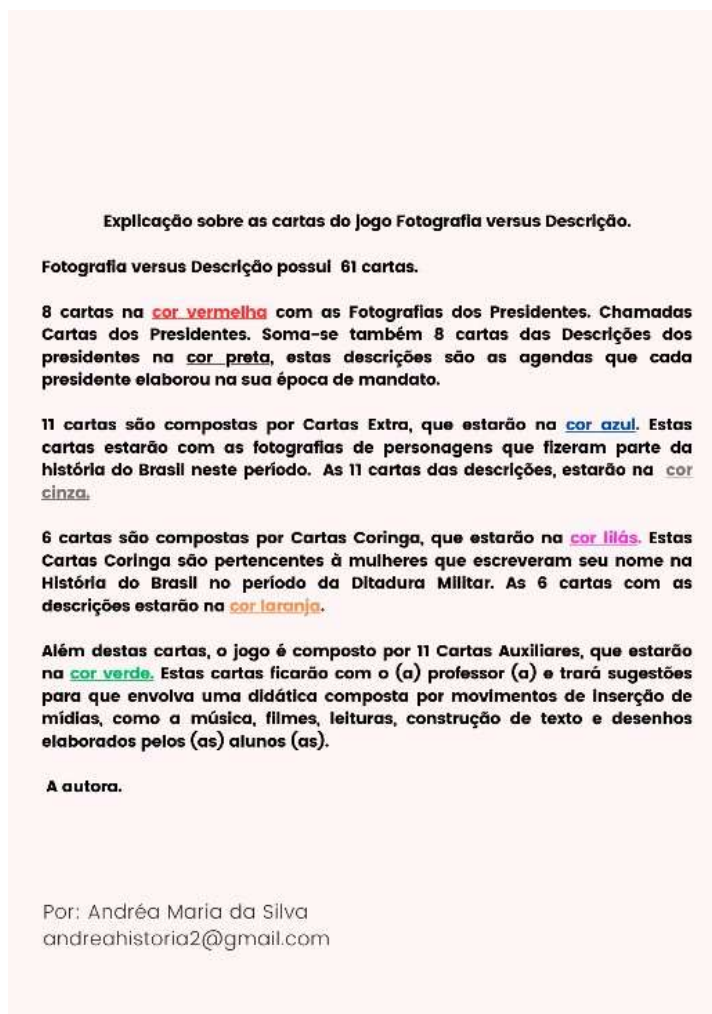


Olá, caro (a) Professor (a)! Apresento-lhes o jogo Fotografia versus Descrição. Fruto de uma aula que envolvia História do Brasil, política e Ditadura Militar, o jogo Fotografia versus descrição foi elaborado para uma turma (a qual fui professora) do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Coração de Estudante, situada na cidade do Recife/PE, no ano de 2018. O jogo surgiu da necessidade de envolver ludicidade com aprendizagem. Fotografia versus Descrição é um jogo para se jogar em sala de aula, com o (a) Professor (a). Este jogo pode ser utilizado em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II e turmas da 3ª série do Ensino Médio, ambas as turmas possuem como assunto a ser estudado este período da História do Brasil. Fotografia versus Descrição é um jogo sobre a História política do Brasil, que nunca deverá ser esquecida, para que não seja repetida. A autora.

Por: Andréa Maria da Silva
andreahistoria2@gmail.com



Figura 43 – Cartilha explicativa sobre o jogo



Fonte: Jogo Fotografia versus Descrição (nova versão) imagem da autora (2023)

3.6 A APLICAÇÃO DO JOGO NA ESCOLA: FOTOGRAFIA VERSUS DESCRIÇÃO: UM JOGO PARA SE APRENDER HISTÓRIA

O conhecimento histórico não se limita a apresentar um fato no tempo. É importante que haja uma ligação deste fato (acontecimento) com o recurso didático proposto. Realizar esta ligação durante as aulas de História, é algo necessário e possibilita que o(a) aluno(a) aprenda de forma prática. A percepção que os(as) alunos(as) devem ter do assunto deve ser a mais prática possível, para que assim eles(as) entendam como, de que forma, em qual momento aquele fato (acontecimento) aconteceu. E de que forma o(a) professor(a) pode situar os conteúdos para a aprendizagem dos(as) alunos(as)? Propondo novas metodologias em sala de aula, fazendo do conteúdo estudado, uma oportunidade de aprender de forma criativa e didática.

Fazendo-se necessário a explicação dos conceitos que regem cada acontecimento, algo tão comum na nossa disciplina.

Considerando que esta intervenção foi feita por mim, vou transcrevê-la em primeira pessoa para que haja um maior entendimento por parte do(a) leitor(a). Para iniciar a intervenção, para a apresentação dos resultados incumbidos nesta pesquisa, escolhi de forma ⁶²impessoal a ⁶³Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário, que fica localizada no Bairro da Prata na cidade de Campina Grande localizada no Estado da Paraíba.

