

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: os games para além da gamificação

Lukas Gabriel Grzybowski*

RESUMO: O presente artigo realiza uma reflexão em torno das possibilidades do emprego de jogos eletrônicos no ensino de história no nível básico. O artigo parte de reflexões teóricas quanto ao papel da educação, à teoria da história e seu ensino, aos jogos eletrônicos na sociedade contemporânea e as possibilidades de seu emprego no contexto educacional. Em seguida é apresentado de maneira sucinta um estudo de caso desenvolvido através de duas disciplinas-oficinas ministradas pelo autor. Os resultados apontam para a importância de se ampliar a reflexão em torno do emprego de jogos eletrônicos no ensino de história, de se traçar estratégias para tanto, e de se repensar o ensino de história na Era Digital.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Videogames; Teoria da História; Era Digital

Teaching history in the digital age: games beyond gamification

ABSTRACT: This article reflects on the possibilities of using electronic games in teaching history at the basic level. The article starts from theoretical reflections on the role of education, the theory of history and its teaching, electronic games in contemporary society and the possibilities of their use in the educational context. Then, a case study developed through two workshop-disciplines taught by the author is briefly presented. The results point to the importance of broadening the reflection on the use of electronic games in teaching history, devising strategies for this, and rethinking the teaching of history in the Digital Age.

KEYWORDS: History teaching; Video games; Theory of History; Digital age

La enseñanza de la historia en la era digital: los games más allá de la gamificación

RESUMEN: Este artículo reflexiona sobre las posibilidades de utilizar juegos electrónicos en la enseñanza de la historia en el nivel básico. El artículo parte de reflexiones teóricas sobre el papel de la educación, la teoría de la historia y su enseñanza, los juegos electrónicos en la sociedad contemporánea y las posibilidades de su uso en el contexto educativo. A continuación, se presenta brevemente un estudio de caso desarrollado a través de dos disciplinas impartidos por el autor. Los resultados señalan la importancia de ampliar la reflexión sobre el uso de los juegos electrónicos en la enseñanza de la historia, idear estrategias para ello y repensar la enseñanza de la historia en la Era Digital.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de la historia; Juegos de vídeo; Teoría de la historia; Era digital

*Doutor em História Medieval e Moderna pela Universität Hamburg, Alemanha. Atualmente, é professor adjunto na Universidade Estadual de Londrina. Contato: Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380, Campus Universitário, CEP: 86057-970, Londrina-PR, Brasil. E-mail: lukas.grzybowski@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5573-1922>

É um pressuposto da prática educativa contemporânea vinculada à perspectiva histórico-crítica, que o educando e o educador devam atuar em uma relação simbiótica de trocas construtivas no processo de aprendizagem e que, contrariamente à perspectiva tradicional, bancária, não há uma transferência de conhecimentos do docente — que tudo sabe — ao educando — folha de papel em branco, que precisa ser preenchida com saberes.

A compreensão do processo educativo enquanto espaço de trocas e construção de saberes entre sujeitos equitativamente ativos na relação pedagógica é fundamento para o desenvolvimento do sujeito autônomo, crítico, ciente de si e da sua condição no meio social, como postula Paulo Freire. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.”¹ Ora, se essa relação de ensino é uma relação de troca, então se torna evidente que é a partir da comunicação mútua, do diálogo, que se permite estabelecer os caminhos a serem trilhados no processo pedagógico, diálogo esse que precisa, como o próprio termo já evidencia, duas partes ativas. Não é, nem deve ser monólogo.

É nesse sentido que se deve constituir o processo pedagógico em todas as áreas do saber, também no campo do saber histórico-historiográfico. Histórico-historiográfico pois se trata de um saber ao mesmo tempo vinculado a ambas as dimensões. Um saber voltado ao nosso *Geschichtsbild*², nossa imagem da história, sobre a qual construímos nossas certezas, nossos horizontes no tempo e no espaço, por um lado; e um saber atrelado à soma dos conhecimentos elaborados por especialistas da construção de representações sobre o passado, os historiadores. O ensino da disciplina histórica deve, tal como em qualquer caso o ensino de modo geral, perpassar a troca de experiências entre educador e educando. Resta, contudo, a questão de como realizar tal tarefa de modo positivo em um campo em que a construção do conhecimento se dirige ao distante no espaço-tempo da vivência tanto do docente quanto muito mais do discente.

