



PUC

RIO

Dissertação de Mestrado

Jogos Digitais e Gamificação no Ensino de História

**Uma proposta pedagógica para o engajamento e
a aprendizagem significativa**

Fernanda Marques Carvalho
Mestre em Ensino de História

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Departamento de História

Rio de Janeiro, 07 de outubro de 2025

Dissertação de Mestrado



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Jogos Digitais e Gamificação no Ensino de História

**Uma proposta pedagógica para o
Engajamento e a aprendizagem significativa**

**Fernanda Marques Carvalho
Mestre em Ensino de História**

Orientação: Professor Maurício Barreto Alvarez Parada

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, no Departamento de História da PUC-RIO

Rio de Janeiro, 07 de outubro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Jogos Digitais e Gamificação no ensino de História

Uma proposta pedagógica para o engajamento e a
aprendizagem significativa

Fernanda Marques Carvalho

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em História. Aprovada pela Comissão examinadora abaixo:**

Professor Maurício Barreto Alvarez Parada
Orientador
Departamento de História – PUC-Rio

Professora Crislayne Gloss Marão Alfagali
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Professora Patrícia Coelho da Costa
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 07 de outubro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Fernanda Marques Carvalho

Graduou-se em História na USS (universidade Severino Sombra) em 2022, concluiu o Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública pela Unirio em 2012. É professora na Rede Pública Estadual e na Rede Privada. Bolsista da Faperj durante a Graduação.

Ficha Catalográfica

Carvalho, Fernanda Marques

Jogos digitais e gamificação no ensino de História: uma proposta pedagógica para o engajamento e a aprendizagem significativa / Fernanda Marques Carvalho; orientação: Maurício Barreto Alvarez Parada. – 2025.

132 f.: il. color; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2025.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Ensino de História. 3. Jogos digitais. 4. Gamificação. 5. História digital. 6. Revolta de Manoel Congo. I. Parada, Maurício Barreto Alvarez. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Com saudade, dedico este trabalho à minha
amada mãe Maria Helena Moreira Marques.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, em Sua infinita graça, sabedoria e força. Durante toda essa jornada, enfrentei desafios e momentos de incerteza, mas foi a fé em Ti que me deu o discernimento e a serenidade para seguir em frente. A Tua presença constante iluminou meu caminho, guiou minhas decisões e renovou minhas forças nos momentos de cansaço. Sem Tua proteção e bênçãos, esta conquista não seria possível. A Ti, entrego este trabalho e toda a minha gratidão.

Encerrando este ciclo, sinto-me feliz pela oportunidade de concretizar um sonho há muito aguardado, no sentido de galgar mais um passo em uma trajetória acadêmica que havia sido interrompida com o final da graduação e início da atividade profissional propriamente dita, há exatamente duas décadas. Retomo um caminho imaginado pela estudante da Graduação em História, embora sem arrependimento algum, pois acumulei gratas vivências profissionais nesses anos de distância do meio acadêmico, que me trouxeram até aqui e permitiram que a professora que sou hoje se formasse.

Agradeço em primeiro lugar a minha Mãe, Maria Helena Moreira Marques (in memoriam), que jamais mediou esforços para me proporcionar o que de melhor estava ao nosso alcance. Mesmo tendo ela se privado de inúmeras coisas e aceitado uma série de violências e privações para que isso fosse possível. Que este bravo exemplo de mulher guerreira seja sempre meu Norte em todos os caminhos que ainda seguirei e que eu consiga repetir seu exemplo como mãe da Mariah.

À minha filha Mariah agradeço por todo incentivo, amor e acolhimento durante todo esse processo marcado por muitas alegrias, mas também por momentos de muita ansiedade. Seu apoio sempre foi um bálsamo e um motor que me impulsionou e impulsiona a seguir em frente. Sempre será por você!

Muito importante foi e continua a ser o incentivo, paciência e apoio do meu esposo Marco Antônio, que me incentivou desde a inscrição para a prova deste mestrado, acompanhou e deu amparo nos momentos de maior cansaço e permanece confiante nos bons frutos que a conclusão desta etapa trará. Seu suporte continua sendo indispensável, como primeiro leitor, revisor e expert em normas da ABNT, sem seu apoio incondicional não chegaria até aqui.

No primeiro semestre do curso, para que eu pudesse cursar as disciplinas obrigatórias, contei com a colaboração e compreensão dos colégios onde eu lecionava. Sem essa flexibilidade eu não teria iniciado este mestrado que agora concluo. Neste sentido agradeço a toda a equipe do Colégio Estadual Álvaro Alvim e da Escola Espaço Educação.

Foi extremamente prazerosa e rica em aprendizado a convivência com os colegas também matriculados na turma 2023 do ProfHistória da PUC - RJ. Além deles, incluo também os professores que ministraram as disciplinas oferecidas: Dr.^a Juçara da Silva Barbosa de Mello, Dr.^a Maria Elisa Noronha de Sá e Dr.^a Patrícia Coelho da Costa além das duas professoras que participaram de minha banca de qualificação: Prof.^a Dr.^a Crislayne Gloss Marão Alfagali e Prof.^a. Dr.^a Marcela Albaine. Todos, cada um ao seu modo, deixaram marcas positivas. São memórias de boa convivência que permanecerão vivas por muito tempo e já despertam saudade. A CAPES agradeço pelo auxílio concedido, sem o qual este trabalho não poderia ter sido realizado.

Agradeço em especial ao Prof. Dr. Renan da Cruz Padilha Soares, da Universidade Federal de Santa Catarina, seu curso de Gamificação no Ensino de História foi essencial para que todos os conceitos que envolvem este tema se cristalizassem e para que a Gamificação também deixasse de ser algo abstrato e passasse a fazer parte da minha rotina profissional, agradeço sua generosidade ao compartilhar seu conhecimento, por sua paciência, seus conselhos e sugestões que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Minha eterna gratidão ao meu Orientador Prof. Dr. Maurício Barreto Alvarez Parada, que com habilidade e paciência forneceu-me o amparo intelectual necessário para concluir este processo. Sua intervenção pontual e profícua, bem como a abertura para eu encarasse voos próprios no meu modo de pensar, foram fundamentais para que este trabalho fosse realizado. A sua confiança e apoio, mesmo nos momentos mais desafiadores, me deram a motivação necessária para superar obstáculos e continuar buscando excelência em minha prática docente.

Por fim, dedico esse trabalho a todos os alunos que passaram por minhas mãos e são os agentes que me estimulam diariamente a ser uma professora de História mais atenta, mais qualificada e mais humana.

RESUMO

Carvalho, Fernanda Marques; Parada, Maurício Barreto Alvarez. **Jogos Digitais e Gamificação no Ensino de História – Uma Proposta Pedagógica para o engajamento e a aprendizagem significativa.** Rio de Janeiro, 2025. 119p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação explora a aplicação de jogos digitais e gamificação no ensino de História, buscando uma nova possibilidade em relação aos métodos tradicionais e também promover uma aprendizagem mais engajadora e significativa. O trabalho analisa os desafios e as potencialidades da integração da Cultura Digital, da História Digital e da História Pública no contexto educacional brasileiro. A pesquisa propõe o desenvolvimento de uma Novela Visual sobre a Revolta de Manoel Congo como produto pedagógico, evidenciando a relevância da história local e a capacidade das tecnologias digitais de transformar a prática docente. O trabalho a importância de uma abordagem crítica e reflexiva da gamificação, que considere tanto seus benefícios motivacionais quanto suas limitações epistemológicas e estruturais, como a superficialidade do conhecimento e a exclusão digital. Conclui-se que a integração dessas abordagens, com planejamento cuidadoso e formação docente adequada, pode revitalizar o ensino de História, formando cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

Palavras-chave:

Ensino de História; Jogos Digitais; Gamificação; História Digital; História Pública; Revolta de Manoel Congo; Educação Básica; Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

Carvalho, Fernanda Marques; Parada, Maurício Barreto Alvarez. **Digital Games and Gamification in History Teaching – A Pedagogical Proposal for Engagement and Meaningful Learning.** Rio de Janeiro, 2025. 119 pages. Master's Thesis – Departament of History, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro

This dissertation explores the application of digital games and gamification in the teaching of History, seeking a new possibility in relation to traditional methods and also promoting more engaging and meaningful learning. The work analyzes the challenges and potential of integrating Digital Culture, Digital History and Public History in the Brazilian educational context. The research proposes the development of a Visual Novel about the Manoel Congo Revolt as an educational product, highlighting the relevance of local history and the capacity of digital technologies to transform teaching practices. The dissertation discusses the importance of a critical and reflective approach to gamification, considering both its motivational benefits and its epistemological and structural limitations, such as knowledge superficiality and digital exclusion. It concludes that the integration of these approaches, with careful planning and adequate teacher training, can revitalize History education, fostering critical citizens aware of their role in contemporary society.

Keywords:

History Education; Digital Games; Gamification; Digital History; Public History; Manoel Congo Revolt; Basic Education; Educational Technology.

Sumário

1 - Introdução.....	14
2 - O Ensino de História na Encruzilhada Digital: Desafios, Permanências e Novas Perspectivas.....	24
2.1 - O Ensino de História no Brasil: Fundamentos, Desafios e Permanências em Perspectiva.....	27
2.2 - A Cultura Digital e Seus Impactos no Ensino de História.....	34
2.3 - História Digital: Novas Ferramentas, Métodos e Perspectivas para o Ensino.....	38
2.4 - História Pública: Conectando a Sala de Aula com a Sociedade na Era Digital	42
2.5 - Desafios e Possibilidades Futuras: Rumo a um Ensino de História Crítico e Conectado.....	46
3 - O Ensino de História e a Gamificação: Potencialidades e Desafio.....	51
3.1 Relevância da Gamificação para o Ensino de História .	53
3.2 Fundamentação Teórica – Conceitos, Elementos, Contexto Brasileiro e Aplicação no Ensino de História	54
3.3 Metodologias de Gamificação no Ensino de História....	60
3.4 A utilização de ferramentas e Recursos Digitais no Ensino de História.....	65
3.5 Pontos positivos da Gamificação no ensino de História.....	70
3.6 Pontos Negativos e Desafios da Gamificação no Ensino de História.....	73
3.7 Análise Crítica e Perspectivas Futuras.....	78
4 - Construção de uma Novela Visual sobre a Revolta de Manoel Congo como Produto Pedagógico.....	84
4.1 - O Ensino de História e as Tecnologias Digitais.....	87
4.2. Novelas Visuais (Visual Novels).....	90
4.3 - A Revolta de Manoel Congo: Contexto Histórico	94
4.4 Metodologia de Desenvolvimento da Novela Visual	99
4.4.1 Definição dos Objetivos Pedagógicos.....	100

4.4.2 Elaboração do Roteiro e Estrutura Narrativa	101
4.5. Análise do Potencial Pedagógico	102
4.6 Desafios e Limitações	104
5 - Considerações Finais	108
6 – Ficha Catalográfica – Novela Visual Manoel Congo...	115
7 - Referências Bibliográficas:	124

1 - INTRODUÇÃO

O ensino de História, em suas abordagens tradicionais, tem sido frequentemente associado a métodos expositivos com ênfase na transmissão de conteúdos lineares. No entanto, a educação contemporânea exige novas formas de engajamento que se alinhem ao perfil dos estudantes da era digital. Nesse contexto, a utilização de jogos digitais e a gamificação têm se mostrado ferramentas poderosas para enriquecer o ensino de História, proporcionando uma aprendizagem mais interativa, dinâmica e significativa.

A discussão sobre o ensino e a utilização de jogos digitais na educação não é apenas útil e sim necessária, pois apresenta aspectos positivos tais como: engajamento dos alunos e maior proximidade a uma realidade que os mesmos já vivenciam fora dos muros da escola.

Podemos também ressaltar que um jogo não bem desenhado pode apresentar algumas desvantagens, por exemplo: se não for bem executado, perde o propósito; nem todos os conceitos podem ser explicados por meio de jogos; se o professor intervém com frequência, ele perde sua ludicidade; e quando o aluno é obrigado a jogar por insistência do professor, ele fica desconfortável.

Nesse sentido, fica clara a necessidade de analisar a produção científica sobre o ensino de história e como se constrói a aprendizagem da através da utilização de jogos digitais e dos processos de gamificação do ensino.

Porque o homem é um ser histórico, tem desejos e interesses que variam ao longo do tempo e, nesse sentido, busca diferentes formas de expressá-los para ser compreendido. Assim, pretendo que as reflexões e discussões organizadas sobre a formação lúdica sejam um incentivo ao educador pesquisador, problematizador, questionador e ludicamente vivo na permanente intenção de fazer parte do processo de construção do conhecimento da criança. (Rau, 2013, p.33)¹

¹ RAU, Maria Cristina Trois. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013. p.33. Disponível em: <https://fliphml5.com/tzhsv/twtk/basic> Acesso em: 06 de fevereiro de 2024.

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP)², em 2022, feita com estudantes indicou que 85,85% deles jogam videogames, a pesquisa aponta ainda que quase 30% dos adolescentes brasileiros fazem uso problemático de jogos eletrônicos e se encaixam nos critérios do Transtorno de Jogo pela Internet (TJI) – um distúrbio que acarreta prejuízos emocionais e sociais. O estudo foi realizado por Luiza Brandão, doutora em Psicologia Clínica do IP/USP, a partir de questionários com milhares de adolescentes de escolas públicas.

Como exposto na pesquisa, podemos inferir que a grande maioria de nossos alunos tem acesso frequente a jogos digitais e que esse acesso pode ser até prejudicial se não houver uma orientação e fiscalização por parte dos responsáveis. Consideramos, nesse cenário, ser válida a discussão sobre a utilização de jogos digitais e sobre as estratégias de gamificação no ambiente escolar e como estas, se bem executadas, podem promover um ensino mais significativo e prazeroso.

Assim sendo, a definição do tema para pesquisa e elaboração da proposta de produto didático-pedagógico aqui apresentada partiu de algumas experiências recentes que vivi em sala de aula nas esferas público e privada.

Assim que terminei minha graduação em 2003, comecei a lecionar na Escola Espaço e Educação e a atuar na esfera pública Estadual através de contratos, até ser efetivada na SEEDUC – RJ em 2006 após concurso realizado em 2005.

Tenho a imensa felicidade de atuar nas escolas onde estudei: no Colégio Estadual Álvaro Alvim (CEAA) fiz o Ensino Infantil e Fundamental e na Escola Espaço Educação (EEE) cursei o Ensino Médio, ambas localizadas no Município de Miguel Pereira, no interior do Estado do Rio de Janeiro, na Região do Vale do Café. Atuar nessas escolas foi como uma volta para casa e, nesse sentido, experimento diariamente um amor vivo, puro. Sempre com um olhar da aluna que virou uma professora e que faz parte dessas comunidades escolares em seu sentido mais amplo.

²BRANDÃO, Luiza Chagas. Instituto de Psicologia da USP, 2022. Disponível em: <https://www.ip.usp.br/site/noticia/quase-30-dos-adolescentes-brasileiros-fazem-uso-problematico-de-videogame-aponta-estudo-da-usp/#:~:text=Uma%20pesquisa%20realizada%20pelo%20Instituto,acarreta%20preju%C3%ADcios%20e%20mocionais%20e%20sociais>. Acesso em 18 de fevereiro de 2025.

Na Escola Espaço Educação sou a única professora de História, leciono desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Dessa forma me é permitido criar laços e acompanhar esses alunos desde o finalzinho de sua infância até o final da sua jornada na Educação Básica. No Colégio Estadual Álvaro Alvim, como tenho duas matrículas na rede, sou responsável por todas as turmas de 3º ano e ainda completo minha carga horária com turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Atuando em um município de pequeno porte, a proximidade em relação ao alunato fora do ambiente educacional é uma realidade, e em minha prática não se torna um problema extrapolar a relação de sala de aula para além dos muros da escola. Nesse sentido, as redes sociais são potentes ferramentas de troca de informações e no estabelecimento de laços humanizados, construindo uma nova ponte na relação professor/aluno.

Desta forma, o acompanhamento da experiência escolar destes estudantes dentro e fora da escola é potencializado pela tecnologia digital, que permite o estabelecimento de outras pontes, além de ser forte fator de motivação em sala de aula. Albaine (2015, p.14) aponta a importância do arsenal de inovações tecnológicas para se pensar a atualidade do ensino de História e desperta a necessidade do professor de

tentar responder os questionamentos de “como pensar em nossa atualidade o ensino de história desconsiderando o arsenal de inovações tecnológicas disponíveis que exercem forte atrativo sobre o público escolar?”³

Nesse sentido, tracei como Objetivo Central desta Dissertação analisar a eficácia e o impacto da utilização de Jogos Digitais e da Gamificação, principalmente através da utilização das Tecnologias Digitais, como estratégia pedagógica no ensino de história, com o intuito de promover maior engajamento e aprendizagem significativa entre os estudantes da Educação Básica, com foco no envolvimento dos alunos, na qualidade da aprendizagem e na sua capacidade de absorver informações históricas.

Jogar na educação e jogar no ensino de História já não são (mais) ações impensáveis em nossas salas de aula. Cada vez mais, professores ensaiam a criação ou utilização de jogos ou mesmo gamificam suas práticas, já existindo

³ COSTA. Marcella Albaine Farias da. **Curriculum, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores?** / Marcella Albaine Farias da Costa. Rio de Janeiro, 2015. Acesso em 05 de agosto de 2024. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dmarcellaalbaine.pdf>

variadas ações pedagógicas (de longa data, inclusive) que envolvem os jogos no ensino de História [...] (Giacomoni; Silva, 2021, p. 280).⁴

Como Objetivos Específicos buscaremos traçar análises que nos levem a percepção das seguintes questões: explorar os efeitos psicológicos da gamificação como motivação intrínseca, autoeficácia e autoestima, sobre o comportamento dos alunos; analisar as barreiras e desafios na implementação bem-sucedida de estratégias de gamificação em diferentes contextos educativos e explorar o potencial da gamificação e dos Jogos Digitais para promover mudanças de comportamento positivas entre os alunos, dando enfoque ao ensino de História.

Produziremos ao final deste percurso um Jogo Digital baseado em uma Novela Digital (storytelling) sobre a Revolta de Manoel Congo, uma revolta de escravizados que ocorreu na região do Vale do Café, onde minha prática educativa se insere. A revolta foi um importante levante liderado por escravizados e libertos que buscavam a liberdade e a igualdade social. Manoel Congo organizou um movimento que uniu diversos escravizados em uma luta contra a opressão e as injustiças do sistema escravocrata. A revolta foi marcada por uma série de confrontos violentos e pela tentativa de estabelecer um quilombo, espaço de resistência e autonomia. Apesar de sua repressão pelas autoridades, a Revolta de Manoel Congo é considerada um marco na luta contra a escravidão no Brasil, simbolizando a resistência e a busca por direitos dos afrodescendentes, além de evidenciar as tensões sociais e raciais da época.

A proposta pedagógica de um jogo envolvendo temas históricos pretende se constituir como um instrumento de envolvimento maior dos estudantes com a disciplina de História. Assim, "[...] dinamizar a rotina de uma sala de aula abrindo espaço para o lúdico e porque não dizer, do prazer em aprender" (Silva, 2018, p. 110).⁵

No primeiro capítulo, será realizada uma análise bibliográfica sobre o Ensino de História, com ênfase em suas especificidades, fundamentada principalmente na obra de Circe Bittencourt. Este capítulo destacará a importância da utilização de ferramentas tecnológicas como meio de promover um ensino mais alinhado à realidade dos

⁴ GIACOMONI, M. P.; SILVA, L. V. **O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no Ensino de História.** In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (org.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 279-295. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> Acesso em 06 de fevereiro de 2024.

⁵ SILVA, B. B. **Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua.** UFPE Recife, 2018 p.4. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_c4eb62dc1b6202c29c97c6cfc8070280 Acesso em: 14 de julho de 2024.

educandos. Além disso, buscaremos conceituar o que se denomina História Digital, discutindo sua relevância e a necessidade de sua adoção por profissionais da área de História, a fim de enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem.

O capítulo será organizado em seções que visam aprofundar os fundamentos do ensino de História, abordando seus principais desafios contemporâneos. Discutiremos também o papel da Cultura Digital, com seu conjunto de ferramentas e metodologias inovadoras, na transformação do ensino de História. Além disso, analisaremos como a História Pública pode atuar como uma ponte entre a sala de aula e a sociedade na era digital, promovendo maior engajamento e compreensão social. Por fim, apresentaremos alguns dos desafios enfrentados e as possibilidades existentes para o desenvolvimento de um ensino de História mais crítico, contextualizado e alinhado às demandas da realidade atual.

Consequentemente, uma "boa" didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível. (Bittencourt, 2018, p. 36)⁶

No segundo capítulo, dedicaremos nossa atenção à utilização dos Jogos Digitais e aos processos de Gamificação, reconhecendo-os como ferramentas pedagógicas significativas no contexto educacional contemporâneo. Inicialmente, abordaremos as potencialidades desses recursos, que incluem a capacidade de engajar os alunos de maneira interativa e lúdica, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador. Através da análise da utilização de jogos, de estratégias gamificadas e suas aplicações no ensino, exploraremos como esses instrumentos podem facilitar a assimilação de conteúdos complexos, estimular o pensamento crítico e fomentar a colaboração entre os estudantes.