Optei por acompanhar duas turmas de 9º ano entre os meses de agosto a novembro de 2023 no período da manhã. O acompanhamento das turmas, antes mesmo da aplicação do jogo, foi de suma importância, pois a minha intenção era a de que os(as) alunos(as) se sentissem à vontade com a minha presença quando chegasse o momento de jogar. Como eu não era a professora das turmas, este momento de interação foi altamente valioso, pois foi criado um vínculo de conhecimento, tanto da minha parte, quanto da parte dos(as) alunos(as). A escolha de duas turmas, se fez necessário para que ao final, a intervenção obtivesse a maior quantidade de alunos(as) possível participando do momento de jogar. É importante frisar, que esta pesquisa não tem caráter quantitativo e sim qualitativo, de maneira que o seu resultado será expresso nos comentários relacionados ao jogo que os(as) alunos(as) fizeram quando terminaram de jogar. Frisei que o comentário sobre o jogo seria importante para a minha pesquisa, mas muitos devolveram as perguntas em branco. As duas perguntas eram necessárias para poder entender sobre o dinâmica com o jogo, uma era sobre o que os(as) alunos acharam do jogo e a outra o que eles(as) poderiam melhorar no jogo ou se tinham alguma sugestão.

Para podermos jogar o jogo Fotografia versus Descrição, foi fundamental a realização de um planejamento de acordo com o tempo e planejamento do professor das turmas. O assunto, bem como os personagens que fazem parte do enredo do jogo, devem ser apresentados, explicados e as dúvidas, sanadas ao longo das aulas. O jogo sozinho não vai funcionar. Sozinho no sentido de ser ele o único meio didático que irá relacionar ao assunto. O jogo é um material pedagógico que precisa estar conectado com outros recursos relacionados a temática do conteúdo.

⁶² A escolha da referida escola e das turmas se deu de forma impessoal. As turmas foram escolhidas pelo professor de História da escola.

⁶³ A autorização para realizar a aplicação do jogo na Escola EEF II Nossa Senhora do Rosário, aconteceu por intermédio da gestora escolar Simone e do Professor de História Allison Matias. Realizei a intervenção com a contribuição dos(as) alunos(as) de forma voluntária, não houve nenhum prejuízo no planejamento do professor Allison, nem nas demandas de estudo/ensino das turmas participantes.

O professor de História de ambas as turmas, Alisson Matias, propôs que eu apresentasse o conteúdo do jogo, Ditadura Civil-Militar, e este momento foi essencial, pois assim pude apresentar o assunto acompanhada do livro didático e apresentar alguns dos personagens aos(as) alunos(as), bem como explicar a didática que iria propor posteriormente.

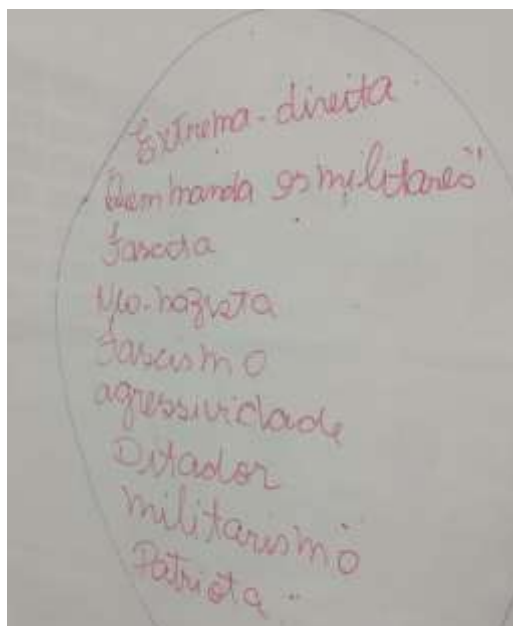
O primeiro momento, foi composto por duas aulas de 50 (cinquenta) minutos cada. Em ambas as turmas, utilizei o livro didático, anotações no quadro e os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre o que eles(as) sabiam sobre a ditadura civil-militar no Brasil.