Como organizar metodologicamente uma aula de história que seja marcada pela construção conjunta do conhecimento entre os agentes do processo educativo e fugir do modelo de educação bancária quando o tema nos transporta à antiguidade egípcia, à colonização da Islândia no nono século da era comum, à exploração da prata nas minas de Potosí, aos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001? Há tempos os pesquisadores do ensino de história se debruçam sobre os problemas e desafios colocados pelas especificidades

da disciplina histórica e seu ensino no contexto escolar, sempre atentos aos desenvolvimentos mais recentes no campo dos saberes pedagógicos, e avançando sempre com novos modelos de atuação frente aos obstáculos, a fim de oferecer uma educação histórica efetiva, significativa e duradoura.³

É em torno de questões como essas que organizo o presente artigo. Aqui discuto como pensar o ensino da disciplina histórica por meio de jogos digitais, os chamados *videogames*. Para tanto farei inicialmente uma breve reflexão em torno de questões teóricas vinculadas ao saber histórico de modo geral e ao ensino da disciplina histórica em específico. Em seguida passarei a uma breve contextualização do jogo digital na era da informação⁴, dando especial destaque às discussões já existentes em torno do tema do ensino via jogo digital.

Finalmente farei um breve relato das experiências realizadas no âmbito do curso de graduação em Licenciatura em História da Universidade Estadual de Londrina, onde em duas ocasiões foram organizadas disciplinas em torno do tema do ensino de história via *videogame*. Como ficará claro ao leitor, as diferentes experiências apontam para o estágio ainda incipiente em que o emprego dos jogos digitais como ferramenta didática se encontra junto aos alunos-futuros docentes das escolas brasileiras. A discussão que se propõe aponta ainda para um conceito que tem ganhado destaque entre pensadores da educação em tempos recentes: a *gameficação*.

A História como saber e o seu ensino: reflexões críticas.

Não é raro encontrar definições a respeito daquilo que constitui a história, ou o saber histórico. Para a maior parte da população, o termo história se refere de modo geral a acontecimentos passados. Há nessa compreensão uma tendência à equiparação entre dois conceitos: a história e o passado. Pouca reflexão se faz em torno da possibilidade, mais evidente para o historiador profissional, de que exista uma diferença entre o passado, ou seja, a totalidade dos fenômenos ocorridos no tempo em um momento que é diferente do momento presente, e a história, que é, mesmo entre aqueles que confundem os conceitos, entendida comumente como uma série de conhecimento *relevantes* ocorridos em um momento no tempo diferente do atual.

Ademais, enquanto o passado é facilmente compreendido como qualquer tempo já ocorrido e distinto do tempo presente, à história se confere certa aura, na medida em que se compreende que, para ser história, além de ser *relevante*, esse acontecimento passado deve ser mais ou menos distante do presente do indivíduo que o observa. História, nesse sentido,

aparece como um conceito que está sempre atrelado a uma noção de alteridade, por um lado, e de identidade, por outro. É outro por não ser o agora, mas é o mesmo por ser relevante para o agora, por poder ser sentido subjetivamente como parte do agora.

Nesse primeiro momento, a história como saber amplo, compartilhado entre todos os sujeitos que se percebem temporais, ou seja, vítimas presas ao fenômeno da passagem do tempo e cômicos dessa perda constante de si mesmo diante da inexorável transformação dos elementos e sua decomposição contínua em outros conforme as leis físicas, adquire também seu caráter propositivo. A história é percebida como útil, como detentora de uma finalidade objetiva, que se pode elaborar, como o faz Jörn Rüsen, como a qualidade orientadora no agir temporal.⁵ Assim, é comum reconhecer à história um caráter conselheiro, um saber ao qual se acessa a fim de que o agir cotidiano se desenvolva seguindo os tabus estabelecidos pela experiência, os *dos and don'ts*¹ que estimulam as decisões de cada sujeito individualmente e das coletividades em seu conjunto, independentemente do campo ao qual se refere. Além disso, “na medida em que se investiga como e por que algo se configurou da forma como se encontra hoje, compreende-se muito melhor essa coisa”⁶.

Diante desses apontamentos, torna-se inegável a constatação de que ao falarmos a respeito da experiência temporal apontamos para os fundamentos do ser e do fazer históricos, ou seja, estamos tratando da historicidade da própria existência humana, além de uma simples discussão superficial a respeito dos usos do conhecimento do passado. Tal historicidade da experiência humana é o que conduz àquilo que Rüsen define como consciência histórica — *Geschichtsbewusstsein* — conceito este que, apesar de figurar com frequência em meio a discussões a respeito do fazer histórico e sua justificação, é muitas vezes tratado de modo demasiado superficial.

Uma interpretação muito ligeira do conceito de consciência histórica pode, todavia, dificultar o acesso do estudante, do interessado, e até mesmo do pesquisador a toda a gama de implicações que o conceito apresenta. Essa reflexão se faz, portanto, essencial a fim de que se possa melhor compreender a interrelação entre o conhecimento histórico, a consciência histórica e a relevância da história para o cotidiano contemporâneo.