Além disso, discutiremos as características que definem a gamificação, como a incorporação de elementos de jogos em contextos não lúdicos, e como essa abordagem pode ser utilizada para criar experiências de aprendizagem mais envolventes. Contudo, é

⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez. 2018 p.4 Disponível em: <https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodos.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2024.

igualmente importante considerar as limitações associadas a essas práticas, como a necessidade de um planejamento cuidadoso para evitar a superficialidade no aprendizado e a dependência excessiva de recompensas extrínsecas. Ao longo deste capítulo, buscaremos uma compreensão abrangente do papel dos Jogos Digitais e da Gamificação no ensino, refletindo sobre suas implicações para a formação de educadores e a construção de um currículo que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Ao longo da história das disciplinas, pode-se perceber que "métodos tradicionais" são sempre confrontados com "novos métodos", variando, nesse confronto, as possibilidades de diálogo entre professores e alunos, ou ainda do mundo adulto com as novas gerações, com o nível de interesse e motivação dos alunos. (Bittencourt, 2018, p.42)⁷

No terceiro capítulo, abordaremos a proposta do Produto Pedagógico, detalhando o processo de sua concepção, elaboração e as etapas envolvidas em sua confecção. Este produto foi desenvolvido com o intuito de integrar práticas pedagógicas inovadoras que promovam uma aprendizagem significativa e contextualizada a história local da região do Vale do Café (RJ). Através de uma metodologia que prioriza a participação ativa dos alunos, discutiremos como o Produto Pedagógico foi estruturado para atender às necessidades específicas do público-alvo, considerando aspectos como a diversidade cultural e as realidades locais.

Adicionalmente, realizaremos uma breve análise da Revolta de Manoel Congo, destacando sua relevância para a História Local da região do Vale do Café. Essa revolta, que representa um importante episódio de resistência e luta por liberdade e oferece um rico campo de estudo que pode ser explorado em sala de aula. Ao relacionar a história local com o ensino, buscamos ressaltar como a ludicidade pode ser um elemento crucial para despertar o interesse dos alunos, promovendo uma valorização dos temas locais e uma conexão mais profunda com o patrimônio histórico e cultural da região. Através de atividades lúdicas e interativas, pretendemos incentivar os estudantes a se tornarem protagonistas de sua própria aprendizagem, estimulando a reflexão crítica sobre a história e suas implicações na formação da identidade local.

Assim, este capítulo não apenas apresentará o Produto Pedagógico, mas também evidenciará a importância de um ensino que valorize a história regional, contribuindo para

⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ibid*, p.6.

a construção de uma consciência histórica mais ampla e engajada. Como nos indica a professora Maria Cristina Trois Rau⁸ em seu livro: A ludicidade na educação – Uma atitude pedagógica, a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando.

O interesse maior pela adoção de outras ferramentas de engajamento para meus alunos tornou-se mais intenso a partir do momento que fomos privados do convívio com os alunos durante a Pandemia de Covid -19 momento em que minha rotina, como a de todos os agentes envolvidos na Educação foi sacudida com a emergência do isolamento social.

O ano letivo de 2020 teve início de forma semelhante aos anteriores: após o recesso de fim de ano e os tradicionais festejos carnavalescos, estudantes e professores começaram gradualmente a retomar a rotina escolar. Aos poucos, a dinâmica da sala de aula se restabelecia, com seus desafios, surpresas e momentos de satisfação. Os conteúdos começavam a se acumular nas páginas dos cadernos e nas mentes dos estudantes, que já se preparavam para as primeiras avaliações do período letivo.

Como destaca Saviani (2008)⁹, o processo educativo está intrinsecamente ligado às condições concretas de existência da escola e da sociedade:

A prática educativa é, assim, uma prática social. E como toda prática social, ela se desenvolve em condições históricas determinadas, que se impõem aos sujeitos sociais como condições objetivas de sua ação. Os sujeitos não escolhem livremente as circunstâncias nas quais atuam; ao contrário, encontram-nas dadas, herdadas do passado, mas sempre transformáveis por sua ação. É, pois, nesse entrelaçamento entre o dado e o possível, entre o necessário e o contingente, entre o passado herdado e o futuro a construir, que se efetiva a prática educativa. (Saviani, 2008 p.7)

As notícias sobre a Covid vinham ganhando cada vez mais espaço nos noticiários e o que a princípio foi tratado como uma “gripezinha”, começou a se mostrar mais devastador. Nesse cenário, saímos da escola em uma sexta-feira acreditando que começariámos mais um final de semana qualquer, até que fomos surpreendidos pelas primeiras medidas tomadas pelo governo nas esferas Municipal e Estadual, sobre a interrupção do calendário escolar como uma medida protetiva. O que a princípio

⁸ RAU, Maria Cristina Trois. *Ibid.* p.6

⁹SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 p.7.

imaginávamos ser, no máximo, um período inferior a quinze dias, tornaram-se longos dois anos em que fomos privados do ambiente escolar.

O governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), publicou no dia 17 de março de 2020 a portaria Nº 343¹⁰, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios significativos para a educação, que obrigaram estudantes, professores, pais e sistemas educacionais em todo o mundo a entenderem a importância da resiliência e da inovação no campo educacional. De um dia para outro, surgiram uma série de desafios antes inimagináveis: aulas remotas (síncronas ou assíncronas), *Google Forms*, câmeras fechadas, precariedade ou falta de acesso dos alunos a internet, *Meet*, *Zoom*, *Google Classroom* e tantas outras ferramentas.

Em meio a essa avalanche de novas tecnologias e métodos de ensino, ainda precisávamos manter a atenção, o foco e principalmente o interesse dos alunos, que diante de um cenário mundial de pânico, ansiedade e incertezas sobre o futuro, ainda sofreram um impacto significativo em suas rotinas de convívio e aprendizado, dadas as restrições impostas pela pandemia.

Com o passar das semanas e meses do ano letivo, observei um crescente desânimo entre os alunos do 3º ano do Ensino Médio, marcado por um forte sentimento de insegurança diante de um futuro incerto. Diante desse cenário, desenvolvi o *Projeto Zoom no Futuro*, com o objetivo de motivar e orientar os estudantes em relação às possibilidades acadêmicas e profissionais. A iniciativa consistiu em encontros com ex-alunos da escola, que compartilharam suas vivências no Ensino Médio, estratégias de preparação para o ENEM¹¹, UERJ¹² e PISM/ JF¹³ (principais vestibulares para os estudantes de Miguel

¹⁰ Ministério da Educação. Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 30 de março de 2024.

¹¹ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, é uma prova que dá acesso às instituições de ensino superior. O Enem foi criado pelo MEC e lançado em 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em 24 de setembro de 2024.

¹² UERJ – Vestibular para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.vestibular.uerj.br/>. Acesso em 24 de setembro de 2024.

¹³ PISM/ JF - O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) é um processo de avaliação seriada, em que os candidatos às vagas oferecidas pela UFJF participam de três módulos de avaliação (I, II e III), um ao final de cada ano do Ensino Médio. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/vestibular-pism-2/pism-2025/>. Acesso em 24 de setembro de 2024.

Pereira), além de suas experiências na universidade, intercâmbio e inserção no mercado de trabalho.

Essa proposta está em consonância com a perspectiva de educação orientadora, como afirma Arroyo, 2012¹⁴:

A escola precisa assumir-se como espaço de escuta e de acolhimento das juventudes. Mais que conteúdos e avaliações, a escola deve oferecer oportunidades de orientação, de fala, de construção de sentidos sobre a vida e o mundo. Isso significa reconhecer o estudante como sujeito de projetos de vida, de escolhas, de caminhos a serem trilhados. (Arroyo, 2012 p. 61)

Utilizando as redes Sociais e contado com os laços estabelecidos entrei em contato com ex-alunos que aceitaram fazer essas trocas de experiências, nesses encontros conversamos com ex-alunos que estavam fazendo diversos cursos como Engenharia, Bioquímica, Direito, Odontologia, Medicina, além daqueles que já estavam formados e participaram de programas de Intercâmbio como o Ciência sem Fronteiras (CSF)¹⁵, ou aqueles que já estavam atuando profissionalmente. O objetivo do Projeto era fazer com que os alunos pudessem olhar para além do momento de incerteza imposto pela Pandemia e pudessem enxergar um futuro que poderia ser alcançado através do empenho e esforço pessoal de cada um. O Projeto deu tão certo que sobreviveu ao período Pandêmico e existe até hoje, nas versões presencial e online, de acordo com a disponibilidade de cada ex-aluno convidado. Esses exemplos de determinação, foco e conquistas são importantes instrumentos para despertar o melhor em cada um de nós.

Durante o período de isolamento social a preocupação com a saúde afetou de maneira intensa o bem-estar emocional dos estudantes. Nesse sentido, escolas e educadores buscaram dar ênfase ao apoio e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Manter os alunos engajados e promover a interação entre si e com os professores tornou-se um desafio: muitos educadores exploraram ferramentas e estratégias para tornar as aulas online mais interativas e atrativas. Dentro desse contexto, a utilização de ferramentas do campo da gamificação e os Jogos Digitais foram outros instrumentos

¹⁴ ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/49261> Acesso em 02 de junho de 2024

¹⁵ O Ciência sem Fronteiras (CSF) foi um programa do Governo Federal com o objetivo promover a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade do país. O programa foi lançado em 2011 pelo governo Dilma Rousseff e terminou em 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras>

utilizados em minhas aulas para atrair a atenção dos estudantes e alternativas para atingir os objetivos didáticos.

Na comparação que tece entre os eventos da Pandemia, Meneses (2014, p. 20) conclui que:

vivemos o momento da emergência das novas mídias, assim, o controle exercido sobre a construção de significados sobre os eventos contemporâneos é muito mais difícil. Acreditamos que a utilização dessas novas mídias pode ser um dos caminhos que facilitarão nossa prática educativa.¹⁶

Nesse contexto, considerando tanto o interesse demonstrado pelos estudantes — constatado em minha experiência cotidiana — quanto a necessidade de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que sejam ao mesmo tempo envolventes e metodologicamente sólidas, busco refletir sobre essas questões. O objetivo é promover abordagens que não sejam interpretadas como manifestações de partidarismo, mas compreendidas como propostas que conectam a história ao tempo presente, conferindo-lhe relevância e significado.

¹⁶ MENESES, Sônia. **Fora Collor e Marchas de Junho: Imprensa e construção de sentidos sobre as mobilizações populares de 1992 e 2013.** Resgate, Campinas, v. 22, n. 28, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645774/13073> Acesso em 19 de janeiro de 2024.

2 - O ENSINO DE HISTÓRIA NA ENCRUZILHADA DIGITAL: DESAFIOS, PERMANÊNCIAS E NOVAS PERSPECTIVAS

A reflexão sobre a prática docente e os caminhos do ensino constitui um exercício fundamental e contínuo em todas as áreas do saber. No campo específico do ensino de História, essa necessidade se torna ainda mais premente diante das aceleradas transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o século XXI.

Durante o processo de ensino, o professor realiza operações que confluem para a divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico. E, ainda, estabelece a produção de um conhecimento histórico escolar. Mas este processo não está concentrado exclusivamente no professor. Pelo contrário, os estudantes contribuem com seus saberes, que, por sua vez, estão em diálogo com conhecimentos históricos extraescolares apreendidos em suas trajetórias sociais. A dinâmica de uma sala de aula é múltipla, multifacetada, polifônica. São parâmetros que delineiam uma educação interativa, dialógica. Ou seja, a reafirmação dos princípios propostos por Paulo Freire (1981) em favor da educação reflexiva e crítica, que considere as condições de vivência do estudante e seus saberes. (FERREIRA In: MAUAD et. al., 2018, p. 34)¹⁷

Conforme aponta Maria Cristina Dornelles Trois Rau, refletir sobre a escola, a educação, a sociedade e a cultura implicam assumir o princípio de que o homem, sujeito de todos esses aspectos, está em evolução, o que nos remete à construção e transformação de hábitos, necessidades e questionamentos que a ciência tem se mostrado eficiente em atender e responder através dos avanços em diversas tecnologias e áreas do saber.

Vivemos imersos naquilo que se convencionou chamar de Cultura Digital, um ecossistema comunicacional e informacional que reconfigura profundamente as formas como interagimos, produzimos conhecimento, acessamos informações e, crucialmente, como nos relacionamos com o passado. Nesse cenário dinâmico e complexo, o ensino de História é convocado a repensar seus fundamentos, métodos e objetivos, enfrentando desafios inéditos, mas também vislumbrando potencialidades transformadoras.

A Cultura Digital, caracterizada pela onipresença de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), pela conectividade constante e pela abundância de dados, muitas vezes até caótica, não é apenas um conjunto de ferramentas, mas um

¹⁷ MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018 p.34.

ambiente que molda subjetividades, práticas sociais e a própria percepção do tempo e da história pelos indivíduos.

De maneira preocupante, neste novo cenário, percebemos cada vez mais um amplo contexto de vulgarização do conhecimento histórico que tem sido acompanhado da ascensão de discursos revisionistas, negacionistas e redutores do complexo processo de reconstrução do passado efetuado por historiadores profissionais. E isso tem afetado, sobremaneira, a sala de aula. (VIEIRA, 2020, p.3)¹⁸. Dado que para as novas gerações, nativas ou imigrantes digitais, o acesso à informação histórica pode ocorrer fora dos muros da escola, através de plataformas online, redes sociais, jogos digitais, vídeos e uma miríade de outros formatos.

Essa realidade impõe ao professor de História o desafio de dialogar com essas múltiplas fontes, muitas vezes desprovidas de curadoria ou rigor metodológico, e de instrumentalizar os alunos para uma leitura crítica e consciente do passado em meio a esse fluxo informacional.

Nesse contexto, emergem e ganham força campos do conhecimento histórico intrinsecamente ligados a essa nova realidade: a História Digital e a História Pública.

A História Digital, como campo de pesquisa e prática, explora as potencialidades das ferramentas digitais para a investigação, análise, interpretação e divulgação do conhecimento histórico, abrindo novas avenidas metodológicas e heurísticas.

A História Pública, por sua vez, volta-se para as diversas formas como o passado é apresentado, debatido e consumido fora do ambiente acadêmico, buscando estabelecer pontes entre a pesquisa histórica rigorosa e os diferentes públicos, promovendo um engajamento mais amplo e democrático com a história. Ambos os campos oferecem perspectivas valiosas para repensar o ensino de História, tornando-o mais conectado com as experiências dos alunos e com as demandas da sociedade contemporânea.

Este capítulo se propõe a ampliar a discussão, aprofundando a análise sobre os desafios e permanências do ensino de História no Brasil, mas agora sob a ótica da Cultura

¹⁸ VIEIRA, F. História pública e ensino de história: A experiência da produção de curtas-metragens no IFSP-Câmpus Capivari. *Revista Ciência em Evidência* [S. l.], v. 1, n. 1, p. 42–51, 2020. DOI: 10.47734/rce.v1i1.1565. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/cienciaevidencia/article/view/1565/1034>. Acesso em: 29 abr. 2025.

Digital. Partindo das reflexões de autores seminais como Circe Bittencourt e José Rivair Macedo, e incorporando as contribuições de pesquisadores dedicados à História Digital e à História Pública, buscaremos relacionar esses quatro eixos – Ensino de História, Cultura Digital, História Digital e História Pública. Investigaremos como a imersão na Cultura Digital reconfigura desafios tradicionais, como a formação docente, as disparidades estruturais e a necessidade de abordagens críticas, ao mesmo tempo em que introduz novas questões, como o letramento digital, a crítica às fontes online e o combate à desinformação histórica. Analisaremos, ainda, como as ferramentas e abordagens da História Digital e da História Pública podem ser mobilizadas para enriquecer as práticas pedagógicas, fomentar o pensamento histórico e promover uma formação cidadã mais robusta e conectada com os dilemas do presente.

Conforme salientado pelo historiador Bruno Leal Pastor de Carvalho, na obra de Mauad et al. (2018, p. 171), a emergência de um universo digital caracterizado por uma nova arquitetura da internet tem provocado profundas transformações no campo da produção e disseminação do conhecimento histórico. Essa nova configuração digital, marcada pela participação ativa dos usuários, que deixam de exercer o papel tradicional de consumidores passivos de informações para se tornarem potenciais produtores de conteúdo, tem contribuído para uma mudança significativa na dinâmica de autoridade e legitimidade na construção de narrativas sobre o passado. Nesse contexto, a autoridade do historiador e do professor, outrora considerada central e incontestável na elaboração e validação de interpretações históricas, tem sido progressivamente eclipsada por essa multiplicidade de vozes e fontes acessíveis na esfera digital.

Assim, a democratização do acesso às informações e a possibilidade de participação direta na produção de narrativas históricas desafiam os modelos tradicionais de autoridade acadêmica, exigindo uma reflexão crítica acerca das novas formas de validação e credibilidade no campo da história.

Claro que este não é um elemento absolutamente novo. Já no início dos anos 2000 a historiadora Circe Bittencourt escrevia sobre como

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das

que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livros, nas salas de aula (BITTENCOURT, 2018, p. 14)¹⁹.

Desta maneira, o ensino de História no Brasil enfrenta uma série de desafios que refletem não apenas as especificidades do contexto educacional, baseado em uma enorme disparidade entre o ensino público e privado, bem como as diversas realidades regionais em um país de dimensões continentais. Há escolas onde os avanços tecnológicos são uma realidade diária como o ensino de robótica e a utilização das Ias (Inteligências Artificiais) se fazem presentes com naturalidade através de aplicativos educacionais e de todo um aparato tecnológico. Ao lado de todos esses avanços, infelizmente, também podemos ainda constatar a existência de escolas que ainda não contam com rede elétrica, saneamento básico e onde o livro didático ainda é a única ferramenta disponível para o professor, mesmo que este não conte a totalidade dos discentes. Para além disso é mister também levar em consideração as transformações sociais e políticas do país e do mundo e como essas impactam o contexto educacional não só em nosso país, mas em todos os sistemas educacionais pelo mundo afora.

Este capítulo será estruturado da seguinte forma: inicialmente, revisitaremos e aprofundaremos a discussão sobre os fundamentos, desafios e permanências do ensino de História no Brasil, dialogando com as contribuições de autores de referência. Em seguida, mergulharemos no conceito de Cultura Digital, analisando seus impactos específicos sobre o ensino e a aprendizagem da História. Posteriormente, exploraremos os campos da História Digital e da História Pública, destacando suas potencialidades e desafios para a prática docente. Por fim, teceremos considerações sobre os desafios e possibilidades futuras, apontando caminhos para um ensino de História que seja, ao mesmo tempo, crítico, relevante e conectado às complexidades do mundo digital.

2.1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: FUNDAMENTOS, DESAFIOS E PERMANÊNCIAS EM PERSPECTIVA

O ensino de História tem sido objeto de intensas reflexões acadêmicas, especialmente no que tange às suas abordagens pedagógicas e seu papel na formação cidadã. Diversos autores brasileiros analisam as metodologias aplicadas, os desafios

¹⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ibid* p.14.

enfrentados e as possibilidades de inovação na área. O ensino de História no Brasil, como campo de prática e reflexão, carrega consigo uma trajetória complexa, marcada por debates intensos sobre seus fundamentos epistemológicos, metodológicos e seu papel na formação dos estudantes. Conforme apontado por Circe Bittencourt (2018), a disciplina escolar não é estática; ela se constitui em um diálogo constante, por vezes conflituoso, entre abordagens consideradas "tradicionalis" e propostas de "renovação". Esse embate perpassa as concepções sobre o que ensinar, como ensinar e, fundamentalmente, para que ensinar História.

Bittencourt (2018, p. 43) salienta que, ao longo do tempo, o confronto entre "métodos tradicionais" e "novos métodos" redefiniu as possibilidades de interação em sala de aula, influenciando diretamente o engajamento e a motivação dos alunos. A visão tradicional, muitas vezes associada à memorização de datas, nomes e eventos, a aulas expositivas centradas no professor e ao uso quase exclusivo do livro didático como fonte única de saber (BITTENCOURT, 2018, p. 226-227), tem sido progressivamente questionada. A crítica a essa abordagem reside em seu potencial limitado para desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de análise contextualizada e a compreensão da História como um processo dinâmico e multifacetado, construído a partir de diferentes perspectivas e fontes.

Como assevera Hartog, em relação ao próprio ofício do historiador:

Quanto ao historiador, a ele compete colocar um pouco de ordem na carga, fazer a triagem entre o que ainda pode servir e o que parece fora de uso. E, se ele tem sorte de estar no lugar certo no momento certo, ele pode enriquecer o conceito, mudar a ordem das camadas sucessivas das quais ele é o resultado, e até mesmo acrescentar uma. (Hartog, 2017, p. 30).²⁰

Um dos principais desafios do ensino em todas as áreas do conhecimento, inclusive na disciplina de História é a necessidade de atualização dos conteúdos e metodologias. Segundo o historiador e educador João Carlos de Almeida, "o ensino de História deve ser um espaço de reflexão crítica, onde os alunos possam compreender o passado e suas implicações no presente" (ALMEIDA, 2015 p.37). No entanto, podemos constatar que muitas vezes, o currículo ainda se baseia em uma abordagem tradicional, focada na memorização de datas e eventos, em vez de promover uma análise crítica e contextualizada. O professor que precisa dar conta de um conteúdo programático

²⁰ HARTOG, F. *Crer em História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

extremamente extenso acaba por priorizar a finalização do mesmo e não uma abordagem mais aprofundada e crítica.

As propostas atuais, dessa forma, exigem um trabalho intenso do professor, uma concepção diferenciada desse profissional, como um trabalhador intelectual que, juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares. (Bittencourt, 2018, p.128)²¹

Outro desafio que se mostra significativo é a formação dos professores, bem como o incentivo e incremento por parte dos órgãos governamentais em uma formação continuada desses profissionais. A formação inicial e continuada dos professores de História é fundamental para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.