Figura 44 - Escola Estadual de Ensino Fundamental II Nossa Senhora do Rosário



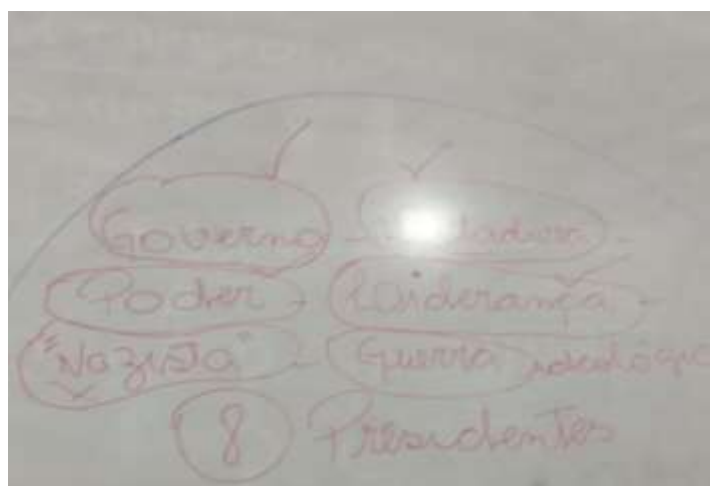
(Foto retirada pela autora – 2023)

Figura 45 - Conhecimentos Prévios – Turma - A



(Foto retirada pela autora – 2023)

Figura 46 - Conhecimentos Prévios – Turma - B



(Foto retirada pela autora – 2023)

Os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), acerca do assunto, foram perguntados no início da aula, antes mesmo de jogar e antes de iniciar o assunto em questão. Fiz algumas perguntas sobre o que eles(as) sabiam ou entendiam sobre a Ditadura Civil-Militar. Algumas das perguntas foram: “Vocês já ouviram falar sobre o assunto? Se sim, o quê?” “Quando eu digo: “Ditadura Civil-Militar” qual é a primeira palavra que vem à mente de vocês?”.

Estas respostas deram sentido ao iniciar o assunto, e foram colocadas por mim na lousa, afim de que estas palavras compunham uma nuvem de palavras e assim iniciáramos o conteúdo.

Cada palavra ou conceito que foi dito pelos(as) alunos(as) foram explicados, algumas palavras não fizeram referência ao assunto, mas mesmo assim foram explicadas, assim como as outras que faziam menção ao conteúdo.

Realizada a aula, que durou em torno de uma hora e vinte minutos (1h20min), perguntei se os(as) alunos(as) tinham alguma dúvida relacionada ao assunto, respondi todas as dúvidas e em seguida apresentei o jogo Fotografia versus Descrição. Apresentei todos os personagens, os(as) alunos(as) não conheciam a maioria das pessoas que compunham o jogo. Fui explicando cada um e sanando as dúvidas que surgiam. Expliquei como se jogava e as regras. Iriamos jogar na semana seguinte. Fiz esta sequência nas duas turmas.

Ao iniciar o jogo, perguntei quem queria jogar, os(as) alunos(as) que se sentissem à vontade em participar, assinaram uma lista. O professor da turma optou por dar uma pontuação extra na prova pra quem fosse participar. Foi importante manter um diálogo com a turma acerca de quem queria e quem não queria jogar, assim como Huizinga (2021) escreve “o jogo é um ato voluntário”, como eu não era a professora da turma, tive a sensibilidade de não impor que todos jogassem. Quem quisesse jogar, jogava! E assim foi! Nas duas turmas tive a participação de 27 alunos(as).

Em uma turma, tive a participação de 12 alunos(as). Na outra turma, tive a participação de 15 alunos(as). Para criar uma disputa interna entre os(as) alunos(as) criei uma espécie de gincana. Optei por dividir os(as) alunos(as) em trios. Identificados por cores: verde, azul e rosa, os trios se reuniram e conversavam entre si para tentar identificar mais cartas que a equipe “rival”, e assim, ganhar um pacote de pirulitos. Cada trio tinha um líder, que foi escolhido entre o próprio grupo. Este líder era responsável por manter o trio em ordem, em sintonia e em conjunto escolher o tipo de carta de cada rodada. Para começar o jogo, os líderes jogaram 2 dados de 6 lados, o trio que conseguir tirar a maior pontuação, iniciaria a rodada. Escolher as cartas é uma questão de estratégia e aprendizado, quem prestou atenção no conteúdo da aula tem mais chances de acertar a fotografia e a descrição. O trio que ganha a rodada do dado pode iniciar o jogo escolhendo qualquer tipo de carta, presidente, extra ou coringa, vai da escolha de cada um, sabendo do valor de cada uma delas.

Figura 47 - O momento de jogar



(Turma A e Turma B - Imagem da autora – 2023)

Durante o jogo, os(as) alunos(as) ficaram muito felizes e agitados(as) pra poder conseguir acertar mais cartas. Os cochichos no ouvido um do outro faziam parte da estratégia adotada no jogo para acertar mais cartas e fazer com que os outros trios não escutassem as táticas traçadas por cada equipe. Durante o jogo, alguns membros dos trios, vinham tirar dúvida comigo, e perguntavam: “Esse Artur foi aquele do AI-5, né professora?”, eu só mexia a cabeça, não me opus em dar algumas dicas. Entre as equipes era fácil escutar: “Erraram! A carta não é essa, é aquela! É a nossa vez, vamos acertar! Presta atenção!”.