Desde ao menos as reflexões de Johann Gustav Droysen em torno da teoria da história, tornou-se possível acompanhar o embate sobre aquilo que é histórico e que, portanto, se faz digno de ser registrado enquanto história — enquanto conhecimento universal — em oposição

¹ Aquilo que se deve fazer, e o que se deve evitar.

à memória ou à lembrança — enquanto saberes circunscritos ao indivíduo ou ao pequeno grupo que compartilha das mesmas experiências no tempo. Para o pensador alemão,

ficou demonstrado que o mundo histórico é um mundo ético. E se pode afirmar, sem problemas, que cada relação ética, de acordo com a sua natureza, constitui uma relação histórica, ou melhor, uma relação historicamente constituída, que repousa sobre um processo histórico, independentemente de sua grandeza, de sua recorrência ou sua banalidade⁷

Para tratar do problema da historicidade — que se difere essencialmente da questão mais ampla da transitoriedade⁸ — Droysen recorre aqui às categorias da ética hegeliana — *Sittlichkeit* —, trazendo para o campo da reflexão da disciplina histórica as implicações do pensamento jurídico da fenomenologia de Hegel. Para Droysen, em suma, é ético, e, portanto, histórico, aquilo que é compartilhado pela humanidade, pelo homem enquanto categoria conceitual da filosofia moderna, presente em cada indivíduo em sua essência humana.

A proposta de Droysen referente ao caráter constitutivo da historicidade em meio ao processo de tornar-se histórico marca uma característica fundamental do pensamento histórico-filosófico da modernidade, o qual ressoa ainda hoje nas discussões em torno da história e de seu ensino. Não raro encontra-se em materiais didáticos e mesmo em livros e artigos acadêmicos a noção de que o papel do ensino de história é ensinar o educando a “pensar historicamente”, de modo que esse ato é interpretado de acordo com as categorias do pensamento fundadas na filosofia moderna de Hegel. Outrossim, há um esforço imenso para reclamar a atualidade da disciplina e de seu ensino com base em tais categorias, as quais, pode-se discutir, são elas mesmas já em grande medida superadas no campo do debate filosófico.

Que outras maneiras de pensar a própria existência trazem à tona formas distintas de se compreender a história, e, conseqüentemente, aquilo que é histórico, se pode inferir a partir da observação da relação de sociedades pré-modernas com o saber histórico. As características, as justificativas e os objetivos da escrita histórica durante a Antiguidade ou a Idade Média mostram que, diferentemente da contemporaneidade, historiadores de outras épocas escreviam história para outros fins. Uma compreensão distinta da história — na Idade Média como um hiato entre eternidades — refletia na forma de tratar os temas e acontecimentos apresentados para a posteridade. Mais que isso, uma perspectiva distinta respectivamente à história em si traz à luz expressões diferentes do que é ou não é história.

Para Droysen, portanto, baseado na filosofia moderna do século XIX, sobretudo em sua perspectiva hegeliana, a história consistia em uma escolha vinculada ao conceito de

“eticidade”, de constituição daquilo que é ético, e tal constituição era percebida e interpretada como um processo ocorrendo *pari passu* àquilo que se constitui história. Trata-se evidentemente de uma perspectiva vinculada ao exercício do poder, da decisão — violenta, pode-se considerar — daquilo que constitui o ético e o não-ético para a humanidade, em uma perspectiva bastante particular, nomeadamente, das potências industriais e intelectuais europeias do século do imperialismo industrial. É, portanto, indissociável do próprio processo que constitui as relações de dominação entre uma Europa que se constitui e impõe como centro, e as periferias de um mundo pautado por exclusões que se estendem para muito além da economia, e se solidificam no próprio discurso do que é história.

Estes aspectos refletem na forma como a história é ensinada no nível básico e, por conseguinte, impactam diretamente a concepção de história, sua apropriação e seu emprego nos espaços públicos, bem como a percepção de seu valor para a sociedade contemporânea. Conforme apontado por Selva Guimarães Fonseca

Essa crítica à historiografia sequencial, factual, causal e teleológica é recorrente no meio acadêmico brasileiro. Vários artigos e teses, especialmente a partir da publicação das obras de Benjamin, tratam detalhadamente dessa questão. entretanto, a historiografia de difusão que é consumida pela maioria dos jovens ainda difunde o conceito dogmático de progresso da humanidade.⁹

A distância que reina entre o estudo da história — no sentido de sua investigação acadêmica, realizada, via de regra, nas universidades — e ensino de história nas escolas de educação básica (tanto no Brasil como em outros lugares, é preciso enfatizar) traz consigo como consequência a manutenção de padrões de aprendizagem e interpretação da disciplina histórica cuja origem é alheia ao conhecimento científico.