A falta de investimento e incentivo em formação continuada resulta em docentes que se sentem despreparados para lidar com a complexidade dos temas históricos e suas intersecções com questões contemporâneas e mantém um ensino ainda muito preso a métodos tradicionais que podem se mostrar pouco atrativos, ou até mesmo desconexos da realidade de nossos discentes e desta forma não despertarão o interesse e a curiosidade dos alunos.

Ao referir-se ao "método tradicional", professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros. (Bittencourt, 2018 p.226-227)²²

Apesar desses e de outros desafios, algumas permanências no ensino de História se destacam. A abordagem eurocêntrica, por exemplo, ainda é predominante em muitos currículos, o que limita a compreensão da diversidade cultural e histórica do Brasil. O historiador Leandro Karnal afirma que

é preciso desconstruir a ideia de que a História é uma narrativa única e linear, e reconhecer a pluralidade de vozes e experiências que compõem nosso passado (KARNAL, 2017 p.29)²³.

²¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ibid., p.128

²² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ibid., p.226-227

²³ KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Porto Alegre: Editora DEF, 2017. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/KARNAL-L.-org.-Historia-na-sala-de-aula-LIV.pdf> Acesso em 29 de maio de 2024.

Além disso, a resistência a inovações pedagógicas também é uma permanência. Muitas escolas ainda utilizam métodos tradicionais de ensino e avaliações baseadas em testes, que não favorecem a participação ativa dos alunos.

Para que o ensino de História cumpra seu papel de formação crítica e cidadã, é fundamental que educadores e gestores se comprometam com a transformação das práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e contextualizada. O uso de novos métodos se faz necessário para a concretização dos objetivos de uma formação intelectual, patriótica e humanitária segundo os pressupostos de Dewey²⁴.

Nesse sentido, a superação do modelo tradicional e a construção de uma formação mais crítica e condizente com a realidade dos educandos enfrenta obstáculos significativos e persistentes no nosso cenário educacional. Essa heterogeneidade estrutural, que marca o sistema educacional brasileiro, impacta diretamente as condições de trabalho docente e as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas mais elaboradas e críticas.

De acordo com Circe Bittencourt (2004), os currículos de História passaram por transformações significativas, refletindo mudanças nas concepções de história e educação. Segundo a autora, o ensino tradicional, baseado na memorização de fatos e datas, foi sendo gradualmente substituído por abordagens que enfatizam a construção do conhecimento histórico e a análise crítica de fontes.

Assim, a formação docente emerge como um ponto nevrálgico bem como também é fundamental a formação continuada para que os professores de História possam desenvolver práticas que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico. Porém, o que podemos perceber em nossa prática diária é que a ausência de investimentos consistentes e políticas públicas eficazes para a formação continuada, aliada a condições de trabalho muitas vezes precárias e extenuantes, contribui para que muitos docentes se sintam despreparados para lidar com a complexidade dos temas históricos, suas conexões com o presente e, mais recentemente, com os desafios impostos pela Cultura Digital.

²⁴ DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo.** Tradução Paulo Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/dewey-john-a-escola-e-a-sociedade-a-crianca-e-o-currculo/133276233> Acesso em 06 de outubro de 2024

A sobrecarga curricular, que frequentemente exige a cobertura de vastos períodos históricos em tempo limitado, também pode levar à priorização de uma abordagem mais superficial em detrimento do aprofundamento crítico. O ensino de História deve ser um espaço de reflexão crítica sobre as implicações do passado no presente e não apenas uma fábrica de estudantes que saibam desde à Pré – História até os dias atuais para enfrentar Avaliações Nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM²⁵.

Marta Maria Chagas de Carvalho (2003)²⁶ enfatiza, de maneira contundente, a relevância da interdisciplinaridade e do uso de múltiplas linguagens na abordagem do ensino de História, destacando que tais estratégias contribuem significativamente para uma compreensão mais ampla e aprofundada do passado, para além de uma mera e massacrante avalanche de conteúdos que buscam abarcar quase que a totalidade do conhecimento histórico. A autora argumenta que a utilização de diferentes fontes e recursos, como documentos históricos, iconografia, literatura e mídias digitais, constitui uma ferramenta pedagógica eficaz para ampliar o interesse dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, envolvente e contextualizado.

Nessa perspectiva, Carvalho defende que a História não deve ser encarada apenas como um conjunto de conteúdos factuais e memorísticos, mas como uma disciplina que possibilita ao estudante desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva acerca de seu próprio tempo e espaço. Ao integrar diversas linguagens e recursos, o ensino de História torna-se uma prática que favorece a construção de uma visão mais complexa e plural do passado, estimulando a autonomia intelectual dos alunos e promovendo uma formação cidadã mais consciente e participativa. Assim, a autora reforça a ideia de que a interdisciplinaridade e a diversidade de linguagens são essenciais para tornar o ensino de História mais significativo, relevante e capaz de dialogar com as múltiplas formas de expressão e compreensão do mundo contemporâneo.

Por sua vez, José Rivair Macedo (2010) ressalta a necessidade de um ensino de História mais democrático e inclusivo, considerando as diversidades culturais e regionais do Brasil. Segundo Macedo, a valorização das histórias locais e das narrativas de grupos historicamente marginalizados contribui para uma educação mais crítica e cidadã. Nesse

²⁵ENEM Exame Nacional do Ensino Médio. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 04 de maio de 2025.

²⁶CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EUDSF. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001346342> . Acesso em: 05 agosto de 2024

sentido, na conclusão deste Mestrado Profissional, proporemos como Produto Educacional, dentro da minha prática desenvolvida, a construção de um jogo que sobre a revolta de escravizados ocorrida na região do Vale do Café, a Revolta de Manoel Congo, buscando assim aliar as novas tecnologias à um ensino que valorize nossa história regional e seja significativo para os educandos. Essa perspectiva alinha-se com a busca por uma educação mais crítica e cidadã, capaz de formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo e das complexas teias históricas que o constituem.

As diretrizes educacionais mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁷, buscaram incorporar parte dessas discussões, propondo uma ênfase maior na análise crítica, na contextualização, na interdisciplinaridade e na formação para a cidadania. A BNCC incentiva a compreensão da História como um campo de interpretação, valorizando a diversidade cultural e a inclusão de diferentes sujeitos históricos. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes no cotidiano escolar ainda representa um desafio considerável, dependendo de fatores como a formação docente, a disponibilidade de recursos e a própria cultura escolar.

Entre os desafios enfrentados pelo ensino de História no Brasil podemos incluir também a precarização da educação pública, a falta de profissionais, a sobrecarga curricular e as disputas ideológicas sobre os conteúdos ensinados, principalmente nos dias atuais onde vemos um obscurantismo mesclado com um conservadorismo que tenta reescrever a História.

Competência 1 da BNCC: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.²⁸

Propõe, também, que o ensino de História promova a formação da cidadania, estimulando a reflexão sobre temas contemporâneos e a relação com o passado. Isso inclui a valorização da diversidade cultural e a inclusão de narrativas de grupos historicamente marginalizados, como indígenas, afro-brasileiros e mulheres.

²⁷ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 04 de maio de 2025.

²⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 04 de maio de 2025.

Outra mudança importante é a integração de conteúdos interdisciplinares, permitindo que os alunos façam conexões entre a História e outras áreas do conhecimento, como Geografia, Sociologia e Artes. Essa abordagem busca tornar o aprendizado mais significativo e relevante para a realidade dos estudantes.

O trabalho com as áreas do conhecimento deve estar articulado de forma a garantir a interdisciplinaridade e a contextualização, assegurando aos estudantes a construção de conhecimentos que lhes permitam compreender a realidade, atuar sobre ela e continuar aprendendo. [...] A integração entre os componentes curriculares é fundamental para que os alunos desenvolvam competências que os ajudem a compreender os fenômenos sociais, culturais, econômicos e ambientais de maneira mais ampla e crítica (BRASIL, 2018, p. 34)²⁹.

Assim, o ensino de História no Brasil se encontra em uma encruzilhada, tensionado entre desafios estruturais persistentes, permanências metodológicas arraigadas e a urgência de se conectar com as demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e digitalmente mediada. A superação dos modelos tradicionais e a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e significativas exigem, como aponta Bittencourt (2018, p. 128), um trabalho intenso do professor, concebido como um intelectual que pesquisa, estuda e sistematiza conhecimentos junto aos seus alunos, adaptando-se às diversas realidades escolares e buscando constantemente novas formas de despertar o interesse e a consciência histórica.

Cabe ressaltar também que a prática educativa em História tem passado por constantes reformulações, impulsionadas por debates acadêmicos e políticas educacionais. A contribuição de autores brasileiros para essa discussão é fundamental para a construção de um ensino mais crítico, democrático e acessível. A continuidade da pesquisa e do debate sobre a educação histórica é essencial para que a disciplina continue a cumprir seu papel na formação de cidadãos conscientes e engajados.

²⁹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc-base-nacional-comum-curricular> . Acesso em: 3 jun. 2025.

2.2 - A CULTURA DIGITAL E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A contemporaneidade é marcada pela profunda interligação entre a vida social e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Essa interação constante e multifacetada configura o que se denomina Cultura Digital, um termo que transcende a mera presença de aparatos tecnológicos para abarcar um conjunto de práticas, valores, linguagens e modos de pensar mediados pelo ambiente digital. Compreender a Cultura Digital é, portanto, essencial para analisar seus impactos sobre os diversos campos da atividade humana, incluindo, de maneira particularmente significativa, a educação e, mais especificamente, o ensino de História.

A Cultura Digital caracteriza-se, fundamentalmente, pela conectividade em rede, pela convergência de mídias, pela interatividade, pela produção e circulação acelerada de informações e pela formação de novas sociabilidades e identidades no ciberespaço. Como apontam diversos autores que se debruçam sobre o tema (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2000; SANTAELLA, 2004), não se trata apenas de uma nova ferramenta, mas de um novo ambiente cognitivo e cultural que reestrutura nossa relação com o saber, com o tempo e com o espaço. Para as gerações que crescem imersas nesse ecossistema – os chamados "nativos digitais" (PRENSKY, 2001) –, a internet não é um recurso externo, mas parte integrante de sua paisagem cotidiana, principal fonte de informação, entretenimento e interação social.

Essa imersão constante no fluxo digital impacta diretamente a forma como os jovens, e a sociedade em geral, se relacionam com o passado e com o conhecimento histórico. Uma das transformações mais notáveis é a percepção do tempo. Eric Hobsbawm (1995, p. 13), em sua análise sobre a "Era dos Extremos", já alertava para a destruição dos mecanismos sociais que conectam a experiência contemporânea dos indivíduos à das gerações anteriores, resultando em um "presente contínuo".

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo

ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. (Hobsbawm, 1995, p.13)³⁰

A Cultura Digital, com sua ênfase no imediatismo, na instantaneidade das comunicações e na rápida obsolescência das informações, parece intensificar essa sensação de presentismo. O passado, muitas vezes, chega aos jovens de forma fragmentada, descontextualizada, mediado por memes, vídeos curtos, posts em redes sociais ou narrativas simplificadas presentes em jogos e outras mídias digitais. Como aponta Cerri (2010, p. 272), citando Hobsbawm, muitos jovens crescem "sem qualquer relação orgânica com o passado da época em que vivem", o que representa um desafio fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de orientar-se temporalmente no mundo prático da vida.

“...todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história, daí que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica moderna em que se expressa. No cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação”³¹ (Rüsen, 2015, p. 249)

Diante desse cenário, o ensino de História enfrenta desafios específicos e complexos. O primeiro deles reside na própria natureza da informação disponível online. A abundância de fontes e narrativas sobre o passado, embora potencialmente enriquecedora, vem acompanhada da proliferação de conteúdos de baixa qualidade, informações equivocadas, interpretações anacrônicas e, mais gravemente, de Fake News e discursos negacionistas deliberadamente construídos para distorcer a compreensão histórica com fins políticos ou ideológicos.

O professor de História vê-se, assim, na contingência de não apenas ensinar conteúdos, mas de desenvolver nos alunos competências de letramento digital e informacional: a capacidade de buscar, selecionar, avaliar criticamente e utilizar informações provenientes de fontes digitais diversas. Isso exige um trabalho pedagógico voltado para a análise da natureza das fontes online, a identificação de vieses, a verificação de fatos e a compreensão dos mecanismos de funcionamento dos algoritmos

³⁰ HOBSBAWM, E. **A Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.13

³¹ RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica** Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2001) Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B46vjiRI8hGuQk9ablpDcHphcjA/edit?resourcekey=0-9NNsJVZJDM2RZG7fY-m6dw> Acesso em: 13 de junho de 2024

que moldam o acesso à informação e criam bolhas onde são construídas verdades absolutas e a noção de uma “Verdade Histórica” inquestionável.

Buscaremos refletir sobre os desafios e permanências no ensino de História, destacando a importância de uma abordagem crítica e inclusiva para a formação dos alunos. Constatando que o ensino de história tem tradicionalmente enfrentado desafios, como o distanciamento temporal e a falta de conexão emocional dos estudantes com os eventos narrados nos livros, buscaremos analisar como a implementação de novas ferramentas didáticas, principalmente àquelas ligadas as tecnologias digitais podem contribuir para um maior engajamento, interesse e participação por parte dos alunos.

Discutir o ensino de História hoje, como o de outras áreas do conhecimento, passa pelo exercício de se pensar em novas práticas educativas. Os debatedores da pedagogia discutem a importância de uma boa relação entre professores e alunos/educandos, bem como a necessidade de conduzir o discente a pensar e a agir em seu meio. (Carissimi, 2017 p.48)³²

Outro desafio reside na necessidade de adaptação metodológica. As práticas pedagógicas tradicionais, centradas na exposição oral e no livro didático, mostram-se muitas vezes insuficientes para engajar alunos imersos em uma cultura visual, interativa e multimídia. Como discutido na seção anterior, a resistência à inovação ainda é uma permanência em muitas escolas e na prática de muitos docentes, mas a Cultura Digital pressiona por uma reconfiguração das estratégias de ensino. Isso não significa uma adesão acrítica a qualquer tecnologia, mas a busca por abordagens que integrem criticamente os recursos digitais ao processo de ensino-aprendizagem, explorando suas potencialidades para a pesquisa, a análise de fontes, a produção de narrativas e a colaboração.

O uso de jogos digitais, plataformas interativas, arquivos online, ferramentas de visualização de dados, produção de vídeos ou podcasts são exemplos de caminhos possíveis, mas sua implementação eficaz depende de planejamento pedagógico, infraestrutura adequada e, novamente, da formação docente.

Na busca de um conhecimento significativo, também as práticas pedagógicas precisam de nova leitura das culturas juvenis, nas quais se enquadram a adoção de novas tecnologias e ferramentas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos. Uma dessas

³² CARISSIMI, Laura Bossle; RADÜNZ, Roberto. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de história. **MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA**, [S. l.], v. 16, n. 31, 2017. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5390>. Acesso em: 25 mar. 2025.

formas que visam despertar esse engajamento está na adoção de sistemas lúdicos, em especial, os jogos.

As produções acadêmicas, dentro do campo educacional, têm o objetivo de aprimorar as atividades em sala de aula, como profissionais da área educacional e pesquisadores sobre ensino de História nossa busca é como nos aponta Seffner (2013)³³ propiciar uma aprendizagem que seja significativa para nossos jovens e concorra para a formação plena de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e como agentes da História que é uma ciência viva. Gerando assim um ensino da História que tem como compromisso a formação do sujeito autônomo, capaz de conduzir seu processo formativo global, ou seja, um “projeto transformador e libertador”. (BRASIL, 2013, p. 18)³⁴

Com esse conceito, a Didática da História não pode ser mais o conjunto de teorias e métodos voltados ao ensino, mas precisa ser uma teoria da aprendizagem histórica, superando, se quiser responder aos desafios contemporâneos, o campo restrito da metodologia de ensino.

Nesse contexto, a questão da infraestrutura e do acesso desigual às tecnologias digitais, já mencionada como um desafio estrutural do sistema educacional brasileiro, ganha contornos ainda mais dramáticos no contexto da Cultura Digital. A exclusão digital, ou a inclusão precária, aprofunda as desigualdades educacionais, limitando as possibilidades de participação plena dos alunos nas práticas pedagógicas que incorporam recursos digitais e restringindo seu acesso a um universo de informações e ferramentas que se tornam cada vez mais centrais na sociedade contemporânea.

Garantir o acesso equitativo à tecnologia e à conectividade nas escolas é, portanto, uma condição sine qua non para que as potencialidades da Cultura Digital possam ser exploradas de forma democrática no ensino de História. Portanto, o desafio é tornar o aprender dinâmico, no qual, o que se aprende é transformado e traz significado ao sujeito.

³³ SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 767-786, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/#> Acesso em: 4 de agosto de 2024

³⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em 24 de março de 2024.

Entendemos que, apesar dos desafios, a Cultura Digital também oferece inúmeras potencialidades para o ensino de História. O acesso facilitado a um volume imenso de fontes primárias e secundárias digitalizadas (documentos textuais, iconográficos, sonoros, audiovisuais) abre possibilidades inéditas para a pesquisa histórica em sala de aula, permitindo aos alunos um contato mais direto e investigativo com o passado. Ferramentas digitais podem auxiliar na organização e análise dessas fontes, no desenvolvimento de linhas do tempo interativas, mapas históricos georreferenciados e outras formas de visualização que facilitam a compreensão de processos complexos. A natureza interativa e colaborativa de muitas plataformas digitais pode fomentar o trabalho em grupo, o debate e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, o ambiente digital permite conectar a sala de aula com museus virtuais, arquivos digitais, projetos de História Pública online e especialistas de diferentes áreas, ampliando os horizontes do aprendizado.

Em suma, a Cultura Digital não é um fenômeno externo ao ensino de História, mas o próprio ambiente em que ele se insere e com o qual precisa dialogar criticamente. Ignorar seus impactos seria condenar a disciplina à irrelevância para as novas gerações. Abraçá-la acriticamente, por outro lado, seria ignorar seus riscos e desafios. O caminho reside em compreender suas dinâmicas, desenvolver as competências necessárias para navegar criticamente em seu fluxo informacional e explorar suas potencialidades de forma planejada e intencional, visando sempre a formação de sujeitos com pensamento histórico apurado, capazes de compreender as relações entre passado, presente e futuro em um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias digitais.

2.3 - HISTÓRIA DIGITAL: NOVAS FERRAMENTAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

Se a Cultura Digital representa o ambiente mais amplo que reconfigura a relação da sociedade com a informação e o passado, a História Digital emerge como um campo específico de prática e reflexão que busca explorar sistematicamente as potencialidades e os desafios do uso de ferramentas e métodos digitais na pesquisa, na escrita e na divulgação do conhecimento histórico. Longe de ser apenas a aplicação de tecnologia à História, a História Digital envolve uma reavaliação de práticas metodológicas, o

desenvolvimento de novas abordagens heurísticas e uma reflexão crítica sobre como o digital transforma o próprio fazer historiográfico e, por conseguinte, suas possibilidades para o ensino.

Definir História Digital não é uma tarefa simples, dada a diversidade de práticas e abordagens que o termo abarca. No entanto, em linhas gerais, pode-se compreendê-la como um campo interdisciplinar que utiliza tecnologias digitais para investigar, analisar, representar e disseminar o conhecimento sobre o passado. Isso inclui desde a digitalização e disponibilização de fontes em arquivos online até o uso de softwares para análise quantitativa de grandes volumes de dados (Big Data), a criação de modelos tridimensionais de sítios históricos, o desenvolvimento de narrativas históricas interativas e a aplicação de métodos computacionais para análise textual ou de redes sociais.

No Brasil, o campo da História Digital tem ganhado crescente visibilidade e institucionalização, impulsionado pela expansão do acesso a acervos digitais, como a Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional, e pelo trabalho de pesquisadores dedicados a explorar suas potencialidades. Autores como Eric Brasil e Leonardo Fernandes Nascimento (2020)³⁵ têm refletido sobre o uso de ferramentas digitais, como softwares de análise qualitativa de dados na pesquisa histórica, demonstrando como esses recursos podem auxiliar na organização, codificação e interpretação de fontes diversas, incluindo jornais e documentos textuais digitalizados. Eles argumentam que o uso crítico dessas ferramentas não substitui a análise do historiador, mas pode potencializar sua capacidade de lidar com grandes volumes de informação e identificar padrões ou conexões que seriam difíceis de perceber manualmente.

Thiago Nicodemo, Alesson Ramon Rota e Ian Kisil Marino (Orgs., 2022)³⁶, na coletânea "Caminhos da história digital no Brasil", reúnem diversas contribuições que

³⁵BRASIL, E. NASCIMENTO, L.F - Ferramenta Heurística para a Hemeroteca Digital Brasileira: utilizando técnicas de web scraping para a pesquisa em História. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 15, n. 40, p. 186–217, 2022. DOI: 10.15848/hh.v15i40.1904. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1904>. Acesso em: 4 maio. 2025.

³⁶ROTA, Alesson Ramon. Mineração de história em acervos históricos digitalizados. In: NICODEMO, T. L.; ROTA, A. R.; MARINO, I. K. Introdução: das humanidades digitais à história digital. In: NICODEMO, T. L.; ROTA, A. R.; MARINO, I. K. (Org.). Caminhos da história digital no Brasil. Vitória: Editora Milfontes, 2022.

mapeiam o desenvolvimento do campo no país, abordando desde questões teóricas e metodológicas até estudos de caso que aplicam ferramentas digitais a diferentes objetos de pesquisa. Anita Lucchesi (2024)³⁷, por sua vez, discute as implicações da História Digital na era do Big Data, refletindo sobre as novas formas de construção de arquivos, memórias e narrativas históricas em um contexto de abundância informacional e algorítmica. José D'Assunção Barros (2021)³⁸ oferece uma análise abrangente sobre a historiografia diante dos recursos e demandas do tempo digital, examinando como as tecnologias impactam desde a heurística e a crítica das fontes até as formas de escrita e comunicação da História.