Cada trio estava com uma cestinha que correspondia a cor da sua equipe, designada inicialmente. Dentro da cestinha eles(as) iam acumulando as estrelas correspondente as cores das cartas que iam acertando. O acerto das cartas presidente geravam um bônus de três estrelas. O acerto das cartas extras, correspondia a duas estrelas, e as cartas coringa correspondiam a uma estrela. Dessa forma, a equipe que juntasse mais estrelas ganhava o jogo. O objetivo do jogo, é principalmente, que os(as) alunos(as) consigam associar o presidente a sua agenda, desta forma, eles(as) saberão quem foi que executou tal mandato, a exemplo do AI-5 promulgado por Costa e Silva, por isso, a opção de pontuar com mais estrelas a esse setor de cartas.

Para o enredo do jogo não ficar apenas nos presidentes, as cartas personagens são importantes na medida em que conseguem associar o presidente a época que os personagens das cartas extra se tornaram também indivíduos dentro de momentos históricos. Mais uma vez, para exaltar as figuras femininas, as cartas coringa, foram inseridas para que também obtivéssemos o conhecimento universal, e na visão da mulher que é figura importante neste

processo. O nome coringa, aqui no jogo, situa-se como uma espécie de valor a mais para a pontuação do jogo.

Figura 48 – A pontuação - As estrelas

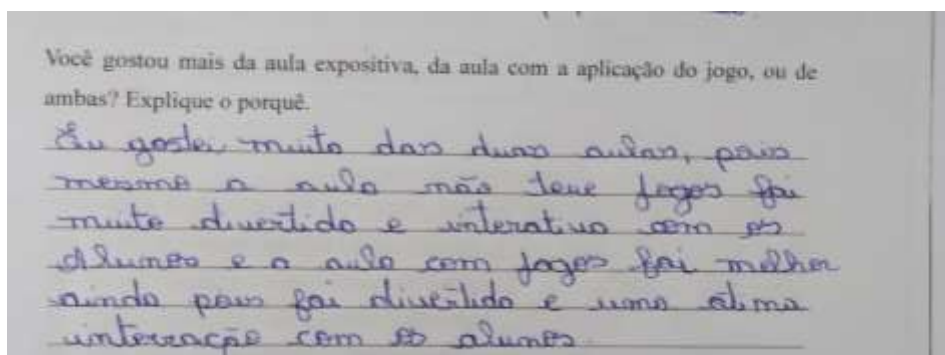


(Imagem da autora – 2023)

No final da intervenção, os(as) alunos(as) disseram que adoraram o jogo e que queriam jogar mais e ter mais aulas assim. A sensação foi de dever cumprido. Ter um retorno positivo dos(as) alunos(as) foi muito satisfatório. Os(as) alunos(as) que não quiseram jogar, ficaram conversando. Estes(as) alunos(as) não interferiram no processo do jogo. Quando eu digo interferir, é no sentido de fazer bagunça ou falar alto. O professor da turma não participou da intervenção.

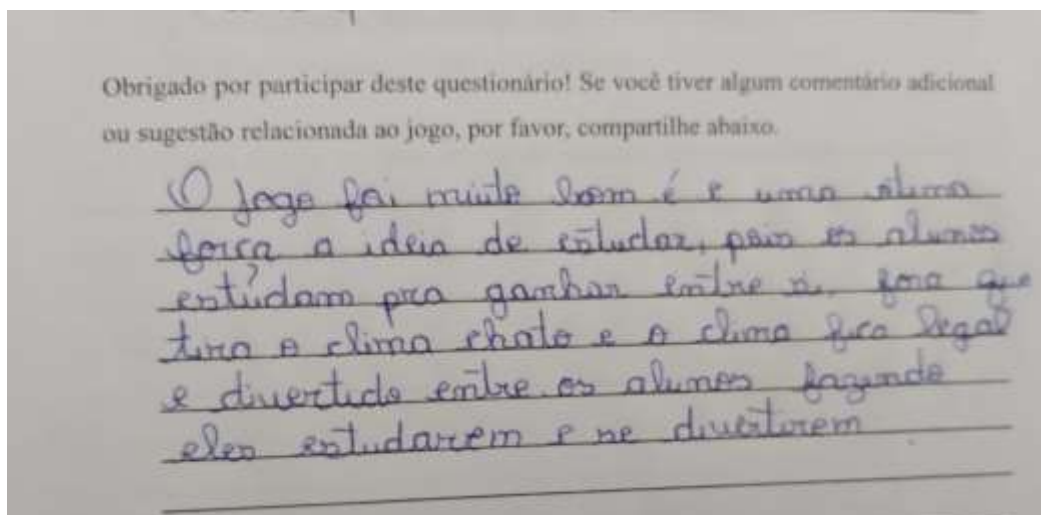
Para que eu pudesse completar a intervenção, pedi que os(as) alunos que jogaram que escrevessem algum comentário sobre melhorias no jogo e se gostaram ou não. A seguir, a fotografia de alguns comentários. Não obtive nenhum comentário negativo sobre o jogo ou sobre a proposta da dinâmica apresentada em sala de aula.