A situação parece ser ainda mais agravada pelo fato de que, no Brasil, insiste-se em descumprir a legislação no que tange a regulamentação da profissão de professor, como recente livro-denúncia de Dennison de Oliveira aponta.¹⁰ Descumprindo o que é definido na LDB (Lei 9394/96) e nas legislações e normativas posteriores que regulamentam a formação e o campo de atuação docente em nível básico — um avanço imensurável em direção a uma educação básica de excelência para a população brasileira, mas que infelizmente jamais foi aplicada com rigor, sobretudo no setor da educação privada no Brasil, cujo lobby junto ao governo parece ser tão forte, se não mais, que do setor agroexportador —, segue-se a prática da contratação de profissionais sem qualquer formação específica para a docência para atuarem em salas de aula, inclusive no tocante à disciplina histórica onde não há,

sabidamente, escassez de oferta de mão de obra qualificada. A negligência do poder público nas mais distintas esferas e até sua conivência com o ilícito promovem grande prejuízo para a educação histórica que, segundo Fonseca,

no que concerne à difusão, o peso da tradicional historiografia e a concepção de história de pais, alunos e muitos professores – identificada, muitas vezes, apenas com grandes feitos dos heróis – dificultam a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas. Uma única história pode se impor.¹¹

Os jogos de videogame e o ensino de história: resultados de uma experiência.

Questões como estas que foram apresentadas tocam toda a prática didática da história. A relação entre a teoria da história e do ensino de história, bem como os conteúdos trabalhados e retrabalhados pela historiografia acadêmica, finalmente, as concepções de história do senso comum e a presença da história pública, a soma de todos esses elementos acaba por estabelecer o cenário de atuação do docente de história, seja aquele atuando na educação básica, tendo que desenvolver a sua práxis pedagógica cotidiana em meio a todos esses desafios, seja o docente do ensino superior, que encontra nesses temas que questões os grandes desafios que se lhe colocam na práxis formadora do docente de nível básico. Pensar formas efetivas e prazerosas de ensinar história é uma tarefa que precisa ser compreendida como compartilhada entre os diferentes agentes do sistema educacional. Toca tanto o profissional da educação básica, quanto o formador desse profissional.

Ciente desses desafios é que foram propostas em duas ocasiões disciplinas-oficinas na Universidade Estadual de Londrina, instituição em que atuo, cujo objetivo foi explorar novas possibilidades de trabalhar o ensino de história na educação básica. Em ambos os casos, que tomaram lugar nos anos de 2020 e 2021, o contexto da pandemia de Covid ofereceu o objeto a ser explorado quase que espontaneamente. Conectados ao espaço de aprendizagem através de recursos tecnológicos, dos quais muitos de uso diverso, ou seja, não dedicados exclusivamente ao estudo, pensou-se a possibilidade de incorporação desses veículos de informação (histórica) no âmbito da pedagogia histórica escolar. Dentro desse amplo escopo de utilização de meios digitais para o processo de ensino de história, optou-se por concentrar os esforços sobre a questão dos jogos digitais, os chamados videogames.

O interesse pela relação entre ensino e jogos digitais não é absolutamente novo. James Paul Gee já apontava para o potencial dos jogos eletrônicos como veículos de aprendizagem

desde ao menos o final do século passado.¹² Como aponta Frans Mäyrä, com a popularização do computador de uso doméstico e o surgimento de computadores dedicados exclusivamente ao lazer e entretenimento por meio de jogos eletrônicos — os chamados consoles de jogos — a academia logo percebeu o potencial desse fenômeno enquanto campo de estudos, dando início oficialmente ao campo dos *game studies*, estudos de jogos, cuja característica e elemento aglutinador é o objeto jogo, e em especial o jogo eletrônico, que atrai especialistas e pesquisadores de diferentes áreas de formação para compor um campo marcadamente interdisciplinar de investigação.¹³

Que os jogos digitais apresentam forte impacto na constituição do tecido social e cultural contemporâneo é fato evidente. Como indicado na reportagem econômica de Wallace Witkowski, o ano de 2020 marcou o domínio dos jogos eletrônicos como maior indústria de entretenimento mundial, ultrapassando o cinema e os esportes em conjunto para assumir o topo da lista de movimentação financeira no setor de lazer. Certamente a evolução da pandemia de SARS-Cov-2 teve forte impacto sobre esse cenário. Contudo, o avanço do setor de jogos eletrônicos pode ser observado em um contínuo desde o início do século, ganhando especial impulso a partir da popularização de smartphones e a possibilidade de acessar jogos eletrônicos a qualquer momento por meio dos dispositivos móveis. Com efeito, no universo dos jogos eletrônicos, os jogos para dispositivos móveis têm demonstrado um avanço bastante acelerado, ultrapassando os demais formatos de consoles e de computadores pessoais no tocante às projeções do mercado.¹⁴