Essas reflexões e práticas da História Digital oferecem um manancial de possibilidades para enriquecer o ensino de História em diversos níveis. A principal delas reside na ampliação do acesso a fontes primárias. Arquivos e bibliotecas digitais colocam à disposição de professores e alunos um volume sem precedentes de documentos, imagens, jornais, mapas e registros sonoros, permitindo que a sala de aula se transforme, em certa medida, em um laboratório de pesquisa histórica. Os alunos podem ser desafiados a buscar, selecionar, analisar e interpretar essas fontes digitais, desenvolvendo habilidades críticas essenciais não apenas para a compreensão do passado, mas também para navegar no universo informacional contemporâneo.

Além do acesso às fontes, as ferramentas da História Digital permitem novas formas de análise e representação do passado. Softwares de georreferenciamento possibilitam a criação de mapas históricos interativos que visualizam processos espaciais, como migrações, expansão de fronteiras ou transformações urbanas. Ferramentas de análise de redes podem ajudar a compreender as relações entre personagens históricos, grupos sociais ou instituições. Plataformas de criação de linhas do tempo digitais permitem organizar e visualizar eventos e processos de forma dinâmica e multimídia. O uso de softwares para análise quantitativa de dados, mesmo que de forma introdutória, pode auxiliar os alunos a compreenderem fenômenos demográficos, econômicos ou sociais a partir de séries estatísticas. A construção de narrativas digitais, utilizando

³⁷ LUCCHESI, A.; GONÇALVES, M.; NICODEMO, T. História Digital: arquivo, memória e narrativa na Era do Big Data: Apresentação do dossiê. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 5–6, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/80111>. Acesso em: 4 maio. 2025.

³⁸ BARROS, José D' Assunção. **O uso de conceitos: Uma abordagem interdisciplinar**. 1ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2021.

recursos como hipertexto, imagens, vídeos e áudios, pode engajar os alunos em processos criativos de escrita da História, explorando diferentes formatos e linguagens.

A incorporação da História Digital no ensino, no entanto, não está isenta de desafios. O primeiro, e talvez mais significativo, é a necessidade de formação docente específica. Os professores precisam não apenas dominar o uso técnico das ferramentas, mas também compreender seus fundamentos metodológicos, suas potencialidades e limitações, e desenvolver estratégias pedagógicas para integrá-las de forma crítica e significativa ao currículo. Isso exige investimentos em formação inicial e continuada que abordem especificamente as questões da História Digital e do letramento digital.

O acesso à infraestrutura tecnológica adequada (computadores, internet de qualidade, softwares) nas escolas continua sendo um obstáculo, como já discutido. Sem as condições materiais mínimas, a exploração das potencialidades da História Digital torna-se inviável ou restrita a poucos. Além disso, a curadoria do vasto universo de informações e recursos digitais disponíveis é fundamental. Professores e alunos precisam desenvolver critérios para avaliar a qualidade, a confiabilidade e os vieses das fontes e ferramentas digitais, evitando o risco de reproduzir informações equivocadas ou utilizar tecnologias de forma superficial.

A própria natureza de algumas ferramentas da História Digital, como as que envolvem análise de Big Data ou programação, pode parecer distante da formação tradicional em História. No entanto, é importante ressaltar que a História Digital não se resume a métodos computacionais complexos. Existem inúmeras ferramentas e abordagens mais acessíveis que podem ser exploradas no ensino básico e superior, focando no desenvolvimento do pensamento histórico e das habilidades de análise crítica de fontes digitais. O essencial é que a tecnologia seja utilizada como um meio para aprofundar a compreensão histórica, e não como um fim em si mesma.

Em suma, a História Digital representa um campo vibrante e promissor, com potencial para transformar significativamente o ensino de História. Ao oferecer novas ferramentas para acessar, analisar e representar o passado, ela pode tornar o aprendizado mais dinâmico, investigativo e conectado com as linguagens e práticas da Cultura Digital. Contudo, sua incorporação efetiva e crítica no ambiente escolar depende da superação de

desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura tecnológica e ao desenvolvimento de abordagens pedagógicas que coloquem o pensamento histórico e a análise crítica no centro do processo

2.4 - HISTÓRIA PÚBLICA: CONECTANDO A SALA DE AULA COM A SOCIEDADE NA ERA DIGITAL

A História Pública constitui um campo de práticas e reflexões que busca ampliar o alcance do conhecimento histórico para além dos muros acadêmicos, promovendo o diálogo entre historiadores profissionais e diferentes públicos, e reconhecendo a multiplicidade de formas pelas quais o passado é apresentado, interpretado e mobilizado na esfera pública. Trata-se de uma área que, embora tenha raízes mais antigas, ganhou impulso e visibilidade nas últimas décadas, em parte como resposta às transformações na relação entre sociedade e conhecimento histórico, intensificadas pela Cultura Digital.

Definir História Pública não é tarefa simples, dada a diversidade de abordagens e práticas que o termo abarca. No entanto, como aponta Ricardo Santhiago, um dos principais estudiosos do campo no Brasil, a História Pública pode ser compreendida a partir de quatro dimensões complementares:

"a história feita para o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita com o público (que enfatiza a colaboração); a história feita pelo público (que valoriza formas não institucionais de história e memória); e história e público (que abarca a reflexividade e o autoconhecimento do campo)" (SANTHIAGO, 2016, p. 28)³⁹.

Essas dimensões evidenciam o caráter multifacetado da História Pública, que não se limita à mera divulgação, mas envolve processos de cocriação, reconhecimento de saberes não acadêmicos e reflexão crítica sobre as próprias práticas.

³⁹ SANTHIAGO, Ricardo. "A História Pública é a institucionalização de um espírito que muitos historiadores têm tido, por milhares de anos": Uma entrevista com David King Dunaway sobre História Oral, História Pública e o passado nas mídias. **Revista Transversos. "Dossiê: História Pública: Escritas Contemporâneas de História"**. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 203-222, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25608> Acesso em 04 de maio de 2025.

A relação entre História Pública e ensino de História é particularmente fecunda e multidirecional. Por um lado, a sala de aula pode ser compreendida como um espaço privilegiado de História Pública, onde o conhecimento histórico acadêmico é traduzido, adaptado e colocado em diálogo com as experiências, saberes e questionamentos dos estudantes. O professor, nesse sentido, atua como um mediador entre diferentes formas de conhecimento histórico, promovendo a reflexão crítica sobre as narrativas que circulam na esfera pública e instrumentalizando os alunos para uma leitura mais aprofundada do passado e suas representações.

Por outro lado, as práticas e produtos da História Pública – documentários, exposições museológicas, sites, podcasts, jogos, performances, intervenções urbanas, entre outros – constituem recursos valiosos para o ensino de História, oferecendo linguagens e abordagens diversificadas que podem enriquecer a experiência de aprendizagem. Ao incorporar esses materiais em sua prática pedagógica, o professor não apenas diversifica os recursos didáticos, mas também proporciona aos alunos o contato com diferentes formas de representação e interpretação do passado, estimulando a análise crítica sobre como a História é construída e comunicada em diferentes contextos e para diferentes públicos.

A História Pública, nesse sentido, oferece a possibilidade de explorar formas plurais de contato com o passado e de ampliação da consciência histórica dos sujeitos. [...] Ela permite que a escola dialogue com a produção histórica presente em diversos espaços da vida social, rompendo com a ideia de que o conhecimento histórico está restrito ao espaço escolar ou acadêmico. (SCHMIDT; CAINELLI, 2020, p. 49)⁴⁰.

Além disso, projetos de História Pública podem ser desenvolvidos no próprio ambiente escolar, envolvendo os alunos na pesquisa, produção e divulgação de conhecimento histórico para a comunidade. Iniciativas como a criação de exposições, a produção de materiais audiovisuais, a realização de entrevistas de história oral, a elaboração de roteiros históricos locais ou a construção de sites e perfis em redes sociais sobre temas históricos permitem que os estudantes assumam o papel de produtores ativos de conhecimento, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise, síntese e comunicação,

⁴⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel (orgs.). **Pensamento Histórico e Humanismo**. Curitiba, PR. WAS Edições, 2022. p. 37–52. Disponível em: <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2022/10/e-book-pensamento-historico-e-humanismo.pdf> Acesso em: 03 de junho de 2025

ao mesmo tempo em que estabelecem conexões mais significativas com a história de suas comunidades e com questões socialmente relevantes.

A Cultura Digital potencializa significativamente as possibilidades de interseção entre História Pública e ensino. O ambiente digital facilita o acesso a uma ampla gama de produtos de História Pública – desde acervos de museus virtuais até podcasts, canais do YouTube, perfis em redes sociais e jogos digitais com temática histórica. Essa diversidade de recursos, quando criticamente selecionados e incorporados ao processo pedagógico, pode enriquecer as aulas, tornando-as mais dinâmicas e conectadas com as linguagens e práticas culturais dos estudantes.

Além disso, as ferramentas digitais ampliam as possibilidades de produção e disseminação de projetos de História Pública desenvolvidos no contexto escolar. Alunos e professores podem criar blogs, sites, podcasts, vídeos, infográficos ou narrativas digitais sobre temas históricos, compartilhando-os com a comunidade escolar e com públicos mais amplos. Essas produções não apenas consolidam o aprendizado, mas também permitem que os estudantes participem ativamente dos debates públicos sobre o passado, exercitando sua cidadania e desenvolvendo um senso de responsabilidade em relação à construção e disseminação do conhecimento histórico.

As redes sociais, por sua vez, constituem espaços onde narrativas históricas são constantemente produzidas, compartilhadas e debatidas, muitas vezes à margem do conhecimento acadêmico. Analisar criticamente essas narrativas, compreender seus mecanismos de construção e circulação, e intervir nesses espaços com conteúdos historicamente fundamentados pode ser uma estratégia pedagógica valiosa, que conecta o ensino de História com as práticas comunicacionais contemporâneas e com as disputas de memória que ocorrem no ambiente digital.

No entanto, a interseção entre História Pública, ensino e Cultura Digital também apresenta desafios significativos. O primeiro deles diz respeito à qualidade e confiabilidade dos conteúdos históricos que circulam no ambiente digital. A proliferação de canais, sites e perfis dedicados à divulgação histórica nem sempre é acompanhada de rigor metodológico ou compromisso ético com a complexidade do passado. Cabe ao professor desenvolver, junto aos alunos, critérios para avaliar criticamente esses

conteúdos, distinguindo entre divulgação histórica de qualidade e simplificações, distorções ou instrumentalizações do passado.

As disputas de memória e os usos políticos do passado, sempre presentes na esfera pública, ganham novas dimensões no ambiente digital, onde narrativas revisionistas, negacionistas ou deliberadamente manipuladoras podem alcançar ampla circulação. Enfrentar essas narrativas exige não apenas conhecimento histórico sólido, mas também compreensão dos mecanismos de produção e disseminação de desinformação no ambiente digital, bem como estratégias pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a análise fundamentada das fontes e interpretações históricas.

Outro desafio reside na necessidade de promover um engajamento crítico e reflexivo com o passado, evitando tanto a banalização quanto a sacralização da História. Em um contexto de abundância informacional e de múltiplas formas de representação do passado, é fundamental que o ensino de História desenvolva nos estudantes a capacidade de estabelecer conexões significativas entre passado e presente, reconhecendo tanto as especificidades de cada contexto histórico quanto as continuidades e rupturas que moldam nossa experiência contemporânea.

Em síntese, a História Pública oferece perspectivas valiosas para repensar o ensino de História em um contexto de Cultura Digital. Ao reconhecer a multiplicidade de formas pelas quais o passado é representado, interpretado e mobilizado na esfera pública, e ao promover o diálogo entre diferentes saberes e linguagens, ela contribui para um ensino mais conectado com as experiências dos estudantes e com as questões socialmente relevantes. A incorporação crítica de produtos de História Pública como recursos didáticos e o desenvolvimento de projetos que envolvam os alunos na produção e disseminação de conhecimento histórico para públicos mais amplos podem enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, participativa e significativa. No entanto, é fundamental que essas práticas sejam orientadas por uma reflexão crítica sobre a qualidade, a ética e o compromisso com a complexidade do passado, evitando tanto a simplificação quanto a instrumentalização da História.

2.5 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES FUTURAS: RUMO A UM ENSINO DE HISTÓRIA CRÍTICO E CONECTADO

A trajetória do ensino de História no Brasil, como explorado ao longo deste capítulo, é atravessada por desafios estruturais e epistemológicos persistentes, agora reconfigurados e intensificados pela onipresença da Cultura Digital. As disparidades socioeconômicas e regionais que se refletem na infraestrutura escolar, a necessidade premente de uma formação docente inicial e continuada que dialogue com as complexidades do presente, a resistência a abordagens pedagógicas inovadoras e a tensão entre um currículo extenso e a busca por um aprendizado crítico e aprofundado são obstáculos que antecedem a era digital, mas que ganham novas camadas de complexidade neste novo cenário.

“O ensino de História enfrenta obstáculos históricos relacionados às condições precárias de trabalho docente, à ausência de políticas públicas continuadas e à formação inicial desvinculada da realidade escolar. Com a chegada das tecnologias digitais, essas dificuldades não desaparecem, mas assumem novas formas, exigindo dos professores habilidades específicas e capacidade de adaptação a um contexto dinâmico e altamente conectado, no qual o conhecimento histórico circula por múltiplas vias, muitas vezes em conflito com os saberes escolares” (BITTENCOURT, 2018, p. 22)⁴¹.

A imersão na Cultura Digital introduz desafios adicionais: a gestão do excesso de informação, a necessidade de desenvolver um letramento digital crítico para lidar com fontes online, fake news e discursos de ódio, a adaptação de metodologias para engajar alunos familiarizados com linguagens multimodais e interativas, e a própria compreensão de como as tecnologias digitais moldam a percepção do tempo e a relação com o passado. O risco do presentismo, da fragmentação do conhecimento histórico e da superficialidade na análise são perigos reais que demandam atenção constante por parte dos educadores.

Contudo, em meio a esses desafios, emergem também possibilidades promissoras a partir da integração crítica e reflexiva dos campos da História Digital e da História Pública ao ensino de História. Como vimos, a História Digital oferece um arsenal de ferramentas e métodos que podem potencializar o acesso a fontes, a análise de dados, a visualização de processos históricos e a criação de narrativas mais dinâmicas e interativas. Ela convida a repensar o próprio fazer historiográfico em sala de aula, aproximando os

⁴¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ibid.* p.22

alunos de práticas de pesquisa e análise mais autênticas e conectadas com as formas contemporâneas de produção e circulação do conhecimento.

A História Pública, por sua vez, abre caminhos para conectar o aprendizado escolar com as múltiplas formas como o passado é vivenciado, debatido e mobilizado na sociedade. Ao trazer para a sala de aula os produtos e as discussões da História Pública, e ao incentivar projetos que levem os alunos a produzir e compartilhar conhecimento histórico para públicos mais amplos, o ensino de História fortalece sua dimensão cidadã, promovendo o engajamento crítico com questões socialmente relevantes e com as disputas de memória que marcam o presente. A Cultura Digital, nesse sentido, atua como um potente catalisador, ampliando o acesso a recursos e as possibilidades de produção e disseminação de conhecimento histórico para além dos muros da escola.

A convergência desses quatro eixos – Ensino de História, Cultura Digital, História Digital e História Pública – aponta para um horizonte onde o ensino de História pode se tornar mais crítico, conectado e relevante para os estudantes do século XXI. O objetivo central deve continuar sendo o desenvolvimento da consciência histórica, compreendida como a capacidade de interpretar o passado para orientar-se no presente e projetar o futuro. Isso implica ir além da mera transmissão de informações, fomentando o pensamento crítico, a capacidade de análise contextualizada, a empatia histórica e a compreensão da História como um campo de conhecimento em constante construção, permeado por diferentes perspectivas e interpretações.

Para avançar nessa direção, alguns caminhos se mostram fundamentais. Em primeiro lugar, são necessárias políticas públicas consistentes que garantam a infraestrutura tecnológica adequada e o acesso equitativo à internet em todas as escolas, combatendo a exclusão digital que aprofunda as desigualdades educacionais. Em segundo lugar, é crucial investir maciçamente na formação inicial e continuada dos professores, capacitando-os não apenas para o uso técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, para a reflexão crítica sobre seus usos pedagógicos, para o desenvolvimento de estratégias de letramento digital e para a incorporação das abordagens da História Digital e da História Pública em suas práticas. Essa formação deve ser contínua, colaborativa e integrada ao cotidiano escolar.

Em terceiro lugar, é preciso repensar os currículos e as propostas pedagógicas, buscando maior flexibilidade e abertura para a incorporação de temas, fontes e metodologias que dialoguem com a Cultura Digital e com as questões do presente. Isso pode envolver a redução da extensão dos conteúdos em favor do aprofundamento, o incentivo a projetos interdisciplinares, a valorização da pesquisa discente com fontes digitais e a exploração de diferentes linguagens e formatos para a produção e comunicação do conhecimento histórico.

Finalmente, é fundamental fomentar a colaboração entre universidades, escolas, instituições de memória (museus, arquivos) e a sociedade civil, criando redes de intercâmbio e produção de conhecimento que fortaleçam tanto a pesquisa em História Digital e História Pública quanto suas aplicações no ensino básico. Projetos colaborativos podem gerar recursos didáticos inovadores, oferecer oportunidades de formação e engajar os alunos em experiências de aprendizado mais significativas e conectadas com a realidade.

Rumo a um ensino de História crítico e conectado na era digital não é um caminho fácil ou isento de tensões. Exige reflexão constante, investimento, formação e, acima de tudo, um compromisso ético e político com a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente o passado, atuar conscientemente no presente e construir futuros mais justos e democráticos. A encruzilhada digital, apesar de seus desafios, oferece também a oportunidade de revitalizar o ensino de História, reafirmando sua importância fundamental na construção de uma sociedade mais informada, reflexiva e engajada. Como afirma Maria Auxiliadora Schmidt:

O ensino de História deve assumir um compromisso ético com a formação humana, promovendo a reflexão crítica sobre o mundo e contribuindo para a construção de uma sociedade democrática. Para isso, é necessário que a escola seja um espaço de problematização do passado e do presente, onde os alunos possam desenvolver sua consciência histórica e compreender que a história não é algo dado, mas construído, interpretado e, muitas vezes, disputado. (SCHMIDT, 2009, p. 17)⁴².

Ao longo deste capítulo, buscamos ampliar a reflexão sobre o ensino de História no Brasil, situando-o na complexa encruzilhada formada pela persistência de desafios históricos e a emergência avassaladora da Cultura Digital. Partindo de uma análise dos

⁴²SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel (orgs.). *Ibid* p. 37–52.

fundamentos, desafios e permanências que marcam a disciplina, conforme discutido por autores como Circe Bittencourt, José Rivair Macedo e outros, procuramos demonstrar como o ambiente digital reconfigura essas questões e introduz novas camadas de complexidade e potencialidade.

A imersão na Cultura Digital, como argumentamos, transforma não apenas as ferramentas disponíveis para o ensino, mas a própria relação dos indivíduos, especialmente os jovens, com o tempo, a informação e o conhecimento histórico. O presentismo, a fragmentação, a abundância informacional e a circulação de narrativas diversas (e por vezes problemáticas) no ambiente online exigem do ensino de História uma postura crítica e proativa, voltada para o desenvolvimento do letramento digital e da capacidade de análise contextualizada.

Nesse cenário, os campos da História Digital e da História Pública emergem como aliados fundamentais. A História Digital oferece métodos e ferramentas para explorar as fontes e construir narrativas de forma inovadora, dialogando com as linguagens e práticas do mundo digital. A História Pública, por sua vez, reforça a conexão entre o conhecimento histórico acadêmico e a sociedade, promovendo um engajamento mais amplo e cidadão com o passado e suas representações. A integração crítica dessas perspectivas ao ensino de História pode torná-lo mais dinâmico, relevante e capaz de formar sujeitos com consciência histórica apurada.

Reconhecemos que os desafios para concretizar essa integração são significativos, envolvendo desde questões estruturais de acesso e infraestrutura até a necessidade crucial de formação docente e a revisão de currículos e práticas pedagógicas. No entanto, as potencialidades são igualmente vastas. Um ensino de História que dialogue criticamente com a Cultura Digital, que incorpore as ferramentas da História Digital e que se abra às perspectivas da História Pública tem o poder de formar cidadãos mais preparados para compreender as complexas relações entre passado, presente e futuro, para navegar criticamente no universo informacional contemporâneo e para atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

A tarefa de repensar continuamente o ensino de História, portanto, permanece urgente e necessária. Não se trata de buscar fórmulas prontas ou aderir acriticamente a

modismos tecnológicos, mas de manter um diálogo constante e reflexivo sobre os objetivos, os métodos e o papel social da disciplina em um mundo em acelerada transformação. O compromisso com uma educação histórica crítica, inclusiva e conectada com os dilemas do presente é o que pode garantir a vitalidade e a relevância do ensino de História para as gerações atuais e futuras.