Figura 49 - Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo



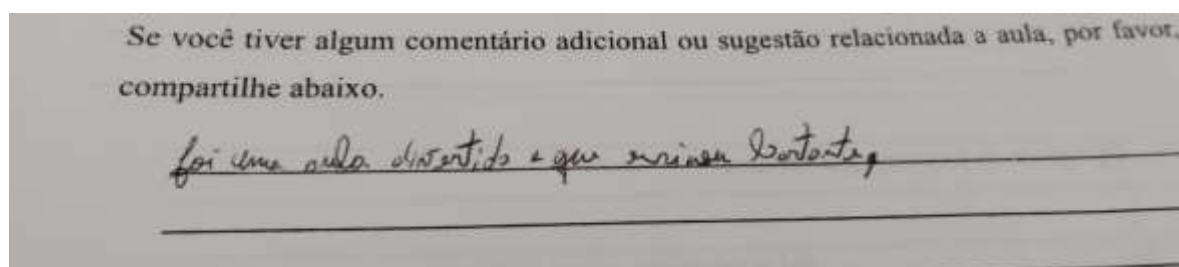
(Imagem da autora – 2023)

Figura 50 - Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo



(Imagem da autora – 2023)

Figura 51 – Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo



(Imagem da autora – 2023)

Figura 52 – Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo

Você gostou mais da aula expositiva, da aula com a aplicação do jogo, ou de ambas? Explique o porquê.

Aplicação de jogo

Obrigado por participar deste questionário! Se você tiver algum comentário adicional ou sugestão relacionada ao jogo, por favor, compartilhe abaixo.

Gostei muito do jogo, aprendi bastante e foi bastante divertido.

(Imagem da autora – 2023)

Figura 53 – Os comentários dos(as) alunos(as) sobre o jogo

Você gostou mais da aula expositiva, da aula com a aplicação do jogo, ou de ambas? Explique o porquê.

Sim, porque foi muito bom aprender jogando e foi divertido

Obrigado por participar deste questionário! Se você tiver algum comentário adicional ou sugestão relacionada ao jogo, por favor, compartilhe abaixo.

foi muito legal

(Imagem da autora – 2023)

As resposta para as perguntas, tinha o objetivo de saber se os(as) alunos(as) gostaram da dinâmica ou não. Durante o momento que estávamos jogando, senti que os(as) alunos(as) estavam gostando da dinâmica, inclusive um aluno que não queria jogar, parou de conversar com os colegas e quis entrar na brincadeira. Desta forma, pode-se afirmar que o jogo pode fazer parte das aulas de história, e novamente, esta prática possibilita que alunos(as) e professores se

sintam à vontade em sanar as dúvidas e entenderem de forma prática, dinâmica e lúdica o conteúdo.

A interação entre os alunos(as) foi bonito de se ver, o jeito que eles falavam baixinho para poder a outra equipe não escutar, a forma com que eles lembraram do assunto da aula expositiva foi percebido, as estratégias de perceber quando a outra equipe e jogar, literalmente, no erro do adversário, para assim conseguir adquirir mais cartas que valeriam mais pontos, como é o caso das cartas presidentes. A dinâmica levou em torno de 2 aulas (45 minutos cada), esse tempo foi o suficiente para os(as) alunos(as) acertarem e terem o tempo de aprender sobre todas as cartas. Fotografia versus Descrição é para ser jogado apenas uma vez, durante o assunto sobre Ditadura Civil-Militar, não se faz necessário seu uso em outros momentos da disciplina, pois este jogo não tem caráter comercial, e sim caráter pedagógico para o ensino de história.

Contudo, algumas análises podem ser feitas para que o jogo fique melhor. Observa-se que podem ser inseridas mais cartas nos setores extras e coringas, isso não irá afetar o tempo para jogar. Com relação a pontuação com as estrelas, as cartas das mulheres podem ter um valor mais alto, considerando que as cartas presidentes, sempre tenham o valor maior, devido ao já explicado anteriormente.

Desta forma, avaliando a apresentação do jogo, o design, as cores utilizadas, as regras e o aprendizado dos(as) alunos(as), o retorno foi positivo. Pelos comentários realizados nas perguntas, os(as) alunos(as) gostaram de jogar. Também pude perceber que a aula sobre o assunto foi de extrema importância, mais uma vez vale ressaltar, para jogar este jogo o conhecimento sobre a temática é imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começar uma nova versão de si mesmo é perceber que sempre podemos melhorar. Aprender a promover um discurso histórico em sala de aula, não é apenas dar a aula. É fazer com que alunos e alunas saibam, que de uma maneira passada, o presente pode ser diferente e o futuro pode ser enxergado como uma mudança.