Tal tendência já despontava no início do século XXI, quando as tecnologias de equipamentos digitais passaram por uma grande revolução por meio da conectibilidade global postulada pela popularização da rede mundial de computadores. Surgida algumas décadas mais cedo como veículo para trocas rápidas de informação institucional, a internet ganhou novas características ao início do século, tornando-se a nova ágora mundial onde indivíduos poderiam se reagrupar segundo seus interesses específicos. Não tardou para que o jogo eletrônico viesse a compartilhar desse espaço, unindo jogadores de diferentes partes do mundo em torno de um objetivo único: o lazer através do jogo eletrônico. Consequência disso foi a constituição de novas culturas em torno do jogo eletrônico, como a obra organizada por Jon Dovey e Helen Kennedy aponta.¹⁵

Da percepção dos jogos enquanto fenômeno cultural ao reconhecimento de seu potencial para a aplicação no contexto educacional não foi um caminho muito longo. Trabalhos como os de Constance Steinkuehler¹⁶ e de Johannes Fromme e Alexander Unger¹⁷

demonstram uma preocupação de certo modo já antiga em relação à aplicação de jogos eletrônicos no contexto educacional. Embora em ambos os casos não se esteja discutindo especificamente o ensino de história através do videogame, as discussões propostas pelos autores das compilações citadas mostram caminhos possíveis para a integração do jogo digital no campo da didática escolar.

Uma segunda abordagem derivada dos *game studies* é aquela representada pela ideia de gamificação no contexto educacional. De acordo com Bianca Vargas Tolomei, a gamificação “consiste na utilização de elementos dos *games* – tais como estratégias, pensamentos e problematizações – fora do contexto de *games*, com o intuito de promover a aprendizagem, motivando os indivíduos a alguma ação e auxiliando na solução de problemas e interação...”¹⁸ Pensando especificamente no contexto escolar — uma vez que Tolomei aborda o problema também em cenários pedagógicos extraescolares, como no mundo do trabalho, por exemplo —, a gamificação é apresentada como possível ferramenta para aumentar o engajamento de estudantes em relação aos assuntos abordados em sala. A autora aponta que “o *game* pode ser uma estratégia motivadora nas escolas e ambientes de aprendizado.

O prazer e o engajamento podem estar associados à aprendizagem, em uma linguagem e comunicação compatíveis com a realidade atual. Isto é, diversão e seriedade caminham lado a lado nesse cenário.”¹⁹ Um exemplo interessante no sentido da gamificação na educação é oferecido pelo experimento desenvolvido por João Batista da Silva, Gilvandenys Leite Sales e Juscicleide Braga de Castro em torno da aplicação de conceitos de gamificação no ensino de física. Baseando-se no teste normatizado de ganho de Hake os autores concluíram que a “gamificação apresentou bom potencial para promover a aprendizagem ativa pelos alunos. Por meio destes resultados, é possível concluir que a gamificação aplicada como estratégia de aprendizagem ativa foi considerada exitosa.”²⁰

Diferentemente das propostas até aqui apresentadas, porém em diálogo próximo com elas, as disciplinas-oficinas oferecidas buscavam aproximar dois universos que até então pareciam bastante isolados: o ensino de história através de ferramentas digitais e sob o auspício da gamificação, por um lado; e os temas históricos presentes e/ou manipulados em jogos eletrônicos das mais diversas maneiras. Este segundo fenômeno vem chamando a atenção já há algum tempo. Embora temáticas de caráter “histórico”²¹ façam parte do universo dos jogos eletrônicos há bastante tempo, desde quase seu surgimento, é sobretudo ao final do século XX que se observa a formação de nichos voltados à exploração de “contextos

históricos” nos jogos. Os gêneros aqui são distintos. Envolvem tanto jogos de estratégia, como da série Civilization e Age of Empires, de tiro em primeira pessoa (*first person shooting – FPS*), como Medalha de Honra e Call of Duty, de aventura, como as séries Tomb Rider e Assassin’s Creed, além de *role playing games (RPGs)*, jogos de sobrevivência etc. A forma como os jogos se apropriam e “criam” o passado para os jogadores é um tema que vem sendo explorado cada vez mais na academia, dado o impacto que o contato com os jogos eletrônicos por parte do grande público tem demonstrado em relação ao conhecimento do passado.²²

A proposta das disciplinas foi então pensar as possibilidades de ensinar história *através* dos jogos eletrônicos, ou seja, pensar no jogo nem como obstáculo ao ensino dos conteúdos da disciplina, nem como exemplo anedótico — o que parece ser, é preciso notar já de antemão, o maior desafio para esse exercício —, mas também não como mero repositório de ideias para a gamificação das atividades didáticas. Pelo contrário, a proposta foi abordar o jogo como veículo para a aprendizagem do conteúdo, dado a sua relevância e onipresença entre os educandos.