3 - O ENSINO DE HISTÓRIA E A GAMIFICAÇÃO: POTENCIALIDADES E DESAFIO

O ensino de História tem como objetivo central a compreensão crítica do passado, permitindo que os estudantes desenvolvam consciência histórica e uma visão mais ampla sobre os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que moldaram e continuam atuando no mundo contemporâneo. No entanto, em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas e mudanças nos padrões de aprendizagem, os métodos tradicionais de ensino muitas vezes se mostram insuficientes para engajar os estudantes. É nesse cenário que a gamificação e a utilização de jogos digitais emergem como estratégias inovadoras que podem ser capazes de potencializar o aprendizado e tornar o estudo e o ensino da História mais dinâmico e significativo.

Nesse contexto, a gamificação configura-se como uma estratégia pedagógica que incorpora elementos estruturais e funcionais dos jogos — como desafios, regras, recompensas, níveis e feedbacks — em contextos educacionais não lúdicos, como o ambiente escolar. Seu objetivo não é apenas introduzir jogos na sala de aula, mas transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais dinâmica, interativa e motivadora. Ao promover a participação ativa dos estudantes, a gamificação estimula a autonomia, a resolução de problemas e o engajamento contínuo, contribuindo para tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado. Como afirma McGonigal (2012, p.14)⁴³:

Na sociedade atual, os jogos de computador e videogames estão satisfazendo as genuínas necessidades humanas que o mundo real tem falhado em atender. Eles oferecem recompensas que a realidade não consegue dar. Eles nos ensinam, nos inspiram e nos envolvem de uma maneira pela qual a sociedade não consegue fazer. Eles estão nos unindo de maneira pela qual a sociedade não está.

No campo específico do ensino de História, a gamificação apresenta possibilidades particularmente interessantes, uma vez que pode contribuir para a superação de obstáculos como a percepção de distanciamento temporal, a dificuldade de compreensão de contextos históricos distintos e a aparente desconexão entre os conteúdos históricos e a realidade dos estudantes. Ao incorporar elementos como narrativas, desafios

⁴³ MCGONIGAL J. A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Bestseller, 2012. Disponível em: <https://cdn.bookeey.app/files/pdf/book/pt/a-realidade-em-jogo.pdf> Acesso em 11 de junho de 2025

progressivos, feedback imediato e sistemas de recompensa, a gamificação pode transformar o estudo do passado em uma experiência mais envolvente e significativa.

Ao tratarmos de gamificação e sua relação com o processo de ensino aprendizagem, vemos que

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, a lidar com fracassos e correr riscos com segurança. [...] (MURTA; VALADARES; MORAES FILHO, 2015)⁴⁴.

Este capítulo tem como objetivo principal analisar criticamente a aplicação da gamificação no ensino de História, destacando seus pontos positivos e negativos a partir de contribuições de diversos autores. Busca-se, assim, oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores interessados em implementar estratégias gamificadas em suas práticas pedagógicas, bem como contribuir para o avanço das discussões acadêmicas sobre o tema.

Para alcançar esse objetivo, o capítulo está organizado em seis seções principais. Na primeira seção ressaltaremos a relevância da gamificação, principalmente no ensino de História. Na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica sobre gamificação, abordando seu conceito, os elementos dos jogos aplicados à educação, o contexto brasileiro e as especificidades de sua aplicação no ensino de História. A terceira seção discute as metodologias de gamificação no ensino de História. Na quarta seção exploraremos estratégias de implementação, ferramentas e recursos digitais, experiências práticas no contexto brasileiro e formas de avaliação em ambientes gamificados.

As seções cinco e seis constituem o núcleo central do capítulo, apresentando, respectivamente, os pontos positivos e os pontos negativos da gamificação no ensino de História. Ambas as seções estão estruturadas a partir de categorias analíticas que permitem uma compreensão mais sistemática dos benefícios e desafios associados a essa abordagem pedagógica. Na sétima seção, realiza-se uma análise crítica que busca

⁴⁴ MURTA, C.A.R.; VALADARES, M.G.P.; & Moraes Filho, W.B. (2015). Possibilidades pedagógicas do Minecraft: incorporando jogos comerciais na educação. In: **Encontro virtual de documentação em software livre, 12.;** **Congresso Internacional de linguagem e tecnologia online, 9.** Anais. Disponível em:

http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/viewFile/8523/7478
Acesso em: 11 de junho de 2025

estabelecer um balanço entre os benefícios e as limitações da gamificação, oferecendo recomendações para sua implementação eficaz, discutindo tendências e inovações e apontando possíveis caminhos para pesquisas futuras.

3.1 RELEVÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos relacionados ao engajamento e à aprendizagem efetiva dos alunos. No caso específico do ensino de História, observa-se frequentemente uma resistência dos estudantes em relação à disciplina, muitas vezes percebida como excessivamente teórica ou descontextualizada. Nesse cenário, a gamificação emerge como uma estratégia promissora, capaz de tornar o processo de ensino mais atrativo e interativo.

Importante destacar, a priori, que o processo de gamificação é muito mais amplo e pode ir além do que apenas a utilização de jogos durante o processo educativo, sejam jogos digitais, videogames ou aplicativos e até mesmo jogos tradicionais como os de carta ou tabuleiro; e sim qualquer mecanismo dotado de ludicidade que possui uma dinâmica própria e regras pré-estabelecidas. Gamificação é o uso de elementos de jogos em contextos não lúdicos, como a educação, com o objetivo de promover engajamento e motivação. Quando aplicada ao ensino de História, essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, empatia histórica e compreensão de múltiplas temporalidades.

A relevância da gamificação para o ensino de História pode ser compreendida a partir de múltiplas perspectivas. Em primeiro lugar, destaca-se sua capacidade de dialogar com a cultura digital contemporânea, estabelecendo pontes entre as práticas culturais dos estudantes e os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula. Como afirmam Martins e Bottentuit Junior, 2016 p.14⁴⁵:

os jogos eletrônicos podem funcionar como recursos psicopedagógicos que representam situações-problema na compreensão dos conteúdos de forma

⁴⁵ MARTINS, Dayse Marinho; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **A gamificação no ensino de história: o jogo "Legend of Zelda" na abordagem sobre medievalismo.** **HOLOS**, v. 7, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978> Acesso em 19 de Janeiro de 2024.

contextualizada, crítica e globalizante.

Além disso, a gamificação pode contribuir para a superação de uma visão conteudista e essencialmente conceitual do ensino de História, favorecendo uma formação mais ampla do sujeito histórico. Segundo Zanoni (2016) p.23⁴⁶,

a utilização de estratégias gamificadas permite que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos específicos sobre períodos e processos históricos, mas também habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões.

Outro aspecto relevante diz respeito à capacidade da gamificação de aproximar os estudantes de contextos históricos distantes da contemporaneidade. Como demonstrado por Carvalho (2020)⁴⁷,

a utilização de elementos de jogos pode facilitar a compreensão de períodos históricos complexos, como a Idade Média, ao criar experiências imersivas que permitem aos estudantes estabelecer conexões mais significativas com o passado.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – CONCEITOS, ELEMENTOS, CONTEXTO BRASILEIRO E APLICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O termo gamificação (do inglês "gamification") foi cunhado pelo programador britânico Nick Pelling em 2002, mas ganhou popularidade apenas a partir de 2010, quando passou a ser amplamente utilizado em diversos contextos, incluindo o educacional. Em sua definição mais difundida, proposta por Deterding et al. (2011) e adotada por diversos autores brasileiros, a gamificação consiste na utilização de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos.

No Brasil, autores como Alves (2015)⁴⁸ tem contribuído para a compreensão e

⁴⁶ ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de história: construção de estratégias didáticas com ferramentas online**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173504/1/dissertacao_elton_frias_zanoni_mestradohistoria.pdf Acesso em 23 de março de 2024

⁴⁷ CARVALHO, Juliana Cruz. **Para além da teoria: um estudo prático sobre o uso da gamificação no ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16040> Acesso em: 03 de março de 2024.

⁴⁸ ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. 2. ed. São Paulo: DVS EDITORA, 2015.

difusão do conceito de gamificação no contexto educacional. Segundo a autora, a gamificação pode ser entendida como

o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas (ALVES, 2015, p. 26).

Trata-se, portanto, de uma estratégia que busca aproveitar o potencial motivacional dos jogos para transformar experiências em diversos contextos, incluindo o educacional.

Busarello, Fadel e Ulbricht (2014)⁴⁹ destacam que a gamificação não se resume à simples aplicação de pontos, medalhas e tabelas de classificação em atividades educacionais. Para os autores, trata-se de uma abordagem mais ampla, que envolve a compreensão profunda dos elementos que tornam os jogos envolventes e motivadores, bem como sua aplicação consciente e contextualizada em ambientes de aprendizagem.

De acordo com Schlemmer (2014, p. 77)⁵⁰, a gamificação pode ser abordada sob duas óticas principais:

uma que a vê como um meio de persuasão, promovendo a competição através de sistemas de pontuação, recompensas e prêmios, o que, na educação, reforça uma visão empirista; e outra que a considera como um processo de construção colaborativa e cooperativa, motivada por desafios, missões e descobertas, que, sob a perspectiva educacional, se alinha a uma abordagem interacionista construtivista-sistêmica, onde o professor atua como mediador e motivador das interações entre os alunos e o meio.

Em minha prática educativa, sempre entendi a sala de aula como um ambiente de conquista, motivação e inovação. Como professores, precisamos ser agentes que estimulem no alunato o interesse e a curiosidade sobre determinado assunto. Num ato de sedução, o docente deve instigar em seu aluno à busca pelo conhecimento e tornar o ambiente escolar atrativo e coerente com os tempos atuais, as características, interesses e anseios dos educandos, levando sempre em conta que para nossos alunos:

É inconcebível, ou pelo menos inimaginável, entenderem como o mundo misteriosamente funcionava antes, sem esses apetrechos para comunicação instantânea e virtual como: computadores, telefones móveis e toda a sorte de

⁴⁹ BUSARELLO, R. I., ULRICH, V. R. & FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **Gamificação na Educação**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2014.

⁵⁰ SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73–89, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faebe/article/view/1029/709> Acesso em: 15 de maio de 2024.

gadgets (acessórios) eletrônicos para comunicação, diversão e estudo.⁵¹ (TEIXEIRA,2024, p.2)

Atingir as mentes e corações de nossos alunos, entendendo com empatia o que querem, buscando colocar-se em seu lugar, fazendo-os acreditar que tudo é possível através da dedicação, do empenho e principalmente da percepção daquilo que intentam e da consciência de onde estão e de onde pretendem chegar, sempre foi um dos principais objetivos da minha prática docente.

Assim sendo, defendo que para orientar nossos jovens com firmeza e credibilidade, sem subestimá-los, sem rotulá-los e trazê-los para o ambiente escolar, devemos utilizar todas as ferramentas que podem auxiliar-nos nesse intento.

Como nos aponta os autores Bárbara Machado e Renan Soares

sem dúvida, o papel das chamadas “novas tecnologias” e do mundo virtual é um tema inevitável nas discussões sobre ensino de História, ainda mais no presente contexto, onde a tecnologização do ensino se faz presente. p81⁵²

De acordo com Bittencourt (2018) a prática docente deve estar sempre em diálogo com as transformações sociais e culturais, propondo uma educação histórica que seja crítica, reflexiva e comprometida com a cidadania. Nesse sentido, a utilização de jogos digitais e a Gamificação na educação são um dos campos de estudo que têm ganhado cada vez mais atenção de pesquisadores, educadores e profissionais de tecnologia educacional, ligados a uma nova abordagem, a Historiografia Escolar Digital⁵³, termo defendido por Marcela Albaine (2019 p.33):

Como professora de História sempre me esforcei para sair do expositivo e ir para o colaborativo, algo que o digital não necessariamente pressupõe, mas potencializa.

⁵¹ TEIXERA, Carlos Honorato. Os Desafios da Educação para as novas Gerações: Entendendo a Geração Y. **Revista Acadêmica Eletrônica de Sumaré**. Disponível em https://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/05/raes05_artigo05.pdf. Acesso em 13 de abril de 2024.

⁵² MACHADO, B.A; SOARES, R.C.P. Gamificação e avaliação no Ensino de História: Uma proposta de renovação metodológica. Londrina: **História & Ensino, Londrina**, v. 28, n. 1, p. 078-099, jan-jun. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/46328> Acesso em 07 de junho de 2024.

⁵³ COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em : <https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pasta/ensino-de-historiografia-escolar-digital> Acesso em 31 de maio de 2024.

Outros autores, como Huizinga (1938)⁵⁴ argumentam que o jogo é uma parte essencial da cultura humana, sendo também uma ferramenta de socialização. No contexto do ensino de história, isso pode ser utilizado para criar debates e discussões colaborativas sobre diversos temas históricos, estimulando o pensamento crítico, enquanto amplia o engajamento e o interesse dos discentes.

Dessa forma, entendemos que a utilização dos Games no ambiente educacional não é apenas uma questão de diversão, mas uma abordagem pedagógica que reconhece a importância do jogo e da criatividade no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e tornando a educação mais intuitiva e prazerosa.

A aplicação da gamificação no contexto educacional envolve a incorporação de diversos elementos característicos dos jogos, que podem ser agrupados em três categorias principais: dinâmicas, mecânicas e componentes. As dinâmicas representam os aspectos mais abstratos da gamificação, como narrativas, progressão e relacionamentos. As mecânicas são os processos básicos que impulsionam a ação e promovem o engajamento, como desafios, competição, cooperação, feedback e recompensas. Já os componentes são as manifestações concretas das dinâmicas e mecânicas, incluindo pontos, medalhas, rankings, avatares, entre outros.

No contexto educacional, significa incorporar esses aspectos como pontuação, níveis, recompensas e desafios, buscando aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, como nos apresenta Flora Alves⁵⁵ em seu livro *Gamification*, apontando os elementos necessários para uma atividade gamificada, seja ela em qualquer área, inclusive na educacional.

Os primeiros elementos que podemos considerar têm a ver com a dinâmica geral do jogo: Emoções, Progressão e Relacionamento (ALVES, 2015, p. 44). Um bom jogo provoca diversas Emoções. A Progressão diz respeito aos “mecanismos que oferecem ao jogador a noção de avançar na dinâmica gamificada” (ALVES, 2015, p. 44). O Relacionamento, por sua vez, é o aspecto da interação entre pessoas, colegas de time e oponentes. Em relação à mecânica dos jogos, isto é, aqueles elementos que de fato movimentam as ações, destacamos a Cooperação e Competição, o Feedback e os Estados de vitória (ALVES, 2015, p. 45). Alves coloca Cooperação e Competição como um elemento único, já que envolvem o aspecto relacional tanto no sentido de agir em conjunto para atingir dado objetivo como para superar outros em seus

⁵⁴ HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf Acesso em: 14 de maio de 2025

⁵⁵ ALVES, Flora. Ibidem. São Paulo, 2015 p82

resultados. O Feedback, ou seja, o retorno sobre seu progresso no jogo, permite que “o jogador perceba que seu objetivo é alcançável” e que ele está no caminho certo para atingi-lo (ALVES, 2015, p. 45). Já os Estados de vitória têm relação com o momento em que se atinge o objeto, a obtenção da conquista. (MACHADO e SOARES, p82)⁵⁶

No ensino de História, a gamificação pode ser utilizada para simular eventos históricos, criar cenários interativos e proporcionar experiências imersivas que permitam aos alunos vivenciar o passado de forma mais concreta.

A palavra gamificação deriva da palavra de origem inglesa game, ou seja, jogo. Trata-se de um neologismo que denota a ideia de que gamificar algo é transformá-lo em jogo. Contudo, o conceito de gamificação vai além disso: refere-se à aplicação de elementos que caracterizam os jogos em um contexto que não é de um jogo. Ou seja, a metodologia gamificada é aplicada a atividades cotidianas, que passam a incorporar traços dos jogos sem serem, em si, jogos. (MACHADO e SOARES) p.81⁵⁷

Muito mais do que atribuir à gamificação a uma simples adição de mecânica de games (recompensas, pontos, medalhas) com o objetivo de tornar menos entediante o processo pedagógico, Kapp (2012) adverte que esse não é o caminho que a metodologia deve adotar. A gamificação é muito mais do que somente um sistema de recompensas. O game é:

Um sistema em que os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em uma saída quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional (tradução nossa)⁵⁸.

Embora a gamificação tenha seu valor, Kapp (2012) também alerta para os riscos de trivialização dos conteúdos, onde o foco excessivo em recompensas e competição pode reduzir a profundidade da aprendizagem. Conforme apontam os autores Bárbara Machado e Renan Soares, em artigo publicado na Revista História e Ensino, a presença de elementos competitivos ou de recompensa não é descartada. Na verdade, esses aspectos podem ser motivadores e, por isso, devem ser integrados, desde que com a devida cautela, para que contribuam para objetivos mais amplos, como a colaboração, o pensamento coletivo, o incentivo à superação e à descoberta.

No entanto, quando utilizada de maneira equilibrada, a gamificação pode atuar como um complemento valioso aos métodos tradicionais de ensino de história, ampliando

⁵⁶ MACHADO; B.A, SOARES, R.C.P. Ibidem, p.82

⁵⁷ MACHADO. B.A, SOARES, R.C.P Ibidem. p.81

⁵⁸ KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.

a compreensão e o interesse dos estudantes, saindo de uma educação bancária (FREIRE,2021)⁵⁹ baseada em aulas expositivas, livros didáticos e avaliações tradicionais.

Diante disso, quando nos apropriamos da gamificação para uma proposta pedagógica, é necessário ressignificar por completo a metodologia a partir de uma perspectiva crítica. Acreditamos que essa metodologia pode contribuir muito para superar uma série de desafios na Educação como um todo, e no ensino de História em particular, mas é necessário ter em mente que nossos objetivos enquanto educadores democráticos (FREIRE, 2021) vão de encontro aos objetivos do capital: não tutelar e domesticar, mas orientar os educandos no sentido da construção de sua autonomia, da capacidade de pensamento crítico e da compreensão de seu lugar na transformação do mundo em direção ao interesse coletivo e à justiça social. (MACHADO e SOARES) p83⁶⁰

A gamificação pode facilitar o processo de aprendizagem ao proporcionar uma experiência mais imersiva e participativa. Segundo Caillois (1961)⁶¹, jogos oferecem uma experiência de "paidia" e "ludus" — elementos que combinam tanto liberdade criativa como regras estruturadas. Em um ambiente gamificado, os estudantes podem explorar diferentes narrativas e se colocar no lugar de personagens históricos, o que contribui para uma maior empatia e compreensão dos eventos.

Como nos indica Maria Cristina Trois (2013)⁶², para que os objetivos educacionais se concretizem verdadeiramente, é preciso que a utilização de elementos lúdicos seja repensada constantemente pelo educador, observando as necessidades e os interesses de seu grupo de educandos, a reflexão sobre o que faz, por que o faz, e a relação com os diferentes instrumentos pedagógicos e as várias linguagens utilizadas. A reflexão do educador poderá apontar caminhos que atendam às exigências das novas situações educativas. O lúdico, utilizado pelo professor em sala de aula, torna-se, então, um meio para a realização dos objetivos educacionais; e o aluno, ao praticá-lo, não se limita à sua ação livre, iniciada e mantida pelo prazer de jogar, mas participa ativamente do processo de construção do conhecimento.

Destarte, a gamificação na educação refere-se à utilização de elementos lúdicos, como jogos, brincadeiras, atividades recreativas e outras formas de expressão criativa, no processo de ensino e aprendizagem. Sua importância é multifacetada e impacta diferentes

⁵⁹ FREIRE, Paulo. Ibidem.

⁶⁰ MACHADO; B.A, SOARES, R. C.P. Ibidem, p83.

⁶¹ CAILLOIS, R. (1961). **Man, Play, and Games**. University of Illinois Press, 1961. Disponível em: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Man-Play-and-Games-by-Roger-Caillois.pdf> Acesso em 24 de maio de 2024

⁶² RAU, Maria Cristina Trois. Ibidem.

aspectos do desenvolvimento humano e da prática educativa. Não se trata de uma atividade que pretende trivializar os processos de aprendizagem., mas sim responder ao

“[...] desafio de (re)pensar formas, métodos e caminhos possíveis para despertar o interesse dos nossos alunos, majoritariamente imersos na lógica cibercultural da atualidade [...]”⁶³(Costa, 2017, p. 17).

Em vista disso, a gamificação se apresenta como uma proposta promissora no contexto pedagógico. No entanto, é importante que essa abordagem seja examinada com cautela, uma vez que, cada vez mais, modelos corporativos e empresariais são adotados de maneira direta e acrítica na realidade escolar. A gamificação possui um grande potencial para motivar os estudantes e, conforme o caso aqui discutido, pode também fortalecer os objetivos pedagógicos. Entretanto, para alcançar esses objetivos, é fundamental realizar uma reflexão crítica e cuidadosa sobre o conceito de gamificação, levando em conta as metas específicas da educação escolar — especialmente no que diz respeito ao ensino de História — a fim de implementar essa metodologia de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 METODOLOGIAS DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A implementação da gamificação no ensino de História pode ocorrer de diferentes formas, variando desde abordagens mais simples, que incorporam elementos isolados dos jogos em atividades específicas, até estratégias mais complexas, que transformam toda a experiência de aprendizagem em um ambiente gamificado. Independentemente da escala de implementação, é fundamental que as estratégias adotadas estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos e com as especificidades do conhecimento histórico.

Zanoni (2016) propõe uma abordagem gradual para a implementação da gamificação no ensino de História, começando com a incorporação de elementos simples, como sistemas de pontos e recompensas, e avançando progressivamente para estratégias mais complexas, como a criação de narrativas históricas interativas e a simulação de processos decisórios. O autor destaca a importância de considerar o contexto específico

⁶³ COSTA, M. A F. Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.

de cada turma e instituição, adaptando as estratégias às condições disponíveis e às características dos estudantes.