Conseguir fazer a diferença na consciência dos(as) alunos(as) de quem foram, e para quem/o que vão ser, é um mérito que só o(a) professor(a) consegue alcançar. Pois estar na escola, já é ter a possibilidade de enxergar um futuro diferente. As realidades de cada aluno(a) são diversas. Suas visões de mundo são inicialmente caracterizadas pelo convívio familiar, depois vem a sociedade onde a escola está inserida. A diversidade cultural entre pessoas e costumes, formam a base da consciência histórica que estes(as) alunos(a) terão no futuro. Construir o aprendizado, saber brincar na hora certa, saber diferenciar aprendizado de brincadeira, e além disto, unir o aprender com brincar é um simbolismo do que é ser professor(a), porque só o(a) professor(a) sabe diferenciar e unir este momento durante suas aulas.

O referido trabalho é carregado de amor pela educação, pela disciplina história e por lecionar. Acredito que uma pessoa que não gosta de ser professor(a), não tomaria tanto tempo elaborando um jogo e o aplicando sem ser por amor.

O objetivo do trabalho foi alcançado na medida em que os comentários escritos pelos(as) alunos(as), foram positivos e podemos perceber que o jogo foi bem aceito. Para o ensino de história, buscar novos recursos pedagógicos se torna essencial, na medida em que percebemos o quão valioso é ver nos olhos dos(as) alunos(as) que eles(as) aprenderam e que aquele momento de aprendizagem, se tornou um momento de diversão, onde eles(as) conseguiram se integrar enquanto alunos(as) e enquanto cidadãos(as) ao aprender sobre a história política do Brasil.

Levando em consideração o método utilizado para conseguir alcançar o resultado esperado, que foi a intervenção em sala de aula, ressalta-se que sem esta hipótese inicial, o trabalho não teria alcançado o resultado esperado, pois os comentários dos(as) alunos(as) foram de suma importância para alcançarmos nosso objetivo final que era saber se os(a) alunos(as) gostaram ou não da aplicação do jogo.

Por isso tudo, ousou em dizer que o breve trabalho não se finda na escrita desta dissertação, o jogo Fotografia versus Descrição nasceu para a educação e assim o ficará. Sem sombra de dúvidas, muitos outros alunos e alunas merecem conhecê-lo, pois neste jogo não está

apenas uma intenção em ensinar o que foi a Ditadura Civil-Militar, neste jogo que é composto por personagens e histórias, está a história política do Brasil, semeada de cidadãos e cidadãs que não se esvaíram na história, pelo contrário, devem ser vistos e lembrados a todo instante, para não serem esquecidos. Pois mesmo os presidentes, aos quais não foram escolhidos pela população, devem ser conhecidos pelos(as) alunos(as), para que eles(as) saibam que a história é construída por pessoas de diversas posições políticas, sendo elas capazes de exercerem seus piores lados.

O jogo não se findará aqui e com apenas estes personagens. A inclusão de outras cartas, e a distribuição das estrelas deve ser revista, pois um aluno falou que apenas 1 estrela para a carta das mulheres não era justo, e concordo com ele.

A utilização de jogos para o ensino de história se torna importante quando une aprendizagem e ludicidade, sobretudo porque atividades lúdicas como o jogo, proporcionam a interação entre os colegas e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sensoriais, sociais e emocionais. A partir do momento em que o(a) professor(a) se propõe a aliar em suas aulas a inserção de um jogo, saberá que terá benefícios e promoverá a curiosidade dos(as) alunos(as) mediante a resolução de problemas, os identificando de uma forma lúdica.

Obviamente que para entender os personagens, precisamos compreender seus presidentes, os presidentes ditadores que somaram a história política do Brasil seus piores anos. No entanto, cabe aqui refletir que como nação, devemos conhecer a nossa história, para entendermos o presente, presente este que se coloca diante dos nossos olhos.

Sendo assim, Fotografia versus Descrição traz em seu conteúdo o simbolismo do que foi a ditadura civil-militar (1964-1985) no Brasil. É importante frisar, mais uma vez, que o conteúdo é de extrema sensibilidade, carregado de tristeza e por um sentimento de impotência por termos tido em nossa nação políticos que eram os responsáveis em nos acolher e nos proteger, no entanto, fizeram justamente o contrário.

E aqui neste trabalho, procuramos apresentar como foi importante a apresentação do jogo, enquanto recurso pedagógico nas aulas de história para que os(as) alunos(as) conseguissem entender a partir de personagens com suas características individuais o que cada um fez naquele período. Para que não se esqueça, para que jamais aconteça. Um jogo para se aprender história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica jogos pedagógicos**: Estratégias de ensino-aprendizagem. vol. 3, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ANDERSON, Perry. **Brasil à parte: 1964-2019**/Perry Anderson; trad. Alexandre Barbosa de Souza [et al.] – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

ANDRADE, Débora EI-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 91-106, set. 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>. Acesso em: 6 fev. 2024.