Em ambas as ocasiões de oferta, a disciplina foi limitada à participação de doze estudantes e organizada de modo que os estudantes trabalhassem em duplas no desenvolvimento do projeto da oficina. Os primeiros quatro, de um total de dezoito encontros, foram dedicados a discussões teóricas iniciais a fim de dar o embasamento teórico aos estudantes e as orientações necessárias para a realização da parte prática da disciplina-oficina.

Após essa fase inicial foi solicitado às equipes que definissem um tema de aula e um jogo através do qual se pretendia trabalhar o tema. Elemento chave nessa fase foi a relação da proposta com um dos temas definidos pela BNCC e/ou presente nos materiais didáticos atualmente adotados pela rede pública de ensino da região. Ao final dessa etapa os estudantes deveriam apresentar ao grupo os resultados obtidos na forma de um projeto piloto, ou seja, deveriam trazer um plano de aula em que ficasse claro qual o conteúdo a ser trabalhado, qual o jogo a ser empregado para alcançar tal objetivo e quais os resultados esperados por parte dos proponentes. Nessa fase também era necessário definir que tipo de jogo eletrônico seria empregado, em vistas do acesso dos alunos ao material. A sugestão, de modo geral, foi a de considerar as condições de trabalho em uma escola pública de uma cidade de médio a grande porte, localizada em um contexto de bairro popular, da classe média trabalhadora.

Considerou-se assim evitar os extremos, que poderiam falsear os possíveis cenários. Uma vez que parte significativa dos estudantes envolvidos na disciplina-oficina estavam

também ligados à realização de estágios curriculares ou participavam do programa PIBID, a proposta encontrou eco nas experiências dos próprios estudantes.

Apresentadas as propostas-piloto pelas equipes de trabalho, foram realizados debates entre os estudantes da disciplina-oficina a fim de propiciar a troca de experiências e alertar para questões que tenham possivelmente ficado em aberto. Tal abordagem foi enfatizada pelo docente regente no intuito de se afastar do modelo competitivo que muitas vezes rege as relações entre estudantes em sala de aula, em favor de um modelo cooperativo. A expectativa com essa abordagem foi propiciar uma nova forma de experiência aos estudantes, que pudesse ser levada ao contexto do ensino básico nas atividades propostas. Após a discussão dos projetos pilotos, os grupos de trabalho passaram a desenvolver a atividade, emulando um contexto de aula através do jogo escolhido, em que o tema a ser tratado deveria ser transmitido aos colegas-alunos.

Devido às condições da pandemia de Covid-19, a ideia inicial da disciplina, de integrar um projeto de extensão em que alunos da rede pública da região fossem atendidos pelos estudantes da disciplina-oficina, teve de ser abandonada. As aulas foram sempre acompanhadas pelo docente regente, as intervenções, todavia, deveriam partir sempre dos colegas-alunos.

Os resultados das duas disciplinas foram bastante diversos. Enquanto na edição de oferta de 2020 os grupos de trabalho se concentraram totalmente no trabalho com temas de caráter tradicional — a Segunda Guerra Mundial, o Descobrimento da América, a Revolução Francesa — a segunda edição da disciplina observou tentativas dos estudantes de trabalhar outros aspectos da disciplina, como a teoria da história ou a noção de tempo dos alunos através dos jogos eletrônicos, temas estes que dão subsídio ao ensino de história e compõem as componentes curriculares da BNCC.

Ao mesmo tempo, entre os grupos que escolheram trabalhar temas tradicionais do conteúdo da disciplina de história através de jogos a toada das propostas seguia quase absolutamente uma perspectiva anedótica (“vejam no jogo como foi que aconteceu”) ou de comparação de perspectivas entre o conteúdo do material didático e as visões apresentadas pelos jogos eletrônicos (“isto está certo, aquilo está errado”). Dentre todos os grupos de trabalho que optaram por esse formato de atividade, somente um abordou o jogo eletrônico na qualidade de representação do passado a ser discutida com os alunos do ensino básico, propondo uma interpretação do jogo como história contrafactual. No balanço geral, contudo,

dado o caráter experimental da disciplina-oficina e as condições de sua execução, considero que os resultados apresentados em sua média atingiram os objetivos da proposta.