Nesse sentido, a gamificação no ensino de história não deve ser vista como uma substituição dos métodos tradicionais, mas como uma ferramenta complementar que pode aumentar o engajamento dos alunos e oferecer novas maneiras de explorar o passado. Ao utilizar elementos lúdicos, é possível tornar o aprendizado de história mais significativo e relevante para os estudantes, conectando-os emocionalmente aos eventos históricos. José Carlos Bacich, um dos principais estudiosos da gamificação no Brasil, destaca que

a utilização de jogos e estratégias gamificadas na educação permite que os alunos assumam um papel ativo no processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas de sua própria trajetória educacional. (BACICH; MORAN, 2018, p. 45)⁶⁴.

Essa perspectiva é particularmente relevante para o ensino de História, que muitas vezes é visto como distante e desconectado da realidade dos estudantes. Assim sendo, o uso de jogos e a gamificação tornam-se ferramentas importantes na medida em que os métodos tradicionais vão perdendo força perante as novas gerações de educandos, que cresceram interagindo em ambientes como os games, em que os *feedbacks* são mais rápidos, e os desafios são significativos e individualizados; diferente do ambiente da sala de aula, onde a coletividade fala mais alto e todos devem seguir o mesmo ritmo.

Neste sentido, Oliveira nos traz a seguinte reflexão:

Concordamos com a perspectiva de que a mera transmissão e o acúmulo de conteúdos, próprios da concepção tradicional de ensino, onde a ênfase recai no aspecto cognitivo e conteúdo cístico de aprendizagem, não mais atende a complexa sociedade que nós criamos e vivemos. Acreditamos que essa concepção deva ser superada, pois impede uma relação social possibilitadora da construção do saber pelo aluno e da conquista de sua autonomia intelectual e afetiva.⁶⁵ (Oliveira, 2002, p. 15)

⁶⁴ BACICH, José Carlos; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em : https://www.tecnodocencias.com/ava/pluginfile.php/2392/mod_resource/content/1/Metodologias%20Ativas%20para%20uma%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inovadora%20Uma%20Abordagem%20Te%C3%B3rico-%C3%A1tica%20by%20Lilian%20Bacich%20%20Jos%C3%A9%20Moran%20%5BBacich%2C%20Lilian%5D%20CAP%C3%80TULOS%20SELECCIONADOS.pdf . Acesso em 27 de maio de 2024.

⁶⁵ OLIVEIRA, C. M. **O prazer de aprender: proposta educativa para o desenvolvimento da consciência estética e ética através da vivência teatral**. Salvador, 2002, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10272/1/Dissertacao_Carla%20Mendes.pdf Acesso em 30 de maio de 2024.

Entendemos que, enquanto jogam, os alunos são capazes de responder melhor ao insucesso, algo que não ocorre em situações reais, onde o fracasso constantemente gera pessimismo. O fracasso na aprendizagem escolar também tem um caráter público e oficial, é um fracasso relacionado à vida funcional. Enquanto o fracasso no game tem geralmente um caráter privado, destacado da vida funcional do educando. É por essas e em outras ocasiões, nas quais o comportamento se mostra mais bem sucedido no ambiente virtual do que no real, que se justifica a ideia de que inserir características de jogos em ambientes diferentes, uma vez que esses auxiliam a motivar as pessoas a cumprirem seus objetivos com um engajamento maior (McGonigal, 2010)⁶⁶.

Especificamente em relação ao ensino de História, a Gamificação se insere num contexto maior ao qual denominamos História Digital, área que vem sendo aplicada a Historiografia e à Teoria da História. É uma área interdisciplinar que se concentra no estudo e na aplicação de métodos digitais para a investigação histórica. Ela combina princípios da história tradicional com ferramentas digitais e tecnológicas para coletar, analisar, interpretar e apresentar dados históricos de maneiras inovadoras.

Os principais elementos da História Digital podem ser descritos conforme a tabela a seguir:

Digitalização de Fontes Primárias	Este processo consiste na conversão de documentos históricos para formatos digitais, facilitando o acesso a esses materiais.
Análise de Big Data	A História Digital frequentemente lida com grandes conjuntos de dados históricos, que podem ser analisados com técnicas de big data. Isso permite identificar tendências, padrões e insights significativos.
Visualização de Dados	Ferramentas de visualização são utilizadas para apresentar informações históricas de

⁶⁶ MCGONIGAL, J. (2010). Gaming Can Make a Better World. TED. Disponível em: http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.htm [1]. Acesso em 30 de abril de 2024.

	forma clara e compreensível, por meio de gráficos, mapas interativos e infográficos.
Bancos de Dados e Repositórios Online	Muitos projetos de História Digital envolvem a criação de bancos de dados e repositórios online, que armazenam e compartilham informações históricas de maneira acessível.
Mídias Sociais e Participação Pública	A História Digital incentiva a interação com o público por meio de plataformas de mídia social e iniciativas de crowdsourcing (metodologia que envolve a participação de um grupo de pessoas para resolver problemas, criar conteúdo, ou desenvolver ideias), permitindo que as pessoas compartilhem suas próprias histórias e experiências.
Aplicações de Realidade Virtual e Aumentada	Em alguns casos, a História Digital utiliza tecnologias de realidade virtual e aumentada para recriar ambientes históricos, oferecendo experiências imersivas aos usuários.
Utilização de Jogos Digitais	A História Digital pode incluir elementos de gamificação e ludicidade, com o objetivo de alcançar diferentes públicos e ampliar as oportunidades de aprendizado histórico além do ambiente escolar.

A História Digital representa uma evolução significativa nas abordagens de pesquisa histórica, pois integra tecnologias digitais que possibilitam a exploração, a documentação e a apresentação do passado de formas inovadoras e interativas. Essa nova perspectiva não apenas enriquece o campo da historiografia, mas também democratiza o acesso à informação histórica, permitindo que um público mais amplo se envolva com o conhecimento do passado. Além disso, a utilização de ferramentas digitais, como bancos de dados, visualizações interativas e plataformas colaborativas, transforma a maneira

como os historiadores e os pesquisadores interagem com as fontes históricas, promovendo uma análise mais dinâmica e multifacetada dos eventos e contextos históricos. Assim, a História Digital não apenas expande as possibilidades de investigação, mas também redefine a forma como a história é comunicada e compreendida na sociedade contemporânea.

Neste cenário, a utilização de elementos da História Digital foi de suma importância em minha prática docente desde a Pandemia da COVID-19, uma vez que neste período, nossa rotina educacional foi alçada a um novo ambiente e a uma nova realidade, que trouxeram desafios significativos para a educação, obrigando estudantes, professores, pais e sistemas educacionais em todo o mundo a entenderem a importância da resiliência e do emprego de tecnologias no campo educacional. De um dia para outro, surgiram uma série de desafios antes inimagináveis: aulas remotas (síncronas ou assíncronas), Google Forms, câmeras fechadas, precariedade ou falta de acesso dos alunos à internet, Meet, Zoom, Google Classroom - espaços virtuais onde professores e professoras podem criar ‘salas’ e nestas utilizarem diferentes ferramentas pedagógicas, como: exposição de vídeos ou áudios, publicação de textos diversos, recomendação de estudos dirigidos, propostas de fóruns de discussão, busca de solução e/ou análise de questões-problemas sugeridas - e tantas outras ferramentas.

A experiência com o ensino remoto e os desafios metodológicos impostos por ela resultaram em um esforço de reflexão no campo educacional como um todo, assim como no de ensino de História. Essas discussões frequentemente apontam para os desafios levantados pela mediação das tecnologias impostas pelo ensino remoto emergencial, ainda que, em alguns casos, se aponte para potencialidades encontradas nesse difícil cenário de trabalho (MACHADO, 2021) p.54⁶⁷

Esse novo cenário impactou a todos os profissionais da educação e de maneira intensa à minha prática docente. Neste sentido, lembro Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção [Freire, 1996, p.22]”⁶⁸. A partir daí, meu interesse de pesquisa e análise se voltou para novas metodologias que pudessem ser aplicadas durante o período das aulas remotas e que podem continuar sendo aplicadas na sala de aula, em especial os recursos digitais, com ênfase na utilização de games, entendendo que o lúdico para as gerações que estão em idade escolar está intrinsecamente relacionado aos jogos eletrônicos e as práticas

⁶⁷ MACHADO; B.A, SOARES, R. C.P. Ibidem p.54, 2024.

⁶⁸ FREIRE, Paulo. Ibidem, p.22.

ligadas a gamificação, uma vez que os mesmos estão imersos em uma cultura digital. Portanto, essa nova perspectiva derrama-se sobre a cultura escolar, estabelecendo a obrigatoriedade de o professor da educação básica repensar seu papel na rotina escolar (Wanderley, 2017, p. 138-139).⁶⁹

Nesse sentido entendemos que o surto funcionou como catalizador e impôs aos processos educativos uma dependência possivelmente irreversível em relação as novas tecnologias, entre elas a comunicação digital.

3.4 A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS E RECURSOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nas últimas décadas, o desenvolvimento tecnológico, especialmente na área da comunicação digital, tem avançado de maneira acelerada, transformando diversos setores da sociedade. Esse progresso não apenas facilitou a troca de informações em tempo real, mas também possibilitou a criação de novas plataformas e ferramentas que revolucionaram a forma como nos comunicamos e interagimos.

Como consequência direta desse avanço, observamos uma crescente incorporação dessas tecnologias no campo educacional, que busca se adaptar às demandas contemporâneas e às expectativas de uma sociedade cada vez mais conectada. No entanto, é fundamental considerar que esse desenvolvimento tecnológico é impulsionado, em grande parte, pela acumulação de capital, com o objetivo primordial de aumentar a produtividade e, consequentemente, a taxa de lucros. Essa dinâmica levanta questões críticas sobre a forma como as tecnologias são introduzidas na educação, frequentemente mediadas por iniciativas privadas que podem priorizar interesses econômicos em detrimento de uma abordagem pedagógica mais equitativa e inclusiva.

Diante desse contexto, é essencial que a discussão sobre a utilização de tecnologias digitais na educação seja precedida por uma análise mais ampla do cenário tecnológico atual. Embora a pandemia de COVID-19 tenha acelerado a adoção de

⁶⁹ WANDERLEY. S. Gamificação e Ensino da História: uma experiência didática. Revista Transversos, Rio de Janeiro, ano 4, n. 11, p. 137-143, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/31584> . Acesso em: 30 de abril de 2024.

ferramentas digitais no ensino, é necessário reconhecer que essa transição não ocorreu em um vácuo, mas sim em um ambiente já marcado por tensões entre interesses comerciais e objetivos educacionais. Portanto, ao abordar a influência da pandemia na educação, é imprescindível situar essa análise dentro do quadro geral do desenvolvimento tecnológico, considerando as implicações sociais e econômicas que moldam a forma como as tecnologias são implementadas nas práticas pedagógicas. Essa abordagem crítica permitirá uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades que surgem com a digitalização do ensino, promovendo um debate mais informado sobre o futuro da educação na era digital.

Além da conexão com a pandemia, as tecnologias do ambiente virtual, especialmente os videogames, têm se tornado cada vez mais relevantes nas investigações sobre o ensino de História.

As novas tecnologias aplicadas à rotina escolar, em especial no ensino de História, surgem como uma resposta a esses anseios dos educadores e a necessidade de se estabelecer novas formas de interação e comunicação com os alunos das Gerações Z e Alpha⁷⁰.

Segundo uma pesquisa realizada pela Fatec/SP (2019)⁷¹ a Geração Z consome informação principalmente via smartphone: essas pessoas têm preferência por conteúdos em vídeos curtos (TikTok), fotos e jogos. Elas aprendem de diferentes e variadas maneiras, pois são multifocais e convergem em diferentes plataformas. Uma diferença dessa geração para as anteriores é que ela apresenta raciocínio não-linear. Quando querem

⁷⁰ Geração Z: Os jovens que nasceram a partir de 1997, estão entrando ou estão prestes a entrar no mercado de trabalho. Eles são nativos digitais, ou seja, convivem com o universo da internet, mídias sociais e recursos tecnológicos desde o nascimento. Além disso, são multifocais e aprendem de várias maneiras, usando múltiplas fontes e objetos de aprendizagem. Costumam acompanhar os acontecimentos em tempo real, comunicam-se intensamente por meios digitais e estão sempre online. Em termos de comportamento, tendem a se engajar em questões ambientais, sociais e identitárias.

Geração Alfa :A exposição à tecnologia e a telas é ainda mais forte nessa geração. Com muitos estímulos e acostumados a usar meios digitais para se entreter e buscar informações, requerem uma educação mais dinâmica, ativa, multiplataforma e personalizada. Essas crianças e jovens têm como características a flexibilidade, a autonomia e um potencial maior para inovar e buscar soluções para problemas de forma colaborativa. Gostam de ser protagonistas, colocar a mão na massa e aprender com situações concretas. Disponível em : <https://exame.com/pop/geracao-z-millennials-e-boomers-em-que-ano-comecou-cada-geracao/> . Acesso em 30 de abril de 2024.

⁷¹ Pesquisa Fatec/SP As Gerações e suas formas de aprender. Disponível em: https://www.fatecsp.br/dti/pdf/geracao_z.pdf . Acesso em 30 de abril de 2024.

uma informação, buscam o conteúdo por si mesmos na internet – e dão preferência a vídeos.

O referido estudo da Fatec-SP indica como estratégias de educação para as pessoas dessa geração o *Social Learning* (experiência de aprendizado em rede) por ser um método de aprendizado bastante informal, que deve atraí-los. Ele é baseado na troca de experiências e relacionamentos no ambiente de aprendizado ou trabalho. Outra indicação são as estratégias de realidade aumentada, realidade virtual, games e construção de conhecimento. Já a Geração Alpha, é a geração que está ou estará na Educação Básica agora e nos próximos anos: são pessoas que consomem informação em diversos canais, como os *on demand* (vídeos, realidade virtual e aumentada, jogos etc). Para esses jovens e crianças, a forma de aprendizado é mais horizontal. Apesar de ser a geração com mais acesso a novas tecnologias entre as citadas, as pessoas que estão nela gostam da educação híbrida, com estratégias online e offline, que coloquem na prática situações do cotidiano. Assim como a Geração Z, o raciocínio dos Alfas é não-linear. Outra característica é que são pessoas que prezam o ensino personalizado, feito sob medida.⁷²

Cabe a nós educadores, a partir dessas especificidades, buscar a implementação de um ensino mais significativo para essas novas Gerações, buscando assim mais uma possibilidade para se alcançar o sucesso do processo educativo, bem como a redução da evasão escolar que é um dos grandes desafios encontrados na rede pública.

Afinal, quem foi capaz de responder convincentemente para que serve a História? O que fazer para transformar o conhecimento histórico minimamente interessante para aquele aluno? Como se ensina História nesse mundo no qual as tramas do tempo apresentam-se cada vez mais aceleradas? p 155⁷³

Esses questionamentos e inquietações, como explicitado anteriormente, passaram a manifestar-se com maior intensidade em minha prática docente a partir da suspensão das aulas presenciais, determinada pelo Decreto nº. 10282 de 20 de março de 2020⁷⁴.

⁷²Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/> . Acesso em 30 de abril de 2024.

⁷³ DA COSTA, M. A. F. **Tecnologia, Temporalidade e História Digital: Interpelações ao Historiador e ao Professor de História.** Revista Mosaico - Revista de História, Goiânia, Brasil, v. 8, n. 2, p. 155–163, 2015. DOI:10.18224/mos.v8i2.4428. Disponível em:<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4428>. Acesso em: 19 mar. 2024.

⁷⁴ Decreto nº. 10282 de 20 de março de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10282.htm. Acesso em: 06 de agosto de 2024

Diante dessa nova e inesperada realidade, nós, professores, fomos inseridos abruptamente em um contexto no qual instrumentos tradicionais — como o quadro negro, o livro didático, as avaliações escritas, os resumos e os questionários — deixaram de ser plenamente viáveis. Essa ruptura exigiu a reconfiguração das práticas educativas e a busca por alternativas capazes de sustentar o processo de ensino-aprendizagem em um ambiente marcado pela virtualidade e pela incerteza.

Diante desse cenário de rupturas e adaptações emergenciais, tornou-se indispensável repensar as práticas pedagógicas tradicionais e explorar metodologias que dialogassem com os desafios impostos pela educação remota e, posteriormente, híbrida. A necessidade de manter o vínculo pedagógico e de promover aprendizagens significativas, mesmo em contextos de distanciamento físico, impulsionou a busca por abordagens mais interativas, criativas e centradas no protagonismo discente. Estreitar ou até mesmo recuperar vínculos perdidos, garantir a segurança de todos e retomar os processos de aprendizagem enfrentando os riscos do retrocesso, do abandono e da evasão, foram questões enfrentadas por gestores e professores nos diferentes contextos do nosso país.

Nesse processo, a gamificação emergiu como uma alternativa promissora, capaz de ressignificar a experiência de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino de História, ao integrar dinâmicas motivacionais e recursos digitais acessíveis. A partir deste novo cenário e para além dele, nós educadores, fomos levados a adotar novas estratégias e metodologias de ensino que pudessem responder a esse “novo normal”.

Nesse sentido, nós professores buscamos estabelecer um ensino de qualidade que fizesse sentido com a realidade de nossos alunos e para tanto lançamo-nos em busca de ferramentas e metodologias capazes de dar respostas concretas a nova realidade que nos foi colocada a partir desse “novo normal”. Como afirma Marcela Albaine, cabe a nós professores de História repensar nossas metodologias e práticas educacionais num movimento de criação de um ensino de História Vivo:

“Vivo” aqui está sendo empregado no sentido de significativo, sensível, aquilo que toca os estudantes não apenas na esfera intelectual, mas também os atinge pela dimensão axiológica, valorativa, colocando-os como protagonistas na luta por melhores condições de existência e, consequentemente, de estudo,

ressignificando a relação que estabelecem com o conhecimento.⁷⁵

A implementação da gamificação no ensino de História pode ser significativamente ampliada pelo uso de ferramentas e recursos digitais, que facilitam a criação de ambientes de aprendizagem interativos e promovem maior engajamento dos estudantes. Embora a gamificação não dependa exclusivamente do suporte tecnológico, os dispositivos digitais ampliam seu alcance e potencializam seus efeitos, oferecendo múltiplas possibilidades para a construção de experiências educativas mais dinâmicas, personalizadas e motivadoras. Nesse sentido, o uso de plataformas virtuais, aplicativos e jogos digitais contribui para uma abordagem pedagógica que valoriza a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento histórico.

Zanoni (2016)⁷⁶ destaca o potencial de plataformas como Kahoot!, Quizizz e Socrative para a criação de quizzes gamificados sobre temas históricos. O autor ressalta que essas ferramentas permitem não apenas verificar conhecimentos, mas também promover competições saudáveis, oferecer feedback imediato e criar um ambiente mais dinâmico e envolvente para a aprendizagem histórica.

Machado e Soares (2022) p78⁷⁷ apresentam o potencial de plataformas de aprendizagem gamificada, como Classcraft e ClassDojo, para a criação de ambientes de aprendizagem histórica mais imersivos e motivadores. Os autores destacam como essas plataformas permitem criar narrativas contínuas, sistemas de progressão e recompensas, além de facilitar o acompanhamento do desempenho dos estudantes.

Para que a gamificação seja efetiva, é essencial investir na formação de professores, no desenvolvimento de recursos pedagógicos de qualidade e na reflexão crítica sobre as práticas educativas. Como conclui Alves (2015)⁷⁸,

⁷⁵ COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pasta/ensino-de-historia-e-historiografia-escolar-digital> Acesso em 21 de maio de 2024.

⁷⁶ ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de história: construção de estratégias didáticas com ferramentas online**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016 Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173504/1/dissertacao_elton_frias_zanoni_mestradohistoria.pdf Acesso em: 03 de junho de 2025.

⁷⁷ MACHADO, B. A; SOARES, R.C.P. Ibidem p78

⁷⁸ ALVES, LRG. Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**.

"a gamificação não é uma solução mágica, mas uma estratégia poderosa que, quando bem utilizada, pode transformar o ensino de História em uma experiência mais significativa e transformadora" (p. 95).

3.5 PONTOS POSITIVOS DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Um dos principais benefícios da gamificação no ensino de História está relacionado à sua capacidade de aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes com os conteúdos históricos. Em um contexto educacional no qual muitos estudantes percebem a História como uma disciplina distante e pouco relevante para suas vidas, as estratégias gamificadas podem funcionar como importantes catalisadores do interesse e da participação ativa no processo de aprendizagem.

A gamificação tem sido reconhecida como uma estratégia pedagógica eficaz para potencializar o engajamento discente, especialmente em disciplinas que, por vezes, enfrentam dificuldades em despertar o interesse dos estudantes. Martins e Bottentuit Júnior (2016) destacam que a introdução de elementos característicos dos jogos — como desafios progressivos, recompensas simbólicas, sistemas de pontuação e narrativas envolventes — contribui para transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais dinâmico e atrativo. Nesse sentido, os autores afirmam:

"A gamificação pode ser vista como um motor motivador, pois propicia o aumento do engajamento dos estudantes, que passam a participar com mais entusiasmo das atividades propostas. Ao inserir elementos típicos dos jogos, como recompensas, rankings e desafios, os professores conseguem criar uma atmosfera de aprendizagem mais envolvente, o que é fundamental para conteúdos que, muitas vezes, são considerados desinteressantes ou distantes da realidade dos alunos" (BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 7)⁷⁹.

Ao criar experiências imersivas e significativas, as estratégias gamificadas permitem que os estudantes estabeleçam conexões afetivas com os temas estudados, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento histórico.

Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 376-394 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/hetkowski-978852320872-17.pdf> Acesso em: 04 de junho de 2024

⁷⁹ BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Gamificação na Educação: revisão sistemática de estudos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Temática, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 285-301, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/50871> Acesso em: 24 mar. 2024.

A gamificação, quando aplicada de maneira intencional e pedagógica, pode contribuir significativamente para transformar a percepção dos estudantes em relação às práticas avaliativas tradicionais. A inclusão de elementos característicos dos jogos no processo de ensino-aprendizagem pode reduzir os níveis de ansiedade e o medo do fracasso, sentimentos frequentemente associados a avaliações convencionais. Isso ocorre porque a gamificação propõe uma lógica diferente de participação, na qual os erros são compreendidos como parte natural do percurso formativo, e não como falhas definitivas e irrecuperáveis.

Além dos benefícios motivacionais, a gamificação no ensino de História apresenta importantes contribuições pedagógicas, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades, à promoção de uma aprendizagem mais ativa e significativa e à transformação das relações de ensino-aprendizagem. Esses aspectos pedagógicos estão diretamente ligados à capacidade da gamificação de criar ambientes educacionais mais alinhados com as demandas contemporâneas e com os objetivos formativos do ensino de História.

A gamificação no ensino de História possui grande potencial para promover o protagonismo discente, ao deslocar o foco da transmissão unilateral de conteúdos para práticas pedagógicas centradas na ação, na decisão e na construção coletiva do conhecimento. Martins e Bottentuit Junior (2016) argumentam que, ao envolver os estudantes em situações desafiadoras, nas quais é necessário tomar decisões, resolver problemas e interagir com narrativas históricas, as estratégias gamificadas favorecem uma aprendizagem mais ativa, significativa e contextualizada.

Nesse sentido, os autores afirmam:

A utilização da gamificação em ambientes educacionais promove uma mudança significativa na postura do aluno, que passa de mero receptor de informações a protagonista do processo de aprendizagem. Por meio da vivência de desafios, da tomada de decisões e da construção de caminhos próprios para alcançar objetivos, o estudante é colocado no centro do processo educativo, o que contribui para o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico e cooperação (BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 9)⁸⁰.

Ao criar situações-problema e desafios relacionados a diferentes contextos históricos, as estratégias gamificadas permitem que os estudantes compreendam não apenas os fatos e conceitos históricos, mas também sua relevância e aplicabilidade.

⁸⁰ BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Ibidem, p9

A gamificação, quando incorporada de forma intencional ao ensino de História, pode contribuir significativamente para a formação do sujeito histórico, entendido como um agente que não apenas consome informações, mas que interpreta, questiona e se posiciona criticamente diante das narrativas sobre o passado. Machado e Soares (2022) argumentam que, ao criar experiências de aprendizagem que estimulam o engajamento ativo dos estudantes, a gamificação possibilita a construção de significados históricos contextualizados e relevantes para a vida presente, favorecendo a consciência histórica e a cidadania crítica.

A gamificação oferece condições favoráveis à formação do sujeito histórico, uma vez que propõe situações de aprendizagem que exigem análise, tomada de decisão e posicionamento. O estudante, ao interagir com narrativas, desafios e contextos históricos gamificados, desenvolve habilidades interpretativas e críticas. Esse processo ultrapassa a simples memorização de fatos e datas, promovendo a compreensão de que o conhecimento histórico é resultado de disputas, interpretações e usos diversos do passado. (MACHADO; SOARES, 2022, p. 49)⁸¹

Do ponto de vista metodológico, a gamificação oferece contribuições significativas para o ensino de História, proporcionando novas formas de abordar os conteúdos, de organizar as experiências de aprendizagem e de avaliar o desenvolvimento dos estudantes. Essas contribuições metodológicas estão relacionadas à capacidade da gamificação de criar ambientes de aprendizagem mais flexíveis, diversificados e adaptados às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem.

A gamificação no ensino de História também apresenta contribuições significativas no que diz respeito aos aspectos tecnológicos e culturais, estabelecendo pontes entre o conhecimento histórico e as práticas culturais contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas às tecnologias digitais e à cultura dos jogos. Essas contribuições são particularmente relevantes em um contexto no qual os estudantes estão cada vez mais imersos em ambientes digitais e interativos.

A gamificação apresenta grande potencial para transformar a experiência de aprendizagem em História por meio da criação de vivências imersivas, que ampliam a compreensão dos estudantes sobre diferentes períodos e contextos históricos. Martins e Bottentuit Junior (2016) destacam que o uso de tecnologias como realidade virtual, realidade aumentada e simulações digitais permite que os alunos interajam com cenários

⁸¹ MACHADO, Bárbara Araújo; SOARES, Renan da Cruz Padilha. *Ibidem*, p49

históricos reconstruídos digitalmente, aproximando-os do passado de maneira mais concreta e envolvente.

Os autores ressaltam ainda que:

A imersão proporcionada pelas tecnologias digitais, aliada às dinâmicas da gamificação, permite que o estudante se sinta inserido em diferentes contextos históricos, como se estivesse vivenciando os acontecimentos. Essa vivência, mesmo que simulada, favorece a compreensão de aspectos culturais, sociais e políticos de épocas diversas, contribuindo para que o aluno estabeleça conexões mais profundas com o conteúdo e compreenda o valor da História para a construção da cidadania" (BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 10)⁸².

3.6 PONTOS NEGATIVOS E DESAFIOS DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Apesar dos benefícios potenciais da gamificação no ensino de História, é fundamental reconhecer que essa abordagem também apresenta desafios e limitações, especialmente no que diz respeito aos aspectos epistemológicos. Esses desafios estão relacionados à natureza do conhecimento histórico e às implicações de sua transformação em experiências gamificadas.

A utilização da gamificação no ensino de História demanda atenção cuidadosa aos aspectos epistemológicos que envolvem a construção e a validação do conhecimento histórico em ambientes lúdicos e digitais. Costa (2023) destaca que, embora os jogos possam ser ferramentas eficazes para engajamento, existe o risco de comprometer a complexidade interpretativa da História quando os conteúdos são excessivamente simplificados para se adequarem às dinâmicas de jogo.

A lógica da gamificação exige, muitas vezes, a transformação de eventos históricos complexos em desafios objetivos, com respostas rápidas e soluções lineares. Essa necessidade de adaptar o conteúdo às estruturas do jogo pode implicar perdas significativas em termos de profundidade analítica, comprometendo a compreensão crítica dos processos históricos. Assim, é fundamental que o professor atue como mediador, garantindo que a ludicidade não substitua a densidade conceitual, mas a complemente. (COSTA, 2023, p. 92).⁸³

⁸² BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Ibidem, p10

⁸³COSTA, Heron Salazar; SILVA, Sávio Oliveira da. A epistemologia da gamificação e seus desafios para a educação. *Sobre Tudo*, v. 14, n. 2, p. 52-77, 2023 Disponível em: <file:///C:/Users/femar/Downloads/6533-Texto%20do%20artigo-25608-1-10-20231221.pdf> Acesso em: 03 de junho de 2025

Apesar dos benefícios proporcionados pela gamificação no ensino, a adaptação de conteúdos históricos ao formato de jogos pode resultar na superficialização do conhecimento.

É fundamental, portanto, buscar um equilíbrio entre a simplificação necessária para tornar os conteúdos mais acessíveis e a preservação da complexidade e profundidade que caracterizam o saber histórico.

A gamificação tem se consolidado como uma estratégia pedagógica inovadora no ensino de História, contribuindo para o aumento do engajamento dos estudantes e para a dinamização do processo de aprendizagem. No entanto, a transposição de conteúdos históricos para ambientes lúdicos e interativos exige cuidados metodológicos específicos, uma vez que a simplificação excessiva pode comprometer a profundidade analítica e a complexidade dos fenômenos históricos. Nesse contexto, torna-se necessário equilibrar a acessibilidade didática com a fidelidade ao rigor conceitual e à multiplicidade de interpretações inerentes à disciplina histórica.

Além disso, a gamificação pode intensificar riscos já presentes no ensino de História, como o anacronismo e o presentismo. A leitura do passado a partir de valores e referências do presente tende a obscurecer as particularidades dos contextos históricos, dificultando a compreensão da alteridade e da diversidade temporal. Conforme afirma Oliveira (2020):

A inserção da gamificação no ensino de História, embora promissora, deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre suas implicações epistemológicas. Representações históricas simplificadas, aliadas à lógica imersiva dos jogos, favorecem o anacronismo e o presentismo, reforçando interpretações distorcidas dos acontecimentos passados e enfraquecendo a capacidade de análise crítica dos estudantes diante das diferenças temporais. (OLIVEIRA, 2020, p. 78)⁸⁴.

Dessa forma, o uso da gamificação no ensino de História deve ser pautado por critérios pedagógicos rigorosos, de modo a preservar a integridade do conhecimento

⁸⁴ OLIVEIRA, Carlos Edinei de; SILVA, Leandro Rezende da. **Ensinando história com gamificação.** In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1605212757_ARQUIVO_f0f2051e7b0b37ba88e6162299dfccf.pdf Acesso em 04 de junho de 2024

histórico e estimular a formação de uma consciência histórica crítica.

No âmbito pedagógico, a gamificação no ensino de História também apresenta desafios e limitações que precisam ser considerados para uma implementação eficaz e responsável. Esses aspectos estão relacionados tanto à recepção das estratégias gamificadas pelos estudantes quanto aos seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

A gamificação, embora apresente potencial para tornar o processo de ensino mais atrativo, pode não gerar engajamento uniforme entre os estudantes. Em determinados casos, observa-se a presença de indiferença ou resistência à proposta gamificada, o que pode ser motivado por preferências individuais, experiências negativas anteriores com jogos ou outros fatores subjetivos que interferem na receptividade a essa abordagem.

Além disso, há o risco de que o desempenho acadêmico seja comprometido quando os elementos lúdicos se sobrepõem aos objetivos pedagógicos. A competição por recompensas, como pontos, medalhas ou posições em rankings, pode desviar o foco dos estudantes do conteúdo histórico, tornando o jogo um fim em si mesmo, em vez de um meio para promover a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de surgimento de comportamentos indesejados em ambientes gamificados. Trapaças, competitividade excessiva e atitudes individualistas são exemplos de efeitos colaterais que podem emergir quando a gamificação não é cuidadosamente planejada e acompanhada. Tais dinâmicas podem prejudicar o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativo, ético e respeitoso.

Embora eficaz na promoção inicial do engajamento discente, a gamificação e a utilização de jogos digitais tendem a apresentar efeitos decrescentes ao longo do tempo. Após o entusiasmo inicial, é comum que o interesse dos estudantes diminua, especialmente quando as estratégias gamificadas permanecem inalteradas ou se tornam previsíveis. Essa queda de motivação pode comprometer a continuidade do envolvimento com as atividades propostas, reduzindo a eficácia pedagógica da abordagem. Assim, a manutenção do engajamento exige constante inovação na concepção das experiências gamificadas, incorporando elementos que despertem a curiosidade e estimulem a participação contínua.

A renovação periódica de desafios, mecânicas e narrativas é apontada como essencial para sustentar o interesse dos estudantes e preservar o caráter motivacional da gamificação no contexto educativo.

Ambientes de aprendizagem excessivamente gamificados podem comprometer a atenção dos estudantes aos conteúdos centrais, especialmente quando os elementos lúdicos se tornam mais atrativos do que os próprios objetivos educacionais. Em contextos nos quais a ênfase recai sobre gráficos chamativos, recompensas constantes ou mecânicas de jogo complexas, existe o risco de que os estudantes concentrem seus esforços na dinâmica do jogo, em detrimento da compreensão dos conceitos e processos históricos. Essa situação pode gerar uma aprendizagem superficial, na qual o conteúdo disciplinar se torna secundário frente à experiência lúdica.

A integração equilibrada entre os componentes do jogo e os objetivos pedagógicos é, portanto, essencial para garantir que o foco permaneça na construção do conhecimento histórico. A experiência gamificada deve funcionar como um meio para ampliar a compreensão dos temas tratados, e não como um fim em si mesma.

Araújo Filho, Oliveira e Nolasco (2021)⁸⁵ identificam o desconforto nos usuários como um possível efeito negativo da gamificação, especialmente quando implementada de forma exagerada ou inadequada. Os autores observam que alguns estudantes podem se sentir pressionados, ansiosos ou estressados em ambientes altamente competitivos ou nos quais seu desempenho é constantemente exposto e comparado ao dos colegas.

A utilização de recursos gamificados no contexto educacional pode, se não for cuidadosamente planejada, acentuar processos de exclusão entre os estudantes. Diferenças no desempenho escolar tendem a refletir desigualdades estruturais, e a gamificação, ao enfatizar metas e recompensas, pode inadvertidamente reforçar tais disparidades, especialmente entre alunos com distintas habilidades, níveis de engajamento ou acesso a tecnologias. Por essa razão, é fundamental que sua implementação seja orientada por princípios de equidade e inclusão, garantindo que todos os participantes tenham oportunidades justas de envolvimento e aprendizagem.

⁸⁵ ARAÚJO FILHO, Rubens de Carvalho; OLIVEIRA, Felipe Moura; NOLASCO, Jorge Gouveia. A CARTA FORA DO BARALHO: O LADO OBSCURO DA GAMIFICAÇÃO. *Revista Valore*, [S. l.], v. 5, p. 355–361, 2021. DOI: 10.22408/revat502020868355-361. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/868>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Conforme detalham Moraes e Nakamoto (2022, p. 45)⁸⁶, a dinâmica competitiva pode ter efeitos excludentes se não for bem gerenciada:

A introdução de elementos de jogo na educação, embora promissora para o engajamento, carrega consigo o potencial intrínseco de exacerbar disparidades. A competição inerente a muitos sistemas gamificados pode levar à formação de hierarquias baseadas em desempenho, onde estudantes que já possuem vantagens (sejam elas cognitivas, socioeconômicas ou de acesso tecnológico) tendem a se destacar, enquanto outros podem se sentir desmotivados ou excluídos. Essa dinâmica, se não gerenciada cuidadosamente através de design inclusivo e estratégias pedagógicas compensatórias, pode inadvertidamente reforçar estereótipos e criar barreiras adicionais ao aprendizado para grupos já marginalizados.

Por fim, a gamificação no ensino de História enfrenta desafios e limitações relacionados aos aspectos práticos e estruturais de sua implementação, que envolvem desde questões de infraestrutura e recursos até aspectos relacionados à formação docente e às políticas educacionais. Esses desafios são particularmente relevantes no contexto brasileiro, marcado por desigualdades significativas no acesso a recursos educacionais.

Zanoni (2016)⁸⁷ destaca a necessidade de planejamento cuidadoso para a implementação eficaz da gamificação, observando que essa abordagem exige tempo, conhecimentos específicos e recursos que nem sempre estão disponíveis para os professores de História. O autor ressalta que a falta de planejamento adequado pode resultar em experiências gamificadas superficiais ou desconectadas dos objetivos de aprendizagem.

A gamificação, embora promissora como estratégia pedagógica e motivacional, enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos com infraestrutura tecnológica limitada. Carvalho (2020) aborda essa questão, ressaltando a intrínseca dependência de recursos tecnológicos para a implementação eficaz de muitas abordagens gamificadas. A autora argumenta que a ausência de acesso a equipamentos básicos e conectividade de qualidade pode inviabilizar a aplicação de tais metodologias, limitando

⁸⁶ MORAES, T. N.; NAKAMOTO, P. T. Educação em Jogo: Os possíveis aspectos negativos do uso da gamificação nos processos de ensino na educação profissional e tecnológica. *Educação, [S. l.]*, v. 49, n. 1, p. e201-23, 2024. DOI: 10.5902/1984644470598. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70598>. Acesso em: 4 jun. 2025.

⁸⁷ ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de história: construção de estratégias didáticas com ferramentas online**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173504/1/dissertacao_elton_frias_mestradohistoria.pdf Acesso em: 05 de junho de 2025.

seu alcance e potencial transformador.

Carvalho (2020, p. 13)⁸⁸ salienta que:

A dependência tecnológica de muitas estratégias de gamificação é um fator crítico a ser considerado, observando que a falta de acesso a recursos como computadores, internet de qualidade ou dispositivos móveis pode limitar significativamente as possibilidades de implementação dessa abordagem. É imperativo, portanto, desenvolver alternativas de gamificação que possam ser implementadas mesmo em contextos com limitações de infraestrutura tecnológica, garantindo a inclusão e a equidade no acesso a essas ferramentas.

Essa perspectiva sublinha a necessidade de se buscar soluções criativas e adaptáveis que permitam a aplicação da gamificação em ambientes com restrições tecnológicas, promovendo a democratização do acesso a essas metodologias e ampliando seu impacto em diferentes realidades.

3.7 ANÁLISE CRÍTICA E PERSPECTIVAS FUTURAS

A análise dos pontos positivos e negativos da gamificação no ensino de História revela um cenário complexo, no qual benefícios significativos coexistem com desafios e limitações importantes. Diante desse panorama, é fundamental estabelecer um balanço crítico que permita compreender as condições nas quais a gamificação pode efetivamente contribuir para a qualidade e a relevância da educação histórica.

A gamificação representa uma contribuição valiosa para o ensino de História, especialmente por sua capacidade de engajar os estudantes e de aproximar-los de contextos históricos distantes. Quando implementada de forma consciente e crítica, a gamificação pode enriquecer significativamente as experiências de aprendizagem histórica, sem comprometer a profundidade e a complexidade do conhecimento histórico.

Carvalho (2020)⁸⁹ propõe uma visão equilibrada da gamificação, reconhecendo tanto seu potencial transformador quanto suas limitações. A autora destaca que a gamificação não deve ser vista como uma solução universal para os desafios do ensino de História, mas como uma abordagem complementar que, em conjunto com outras

⁸⁸ CARVALHO, Juliana Cruz. **Para além da teoria: um estudo prático sobre o uso da gamificação no ensino de história.** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16040> Acesso em 05 de junho de 2025.

⁸⁹ CARVALHO, Juliana Cruz. Ibidem.2020

estratégias pedagógicas, pode contribuir para uma educação histórica mais significativa e relevante.

Se faz necessário a adoção de uma abordagem crítica e reflexiva da gamificação, que não se limite a reproduzir modelos predefinidos, mas que adapte e recrie essa estratégia de acordo com as necessidades e possibilidades específicas de cada contexto educacional. A gamificação deve ser vista como um processo de experimentação e aprendizagem contínua, no qual educadores e estudantes colaboram para construir experiências educativas significativas.

Com base na análise dos pontos positivos e negativos da gamificação no ensino de História, é possível formular recomendações para sua implementação mais eficaz e responsável. Essas recomendações visam maximizar os benefícios potenciais dessa abordagem, minimizando seus riscos e limitações.

A implementação da gamificação deve ser precedida por um planejamento cuidadoso, que estabeleça objetivos claros, defina estratégias adequadas e preveja formas de avaliação coerentes. Os autores destacam a importância de alinhar os elementos dos jogos com os objetivos específicos da aprendizagem histórica, evitando a gamificação superficial ou descontextualizada.

Machado e Soares (2022) recomendam que a gamificação seja integrada a outras metodologias ativas e estratégias pedagógicas, criando um ecossistema educacional diversificado e complementar. Os autores destacam a importância de combinar a gamificação com momentos de reflexão, discussão e sistematização do conhecimento histórico, garantindo que os aspectos lúdicos não se sobreponham aos objetivos formativos. Nesse sentido, a integração da gamificação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo o engajamento e a participação ativa dos estudantes. A gamificação, quando bem planejada e executada, pode transformar a dinâmica da sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. No entanto, é crucial que os educadores compreendam que a simples aplicação de elementos de jogos não garante o sucesso pedagógico. É necessário um alinhamento claro entre os objetivos de aprendizagem e as mecânicas de jogo, de modo que a ludicidade sirva como um catalisador para a construção do conhecimento e não como uma distração. A reflexão crítica sobre a experiência gamificada é fundamental para que os alunos possam consolidar o que aprenderam e

transferir esse conhecimento para outros contextos. A discussão em grupo e a sistematização do conteúdo são etapas essenciais para que a gamificação contribua efetivamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

A gamificação, para ser verdadeiramente eficaz no contexto educacional, precisa transcender a mera aplicação de elementos lúdicos. Ela deve ser cuidadosamente planejada e integrada a um arcabouço pedagógico mais amplo, que conte com a reflexão crítica, a discussão aprofundada e a sistematização do conhecimento. A ludicidade, embora fundamental para o engajamento, não pode ofuscar os objetivos formativos. Pelo contrário, deve servir como um potente catalisador para a construção de saberes significativos e para o desenvolvimento de competências essenciais, garantindo que a experiência gamificada seja uma ferramenta para a aprendizagem e não apenas uma forma de entretenimento (MACHADO; SOARES, 2022, p. 45)⁹⁰.

Assim, a proposta de Machado e Soares (2022) reforça a necessidade de uma abordagem equilibrada e intencional na aplicação da gamificação, onde a diversão e o aprendizado caminham lado a lado, sempre com foco na formação integral do estudante. A combinação de diferentes metodologias ativas, como a gamificação, com momentos de aprofundamento teórico e prático, cria um ambiente educacional rico e estimulante, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

É importante adaptar as estratégias de gamificação às características específicas de cada grupo de estudantes, considerando suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem. Para isso os educadores devem estar atentos a criação de experiências gamificadas flexíveis e inclusivas, que ofereçam múltiplos caminhos e possibilidades de engajamento.