ARAÚJO, Rodrigo Cardoso Soares. “Nunca foi tão divertido descascar batatas”: os jogos como possibilidades a ser exploradas no ensino de História. **Revista História**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 78-94, jan-jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/issue/view/1719/281>. Acesso em: 05/09/2023.

BARRETO, Túlio Velho. FERREIRA, Laurindo. **Na trilha do golpe**: 1964 revisitado. Recife: Ed. Massangana, 2004.

BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**. vol. 34, n. 2, p. 157-168, Maringá/PR, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, p. 396-433.

_____. **Portal do Governo Brasileiro**, 2023. Biblioteca Presidência da República (Galeria dos Ex-presidentes). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>. Acesso em: 31 mar. 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão

/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **PF conclui investigação que apurou golpe de Estado e abolição violenta do Estado Democrático de Direito.** Gov.br 21 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/assuntos/noticias/2024/11/pf-conclui-investigacao-que-apurou-golpe-de-estado-e-abolicao-violenta-do-estado-democratico-de-direito> acesso em 29/01/2025.

_____. Senado Federal. Senado notícias – Fonte: Agência Senado. **Invasão ao Congresso: um mês depois, tom é de confiança na democracia.** 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/07/invasao-ao-congresso-um-mes-depois-tom-e-de-confianca-na-democracia> acesso em 31/01/2025.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Em dois anos, STF responsabilizou 898 pessoas por atos antidemocráticos de 8 de janeiro.** 2025. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/em-dois-anos-stf-responsabilizou-898-pessoas-por-atos-antidemocraticos-de-8-de-janeiro/acesso> em 31/01/2025

BRITO, Felipe. OLIVEIRA, Pedro Rocha de. **Territórios transversais.** In: HARVEY, David. et al. Cidades Rebeldes: Passe Livre e as Manifestações que Tomaram as Ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 62-70.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Artmed editora. Porto Alegre; 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens:** a máscara e a vertigem. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serv. Soc. Soc.,** São Paulo, n. 140, p. 30-47, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS> acesso em: 28/01/2025.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COUTO, Cláudio Gonçalves. O Brasil de Bolsonaro: uma democracia sob estresse. **FGV**

EAESP CGPC. v. 28, 2023, n. e89859, ISSN 2236-5710. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cgpc/a/XncJc9VKCjpDS9mHjSst7YD/abstract/?lang=pt> acesso em 28/01/2025.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2021.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
_____. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2024.

FLORES, Mariana. Da Cunha Thompson Flores. (Org.). **Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2020. 89 p. [recurso eletrônico].

FORTUNA, Tânia Ramos. A sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (Org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf acesso em 16/09/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **A palavra boniteza na leitura de Paulo Freire** [recurso eletrônico]. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo. – 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIACOMONI, Marcello. Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISHIMOTO. Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.). - 8.ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

KNACK, Eduardo Roberto Jordão. Friderichs, Lidiane Elizabete. Desafios da historiografia e do ensino de história - enfrentando o negacionismo e o empreendedorismo. **Aedos**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 26-43, jul.–dez., 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/128519> acesso em 30/01/2025.

LA CARRETA, Marcelo. **Como fazer jogos de tabuleiro**: manual prático. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. [et al.] - Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa** [livro eletrônico]: compreensões conceituais e proposições / Cipriano Carlos Luckesi. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2023.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba/PR. Editora Positivo, 2009.

OTÁVIO, Chico. **Míriam Leitão fala sobre tortura que sofreu nua e grávida de 1 mês durante ditadura**. O Globo política, 19 ago, 2014 - / Atualizado em 01 abr. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/miriam-leitao-fala-sobre-tortura-que-sofreu-nua->

[gravida-de-1-mes-durante-ditadura-13663114](#) acesso em: 02 out, 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas/SP, ed. Unicamp, 2008.

RICUPERO, Bernardo. O que foi o 8 de janeiro? **Jornal da USP**, São Paulo, 08 jan. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-que-foi-o-8-de-janeiro/> acesso em 31/01/2025.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). Curitiba/PR: UFPR, 2010.

_____. **Cultura faz sentido**: Orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1ª ed, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Ed. Autores associados, 2008.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz (Org.). Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Editora: Evangraf LTDA, 2013.