Considerações finais

A disciplina histórica foi criada no século XIX com objetivos claros de estabelecimento de narrativas que sustentassem as estruturas vigentes de poder e dominação nas sociedades ocidentais, sobretudo europeias. Isso foi transmitido de maneira direta ao campo do ensino da história na educação básica. Os avanços experimentados pela disciplina em sua reflexão teórica pouco afetaram as estruturas de como se ensina história fora da academia. Isso se mostra em diferentes campos, na escola, no museu, no espaço público, e, em grande medida, na presença da história nas diferentes mídias. O jogo eletrônico inclusive.

Grande parte dos alunos do ensino básico tem contato com temas históricos hoje a partir dos jogos eletrônicos, seja de modo direto ou indireto. Ignorar o impacto dessa realidade para o contexto educacional tem sido uma pedra de tropeço para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas na área da história. Aliado a isso, o modelo tradicional de ensino de história destoa não somente dos conhecimentos em torno do tema desenvolvidos na academia, mas também da realidade conectada em que os alunos do século XXI já nascem. É preciso, portanto, repensar o digital no ensino e, em vez de opor o digital (pensado como representante do lazer) ao analógico (falso representante do científico), aliar o conhecimento científico-acadêmico aos meios utilizados cotidianamente pelos educandos.

A experiência da disciplina-oficina demonstrou, além disso, que não se trata de simples querer. Pensar estratégias efetivas para o emprego de jogos eletrônicos como veículos de estudo da história demanda planejamento e reflexão, muitas vezes em um nível até então não explorado por docentes do ensino básico ou mesmo do ensino superior. O desafio central permanece entender o jogo como ferramenta de ensino e canal de acesso ao aluno do ensino básico ao mesmo tempo. Fugir do modelo anedótico — tarefa que já se observava no emprego de outras mídias modernas na aula de história, como o filme ou a música — continua sendo um foco do trabalho.

Por fim, fica evidente que a despeito de todas as dificuldades apresentadas, o tema do emprego de jogos eletrônicos como veículo para o ensino da disciplina histórica é viável e uma ferramenta importante para recolocar a disciplina no centro da atenção dos educandos do ensino básico. Pensar as formas e estratégias desse emprego, que não deve ser limitante, não deve se restringir ao comparativo, ao anedótico, é fundamental para o docente engajado com

uma educação relevante para o aluno, formadora a partir da experiência deste com o mundo e transformadora dos sentidos e dimensões que a história deve assumir para a formação da consciência histórica dos indivíduos.

Notas

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 66. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2020, p. 25.

² “O termo ‘Geschichtsbild’ (imagem do passado) é uma metáfora para ideias e interpretações do passado estabelecidas com um horizonte temporal profundo, às quais um grupo de pessoas atribui validade. (...) São elementos da ‘construção social da realidade’. Imagens do passado não são representações do passado, mas imaginações da capacidade de representação e julgamento. No horizonte da história mundial como um todo, essas “imagens”, as quais tribos, povos, nações ou mesmo comunidades religiosas e culturais atribuem a si mesmas, são apenas de uma natureza particular. Todavia, para seus seguidores elas aparecem como verdade histórica por excelência.” Cf. JEISMANN, Karl-Ernst. “Geschichtsbilder: Zeitdeutung und Zukunftsperspektive”. **Aus Politik und Zeitgeschichte**. 2002, v. 51-52, p. 12. Tradução minha.

³ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 12. ed. Campinas, Papirus. 2011.

⁴ CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society**. Hoboken, John Wiley & Sons Ltd. 2009.

⁵ RÜSEN, Jörn. **Historische Vernunft**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1983; RÜSEN, Jörn.

Rekonstruktion der Vergangenheit. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1986; RÜSEN, Jörn. **Lebendige Geschichte**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1989; RÜSEN, Jörn. **Historik**. Köln, Böhlau. 2013.

⁶ JORDAN, Stefan. **Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft**. 3. Aufl. Paderborn, UTB; Schöningh Paderborn. 2016, p. 13 „Indem man untersucht, wie und warum etwas so geworden ist, wie es heute ist, begreift man diesen Gegenstand viel besser“. — Tradução minha.

⁷ “Wir haben mit vollem Recht geltend gemacht, daß die geschichtliche Welt eigentlich die sittliche Welt sei. Und wir werden ohne Bedenken sagen, daß jedes sittliche Verhältnis seiner innersten Natur nach geschichtlich” oder näher ein geschichtlich gewordenes ist, auf einem geschichtlichen Vorgange, wie klein, wie gewöhnlich, wie alltäglich er denn sein mag, ruht.” BIRTSCHE, Günter; RÜSEN, Jörn (Eds.). **Texte zur Geschichtstheorie**. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 1972, p. 15–16— tradução minha.

⁸ JORDAN, Stefan. **Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft**. Cf. acima nota 6, p. 22.

⁹ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Cf. acima nota 3, p. 43.

¹⁰ OLIVEIRA, Dennison de. **Bizarra e Grotesca Inversão**. Uberlândia, LAECC. 2021.

¹¹ FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Cf. acima nota 3, p. 46.

¹² GEE, James Paul. “Bons video games e boa aprendizagem: ”. **Perspectiva**. 2009, v. 27, n. 1.

¹³ MÁYRÁ, Frans. **An introduction to game studies**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, SAGE Publications. 2008.

¹⁴ WITKOWSKI, Wallace. “**Videogames Are a Bigger Industry Than Movies and North American Sports Combined, Thanks to the Pandemic**.”. 2021.

¹⁵ DOVEY, Jon; KENNEDY, Helen W. **Game cultures**. Reprinted. Maidenhead, Open Univ. Press. 2009.

¹⁶ STEINKUEHLER, Constance (Ed.). **Games, learning, and society**. Cambridge, Cambridge Univ. Press. 2012.

¹⁷ FROMME, Johannes; UNGER, Alexander (Eds.). **Computer games and new media cultures**. Dordrecht, Springer. 2012.

¹⁸ TOLOMEI, Bianca Vargas. “A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação: ”. **EaD em Foco**. 2017, v. 7, n. 2, p. 150.

¹⁹ Idem, p. 151.

²⁰ DA SILVA, João Batista; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. “Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física: ”. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. 2019, v. 41, n. 4, p. 8.

²¹ Opto aqui pelas aspas por considerar que o “histórico” aqui referenciado não se refere necessariamente ao conhecimento histórico acadêmico, mas a um senso subjetivo de algo que se remete à noção mais geral de história, e que não depende de um rigor científico para propor suas narrativas e interpretações do passado e seus processos.

²² KAPELL, Matthew; ELLIOTT, Andrew B. R. (Eds.). **Playing with the past**. New York, NY, Bloomsbury Academic. 2013; CHAMPION, Erik. **Playing with the Past**. London, Springer London Limited. 2011.

Referências

- CASTELLS, Manuel. **The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume I.** Hoboken, John Wiley & Sons Ltd, 2009.
- CHAMPION, Erik. **Playing with the Past.** London, Springer London Limited, 2011.
- DA SILVA, João Batista; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, p. 1–9, 2019. doi:10.1590/1806-9126-rbef-2018-0309.
- DOVEY, Jon; KENNEDY, Helen W. **Game cultures. Computer games as new media.** Maidenhead, Open Univ. Press, 2009.
- DROYSEN, Johann Gustav. **Texte zur Geschichtstheorie. Mit ungedruckten Materialien zur “Historik”.** (Eds.) BIRTSCH, Günter; RÜSEN, Jörn. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1972.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história. Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, Papirus, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.
- FROMME, Johannes; UNGER, Alexander (Eds.). **Computer games and new media cultures. A handbook of digital games studies.** Dordrecht, Springer, 2012.
- GEE, James Paul. Bons video games e boa aprendizagem. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 167–178, 2009. doi:10.5007/2175-795X.2009v27n1p167.
- JEISMANN, Karl-Ernst. Geschichtsbilder. Zeitdeutung und Zukunftsperspektive. **Aus Politik und Zeitgeschichte**, v. 51-52, 13-22, 2002.
- JORDAN, Stefan. **Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft.** Paderborn, UTB; Schöningh Paderborn, 2016.
- KAPPELL, Matthew; ELLIOTT, Andrew B. R. (Eds.). **Playing with the past. Digital games and the simulation of history.** New York, NY, Bloomsbury Academic, 2013.
- MÄYRÄ, Frans. **An introduction to game studies. Games in culture.** Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, SAGE Publications, 2008.
- OLIVEIRA, Dennison de. **Bizarra e Grotesca Inversão. A luta perdida contra o exercício ilegal da profissão de professor no Brasil (2006-2021).** Uberlândia, LAECC, 2021.
- RÜSEN, Jörn. **Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.** Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1983.

RÜSEN, Jörn. **Rekonstruktion der Vergangenheit. Die prinzipien der historischen Forschung.** Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1986.

RÜSEN, Jörn. **Lebendige Geschichte. Formen und Funktionen des historischen Wissens.** Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1989.

RÜSEN, Jörn. **Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.** Köln, Böhlau, 2013.

STEINKUEHLER, Constance (Ed.). **Games, learning, and society. Learning and meaning in the digital age.** Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2012.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 2017. doi:10.18264/eadf.v7i2.440.

WITKOWSKI, Wallace (ed.). **“Videogames Are a Bigger Industry Than Movies and North American Sports Combined, Thanks to the Pandemic.”.** Disponível em: <https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990?reflink=mw_share_email>. Acesso em: 04 de maio de 2021.