SILVA, Lucas Victor. et al. **A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do ensino de história no Brasil**: Um estudo do estado do conhecimento. História & Ensino, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/38781> acesso em 20/05/2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

PLANO DE AULA

1. Dados de Identificação

- Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário - EEEFNSR
- Responsável: Andréa Silva
- Disciplina: História
- Data: 17/11/2023 e 24/11/2023 – Duração: 4 aulas de 50 minutos cada.
- Série: 9º ano (B e C) – Ensino Fundamental II
- Período: Manhã

2. Unidade Temática – BNCC.

Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

3. Objetivo geral: Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência.

4. Objetivo específico:

Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

5. Habilidade(s) da BNCC: (EF09HI19) – (EF09HI20)

Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

Palavras-Chave: Memória; ditadura civil-militar; direitos humanos; resistência; cultura.

6. Metodologias de ensino:

Aula expositiva e dialogada com a utilização do livro didático. Utilização do Jogo Fotografia versus Descrição para utilização ao final da aplicação do conteúdo como método de ensino-aprendizagem. Será utilizado também slides para projeção das imagens dos personagens que compõe o jogo.

6.1 Procedimentos:

Momento 1: Motivação

Cumprimentos iniciais, explicar sucintamente o tema da aula.

Proposição da questão norteadora: “O que você sabe sobre a ditadura civil-militar ocorrida no Brasil entre os anos 1964-1985? Quais palavras podem compor esse assunto?” Será feito um círculo no quadro com todas as palavras que os (as) alunos (as) disserem.

Momento 2: Introdução ao novo assunto.

Após a proposição da questão norteadora, basearei a aula em torno das palavras. Será feita uma breve discussão com relação as palavras que os(as) alunos(as) disseram se elas remetem ou não ao assunto da aula. Escreverei na lousa os principais pontos do conteúdo, bem como explicação das agendas de cada presidente da época da Ditadura. Em seguida, esse momento ocorrerá a utilização do livro didático para que haja um aprofundamento e possíveis dúvidas sobre o novo tema.

Momento 3: Consolidação e aplicação

- É fundamental que os(as) alunos(as) conheçam como seu deu a investidura dos militares no poder e a luta armada no Brasil, as especificidades dela, bem como os objetivos. A apresentação de maneira expositiva será realizada em torno destes aspectos, de modo que fique evidente que a história não é feita apenas pelos "grandes nomes".

- Será realizada a apresentação e detalhamento de alguns dos atos institucionais, principalmente o AI-5.
- Na Segunda aula, os(as) alunos(as) serão apresentados (as) ao jogo Fotografia versus Descrição, jogo didático em formato de cartas, de autoria própria, que é o tema da minha dissertação. O jogo Fotografia versus Descrição é uma peça pedagógica, fruto de um trabalho docente, criado para ser jogado em sala de aula, em turmas do 9º ano do ensino fundamental II e 3ª série do Ensino Médio. O jogo é um recurso didático, que tem o objetivo de ter um momento lúdico, aliado a aprendizagem em sala de aula e visa proporcionar a associação das agendas de cada presidente do Período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

Para Jogar Fotografia versus Descrição

- Dependendo da quantidade de alunos(as), pode ser formadas equipes, a critério do (a) professor (a).
- As Fotografias ficam viradas pra cima e as Descrições devem estar viradas para baixo. Fotografia de um lado, Descrições do outro.
- A critério do(a) professor(a), deve ser escolhida a equipe que inicia o jogo.
- O (a) primeiro (a) jogador (a) escolhe uma fotografia e uma carta descrição, ele (a) deve ler e associar se a carta DESCRIÇÃO corresponde com a carta FOTOGRAFIA escolhida.
- Se a descrição corresponder a fotografia, a equipe ganha o número de estrelas conforme o valor da distribuição (presidente, extra ou coringa) e continua jogando com outro (a) jogador (a) da mesma equipe.
- Se a Descrição estiver errada, a próxima equipe continua o jogo.
- O jogo termina quando todas as cartas estiverem com suas descrições corretas.
- Ganha o jogo a equipe que somar mais estrelas.

7. Avaliação da aprendizagem:

A avaliação da aprendizagem foi contínua, seja com as dúvidas que os(as) alunos(as) foram sanando ao longo da explicação e da aplicação do jogo. A intervenção, bem como a aplicação do jogo não terá caráter avaliativo. Os alunos responderão apenas duas perguntas se se sentem

mais à vontade apenas com a aula expositiva, se gostaram mais da aula com a utilização do jogo, ou dos dois. A finalidade das perguntas é saber se o(a) aluno(a) gosta mais e tem um aprendizado a mais com momentos lúdicos e se o conteúdo se torna mais fácil com a inserção de novas práticas educativas.

8. Referências Bibliográficas para o plano de aula

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, p. 396-433.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 1. ed. Campinas, Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GIACOMONI, Marcelo Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. (Org). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PERGUNTAS PÓS - JOGO

Você gostou mais da aula expositiva, da aula com a aplicação do jogo, ou de ambas? Explique o porquê.

Obrigado por participar! Se você tiver algum comentário adicional ou sugestão relacionada ao jogo, por favor, compartilhe abaixo.