O campo da gamificação no ensino de História está em constante evolução, com novas tendências e inovações emergindo a partir da pesquisa acadêmica, da experimentação pedagógica e do desenvolvimento tecnológico. Essas tendências apontam para possíveis caminhos futuros dessa abordagem, ampliando suas possibilidades e potencializando seus benefícios.

A realidade virtual e aumentada pode ser encarada como uma tendência promissora para a gamificação no ensino de História, podemos destacar o potencial dessas tecnologias para criar experiências imersivas que permitem aos estudantes "visitar" locais históricos, interagir com artefatos do passado e vivenciar, ainda que virtualmente,

⁹⁰ MACHADO, Ana Paula; SOARES, Leonardo Oliveira. *Ibidem*, p45

diferentes contextos históricos.

Percebemos também uma tendência de integração entre gamificação e narrativas transmídia, nas quais os conteúdos históricos são explorados através de múltiplas plataformas e formatos, criando experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas promovendo assim uma compreensão mais complexa e multifacetada dos processos históricos. Identificamos também uma preocupação por parte do professorado por uma gamificação crítica, que busca não apenas motivar e engajar os estudantes, mas também promover reflexões sobre questões sociais, políticas e éticas relacionadas aos conteúdos históricos. Esse tipo de abordagem traz um potencial para formar cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de estabelecer conexões significativas entre passado e presente.

A análise crítica da gamificação no ensino de História revela não apenas suas potencialidades e limitações atuais, mas também aponta para lacunas e questões que merecem ser exploradas em pesquisas futuras. A definição de uma agenda de pesquisa nesse campo pode contribuir para seu desenvolvimento teórico e prático, ampliando sua relevância e impacto na educação histórica.

A discussão sobre a eficácia da gamificação no ensino de história transcende a mera aplicação de elementos lúdicos, demandando uma análise aprofundada de seus impactos em longo prazo. Martins e Bottentuit Junior (2016) sublinham a urgência de investigações que transcendam a avaliação imediata do engajamento, focando na capacidade da gamificação de fomentar uma consciência histórica robusta e perene. Tal consciência implica não apenas a memorização de fatos, mas a internalização de processos críticos de análise, interpretação e contextualização dos eventos passados, elementos cruciais para a formação cidadã e para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas.

Para tanto, torna-se imperativo o desenvolvimento de estudos mais aprofundados que acompanhem os discentes por períodos estendidos, permitindo a verificação da retenção do conhecimento e, mais significativamente, a transferência das habilidades históricas desenvolvidas em ambientes gamificados para outros contextos de aprendizagem e para a vida cotidiana. A complexidade dessa avaliação é ressaltada pela necessidade de metodologias que capturem nuances da aprendizagem profunda e da

formação de uma perspectiva histórica duradoura. Conforme apontam os autores, a pesquisa deve aprofundar-se em:

A efetividade da gamificação no ensino de história não pode ser mensurada apenas por indicadores de engajamento imediato ou desempenho em avaliações pontuais. É imperativo que a pesquisa se volte para a compreensão dos impactos em longo prazo, questionando se a imersão em ambientes gamificados realmente solidifica uma consciência histórica duradoura e significativa. Isso implica investigar a capacidade dos estudantes de reter informações históricas complexas, de desenvolver habilidades de análise crítica e de transferir esses conhecimentos para novas situações e desafios da vida real. A condução de estudos longitudinais, que acompanhem os sujeitos por períodos prolongados, torna-se, portanto, uma metodologia indispensável para desvendar a verdadeira contribuição da gamificação para a formação de uma compreensão histórica profunda e perene. (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016, p. 15)⁹¹

Entedemos ser fundamental também a realização de novas pesquisas que explorem as especificidades da gamificação em diferentes níveis de ensino e contextos educacionais, considerando como essa abordagem pode ser adaptada para atender às necessidades e características de estudantes de diferentes idades e condições socioeconômicas. Da mesma forma também seria interessante pesquisas que investiguem a relação entre gamificação e formação docente, explorando como os professores de História podem ser preparados para implementar essa abordagem de forma crítica e eficaz.

Machado e Soares (2022)⁹² apontam para a necessidade de pesquisas que explorem a relação entre gamificação e avaliação da aprendizagem histórica, investigando como avaliar de forma válida e confiável as múltiplas dimensões do conhecimento histórico desenvolvido em ambientes gamificados. Os autores destacam a importância de estudos que desenvolvam e validem instrumentos e critérios avaliativos específicos para essa abordagem.

Por fim é de grande importância também explorar o potencial da gamificação para abordar temas sensíveis e controversos da história brasileira, como a escravidão, os conflitos sociais e as ditaduras. Se faz extremamente necessário a efetivação de estudos que investiguem como essa abordagem pode contribuir para uma compreensão mais crítica e reflexiva desses temas, promovendo o diálogo, a empatia e o respeito à

⁹¹ MARTINS, J. C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Ibidem, p15

⁹² MACHADO, Bárbara Araújo; SOARES, Renan da Cruz Padilha. Ibidem.

diversidade de perspectivas.

Ao longo deste capítulo, buscamos analisar criticamente a aplicação da gamificação no ensino de História, destacando seus pontos positivos e negativos a partir de contribuições de diversos autores. A análise realizada permitiu identificar um cenário complexo, no qual benefícios significativos coexistem com desafios e limitações importantes, exigindo uma abordagem equilibrada e contextualizada dessa estratégia pedagógica.

Por fim, na análise crítica e perspectivas futuras, buscamos estabelecer um balanço entre os benefícios e as limitações da gamificação, oferecemos recomendações para sua implementação mais eficaz e responsável, discutimos tendências e inovações emergentes nesse campo e apontamos possíveis caminhos para pesquisas futuras. Essa reflexão final destacou a importância de uma abordagem crítica, reflexiva e contextualizada da gamificação, que reconheça tanto seu potencial transformador quanto suas limitações e desafios.

Além disso procuramos construir uma reflexão sobre os desafios contemporâneos do ensino de História, destacando como a gamificação pode ser uma resposta possível, ainda que parcial, a questões como a falta de engajamento dos estudantes, a percepção de distanciamento entre os conteúdos históricos e a realidade contemporânea, e a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas mais alinhadas com as características cognitivas e culturais dos estudantes do século XXI.

4 - CONSTRUÇÃO DE UMA NOVELA VISUAL SOBRE A REVOLTA DE MANOEL CONGO COMO PRODUTO PEDAGÓGICO

No cenário educacional contemporâneo, o ensino de História enfrenta desafios significativos relacionados ao engajamento dos estudantes e à construção de aprendizagens significativas. A disciplina, muitas vezes percebida pelos alunos como um conjunto de fatos e datas a serem memorizados, necessita de abordagens inovadoras que possibilitem uma compreensão mais profunda e contextualizada dos processos históricos. Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como ferramentas potencialmente transformadoras das práticas pedagógicas, oferecendo novas possibilidades para a mediação do conhecimento histórico (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58)⁹³.

Entre as diversas tecnologias digitais disponíveis, os jogos digitais têm se destacado como recursos pedagógicos promissores, capazes de proporcionar experiências imersivas e interativas que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas. Como afirma Silva (2024, p. 2)⁹⁴,

...a inserção dos videogames no ambiente de ensino e aprendizado se torna uma alternativa, e ao mesmo tempo um desafio, para os professores de história que desejam inserir este recurso em sua prática pedagógica.

Dentro desse universo de jogos digitais, as Novelas Visuais (Visual Novels) apresentam características particularmente interessantes para o ensino de História, combinando narrativa, elementos visuais e interatividade de forma a engajar os estudantes em uma experiência educativa significativa.

O presente Capítulo se insere nesse contexto, propondo a construção de uma Novela Visual sobre a Revolta de Manoel Congo como produto pedagógico para o ensino de História, na Educação Básica. Desta forma estabelecendo um elo entre as estratégias gamificadas e a utilização dos jogos digitais no ensino de História. A escolha desse evento

⁹³ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf Acesso em 20 de abril de 2025.

⁹⁴ SILVA, Danilo Américo Pereira da. Jogos digitais no ensino de História: limites e possibilidades. *Revista Tópicos*, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/jogos-digitais-no-ensino-de-historia-limites-e-possibilidades> . Acesso em: 20 abr. 2025.

histórico específico não é aleatória, mas fundamenta-se em sua relevância para a compreensão da resistência à escravidão no Brasil do século XIX e, simultaneamente, em sua relativa invisibilidade nos currículos e materiais didáticos tradicionais. Sendo assim essencial para que a realidade da região do Vale do Café, onde minha prática educativa acontece, o resgate desse passado histórico, seja efetivado.

Para a confecção da Novela Visual contei com o apoio essencial de ex-alunos: Cláudio Roberto Andrade de Azeredo Filho, que está cursando a graduação em Jogos Digitais no Instituto Federal do Rio de Janeiro em Paulo de Frontin programou o referido jogo. A ex aluna, formada em Design Gráfico, Ana Crisner dos Santos Vilas Boas foi a responsável pela elaboração das imagens e o artista local Claudio Macau permitiu que fosse utilizada a versão instrumental da música Congo Y Crioula como fundo sonoro da Novela Visual. Dessa forma, a Novela é um produto sobre uma revolta local feita por habitantes da região, o que é motivo de grande orgulho para mim.

A Revolta de Manoel Congo, ocorrida em 1838 na região de Vassouras, Rio de Janeiro, representa um importante episódio de luta e resistência dos escravizados contra o sistema escravista, evidenciando protagonismo, organização e estratégia por parte dos sujeitos historicamente oprimidos (SOUZA, 2022, p. 65)⁹⁵.

A opção pelo formato de Novela Visual como veículo para a abordagem desse conteúdo histórico justifica-se pelo potencial desse gênero de jogo digital para o desenvolvimento de narrativas complexas e ramificadas, que permitem explorar diferentes perspectivas e possibilidades, além de estimular a leitura por parte dos alunos. Como destacam Alves e Taborda (2015, p. 2)⁹⁶,

as novelas visuais podem ser utilizadas como uma ferramenta educacional alternativa e dinâmica que permita ampliar as experiências dos usuários não habituados com a leitura de livros tradicionais.

⁹⁵SOUZA, A. C. A insurreição escrava de 1838 fruto da instabilidade política/ econômica e senhorial . Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 13, n. 3, p. 65-79, set./dez. 2022. <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/download/3438/1996/17938> Acesso em: 29 de maio de 2024.

⁹⁶ ALVES, Adriana Gomes; TABORDA, Paolla Kulakowski. Visual Novel: A evolução do gênero e sua aplicação para desenvolver o hábito da leitura. *XIV SBGames*, Teresina, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/artesedesign-full/147469.pdf> Acesso em 19 de abril de 2025.

Além disso, o formato possibilita a integração de elementos textuais, visuais e sonoros, criando uma experiência multissensorial que favorece a imersão e o engajamento dos estudantes com o conteúdo histórico.

Como etapa de conclusão do ProfHistória devemos desenvolver um Produto Pedagógico e minha escolha foi a confecção de um Jogo Digital que retratasse um episódio da História Local da minha região. A confecção deste Produto Pedagógico tem como objetivo geral desenvolver uma Novela Visual sobre a Revolta de Manoel Congo como produto pedagógico para o ensino de História na Educação Básica. Como objetivos específicos, busca-se: analisar o potencial pedagógico das novelas visuais para o ensino de História; elaborar um roteiro historicamente fundamentado sobre a Revolta de Manoel Congo, considerando diferentes perspectivas e possibilidades narrativas; desenvolver um protótipo funcional da novela visual, integrando elementos textuais, visuais e interativos, com o auxílio de ex-alunos que elaborarão as imagens e confeccionarão o referido jogo; e propor estratégias de utilização do produto em contextos educacionais formais e não-formais.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste produto pedagógico combina pesquisa bibliográfica, análise documental, elaboração do Roteiro do Jogo e criação de pontos de decisão onde o aluno/jogador será instigado a tomar decisões que o levarão a diferentes caminhos ao longo da Novela, além do desenvolvimento de produto educacional. A pesquisa bibliográfica abrange tanto a literatura sobre ensino de História e tecnologias digitais quanto estudos históricos sobre a Revolta de Manoel Congo no contexto da escravidão no Brasil do século XIX. A análise documental inclui diversas fontes relacionadas ao evento histórico em questão, buscando fundamentar o roteiro da novela visual em evidências históricas consistentes. O desenvolvimento do Produto Educacional, por sua vez, segue uma abordagem interativa.

O presente capítulo está estruturado em cinco seções principais. Após esta introdução, a primeira seção apresenta a fundamentação teórica do trabalho, abordando o ensino de História e as tecnologias digitais, as características e potencialidades das Novelas Visuais como recursos pedagógicos, a segunda seção tratará do contexto histórico da Revolta de Manoel Congo. A terceira seção descreve a metodologia de desenvolvimento da Novela Visual, detalhando os processos de concepção, planejamento, desenvolvimento técnico e propostas de implementação pedagógica. A quarta seção analisa o potencial pedagógico do produto desenvolvido, considerando tanto a relevância

do conteúdo histórico quanto as potencialidades e limitações do formato de Novela Visual como recurso didático. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, sintetizando as contribuições do trabalho e apontando possibilidades de desdobramentos e pesquisas futuras.

Espera-se que este Produto Pedagógico possa contribuir para a ampliação do repertório de recursos disponíveis para o ensino de História, principalmente na região do Vale do Café, oferecendo uma alternativa inovadora e engajadora para a abordagem de conteúdos históricos frequentemente negligenciados nos currículos tradicionais. Além disso, busca-se fomentar reflexões sobre as potencialidades das Tecnologias Digitais, especificamente das Novelas Visuais, como ferramentas para a construção de conhecimentos históricos significativos e para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, empatia histórica e compreensão de diferentes perspectivas sobre o passado.

4.1 - O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O ensino de História no Brasil tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, refletindo mudanças tanto nas concepções historiográficas quanto nas abordagens pedagógicas. A partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, observou-se um movimento de renovação do ensino de História, que passou a questionar as narrativas tradicionais centradas em grandes personagens e eventos, buscando incorporar novos sujeitos, temas e perspectivas (BITTENCOURT, 2018, p. 127)⁹⁷.

Nesse contexto de renovação, o ensino de História enfrenta desafios significativos relacionados à construção de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

Entre os desafios contemporâneos do ensino de História, destaca-se a necessidade de superar abordagens tradicionais baseadas na memorização de fatos e datas,

⁹⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ibidem*, p127.

promovendo uma relação mais ativa e significativa dos estudantes com o conhecimento histórico. Como observa Caimi (2015, p. 37)⁹⁸:

O ensino de História precisa superar a lógica da transmissão de conteúdos prontos e acabados, que coloca os estudantes na condição de receptores passivos de um conhecimento produzido por outros. É necessário criar condições para que os alunos possam construir e reconstruir conhecimentos históricos, desenvolvendo habilidades de investigação, interpretação e análise crítica das fontes e narrativas sobre o passado.

É nesse cenário que as Tecnologias Digitais emergem como ferramentas potencialmente transformadoras das práticas pedagógicas em História. Segundo Almeida e Valente (2012, p. 60)⁹⁹, as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para a mediação do conhecimento histórico, permitindo o acesso a fontes diversificadas, a simulação de situações históricas, a produção de narrativas multimodais e a interação com diferentes perspectivas sobre o passado.

O uso de Tecnologias Digitais no ensino de História não se limita à mera transposição de conteúdos tradicionais para suportes digitais, mas implica em repensar as formas de construção e apropriação do conhecimento histórico. Como destaca Costa (2015, p. 42)¹⁰⁰:

A incorporação das tecnologias digitais ao ensino de História não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas como uma oportunidade para repensar os objetivos, conteúdos e metodologias da disciplina. Não se trata apenas de utilizar recursos tecnológicos para “modernizar” práticas tradicionais, mas de explorar as potencialidades desses recursos para promover novas formas de aprendizagem histórica.

Entre as diversas Tecnologias Digitais disponíveis, os Jogos Digitais têm se destacado como recursos pedagógicos promissores para o ensino de História. De acordo com Silva (2024, p. 1)¹⁰¹, os Jogos Digitais apresentam em suas estruturas elementos como “regras, história, enredo, ambientação, lógica, desafios e objetivos”, sendo cada um destes aspectos plausíveis de serem abordados positivamente no que se refere ao aprendizado dos conteúdos históricos.

⁹⁸ CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853> Acesso em 19 de Janeiro de 2025.

⁹⁹ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Ibidem, p60.

¹⁰⁰ COSTA, Marcella Albaine Farias da. Tecnologias digitais e ensino de História: experiências a partir do PIBID. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 319-338, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/202> Acesso em 06 de fevereiro de 2024

¹⁰¹ SILVA, Danilo Pereira da. Ibidem p,1.

A utilização de Jogos Digitais no ensino de História fundamenta-se em diversas perspectivas teóricas sobre aprendizagem, como a aprendizagem baseada em jogos (game-based learning) e a aprendizagem significativa. Segundo Prensky (2012, p. 208)¹⁰²,

a aprendizagem baseada em jogos caracteriza-se pela utilização de jogos digitais com objetivos educacionais, aproveitando o potencial desses recursos para promover engajamento, motivação e desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas.

No contexto específico do ensino de História, os Jogos Digitais oferecem possibilidades para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a construção do pensamento histórico, como a compreensão de conceitos de tempo e espaço, a análise de fontes históricas, a identificação de relações de causalidade e a compreensão de diferentes perspectivas sobre o passado. Como afirma Arruda (2014, p. 238)¹⁰³:

Os jogos digitais com temática histórica possibilitam aos jogadores experientiar situações e contextos históricos de forma imersiva e interativa, favorecendo o desenvolvimento de uma compreensão mais complexa e multifacetada dos processos históricos. Ao assumir o papel de agentes históricos, os jogadores podem desenvolver uma consciência mais aguda das possibilidades e limitações da ação humana em diferentes contextos históricos.

Apesar das potencialidades, o uso de Jogos Digitais no ensino de História também apresenta desafios e limitações. Silva (2024, p. 1)¹⁰⁴ aponta três principais limitações:

falta de jogos nas escolas, nem todos os professores estão preparados para usar esse tipo de tecnologia em suas aulas e por fim o risco de alguns alunos entenderem que o jogo representa a realidade de um determinado tempo e espaço.

Este último ponto é particularmente relevante para o ensino de História, pois levanta questões sobre a relação entre representação e realidade histórica nos Jogos Digitais. Como observa Arruda (2014, p. 240)¹⁰⁵, é fundamental que o uso de jogos digitais no ensino de História seja acompanhado de uma reflexão crítica sobre as representações históricas presentes nesses recursos, evitando a naturalização de visões simplificadas ou estereotipadas do passado.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para mediar a relação entre os estudantes e os Jogos Digitais, promovendo uma apropriação crítica e reflexiva desses recursos. Como destaca Silva (2024, p. 3)¹⁰⁶, “o professor pode aprender a técnica com o

¹⁰² PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

¹⁰³ ARRUDA, Eucídio Pimenta. Aprendizagens e jogos digitais. Campinas: Alínea, 2011, p238

¹⁰⁴ SILVA, Danilo Américo Pereira da. Ibidem, p 1

¹⁰⁵ ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ibidem, p240

¹⁰⁶ SILVA, Danilo Américo Pereira da. Ibidem, p 3

aluno e o aluno poderá se apropriar do conhecimento histórico através da mediação do professor”.

4.2. NOVELAS VISUAIS (VISUAL NOVELS)

As Novelas Visuais (Visual Novels) constituem um gênero específico de Jogos Digitais que se caracteriza pela ênfase na narrativa e nos elementos visuais, combinando características de jogos, literatura e histórias em quadrinhos. Segundo Alves e Taborda (2015, p. 1)¹⁰⁷, o Visual Novel

é um gênero versátil e popular entre os orientais e vem adquirindo espaço no mercado ocidental desde 2010, por conta de seus roteiros complexos e diversificados.

Originário do Japão, o gênero das Novelas Visuais desenvolveu-se a partir da década de 1980, influenciado por jogos de aventura baseados em texto e por formas narrativas como o mangá (histórias em quadrinhos japonesas) e o anime (animação japonesa). Como explicam Alves e Taborda (2015, p. 3), as novelas visuais surgiram como uma evolução dos jogos eletrônicos, que inicialmente não possuíam enredos elaborados, contendo apenas uma mecânica rústica que, para a época, era considerada um grande avanço.

Em termos de estrutura e mecânica, as Novelas Visuais caracterizam-se por uma jogabilidade relativamente simples, centrada na leitura de textos e na tomada de decisões que afetam o desenvolvimento da narrativa. Como descrevem Alves e Taborda (2015, p. 5)¹⁰⁸:

As Visual Novels (VN) têm uma mecânica simples, em que o jogador tem como maior objetivo acompanhar a história por meio de textos apresentados a ele, tais como pensamentos, diálogos, músicas, ruídos de ambiente e imagem que funcionam como os olhos do jogador para os cenários e personagens do contexto – que geralmente é em primeira pessoa sendo este o jogador.

Um elemento fundamental das Novelas Visuais é o sistema de escolhas, que permite ao jogador influenciar o desenvolvimento da narrativa e, consequentemente, seus possíveis desfechos. Como explicam Alves e Taborda (2015, p. 4):

O ápice nestes jogos ocorre quando o jogador precisa decidir qual caminho irá seguir através de suas preferências dentre as alternativas apresentadas a ele na tela, desta forma, o jogo possui múltiplas histórias e consequentemente vários finais.

¹⁰⁷ ALVES, Adriana Gomes; TABORDA, Paolla Kulakowski. Ibidem, p 1

¹⁰⁸ ALVES, Adriana Gomes; TABORDA, Paolla Kulakowski. Ibidem, p 5

Essa estrutura ramificada da narrativa, com múltiplos caminhos e finais possíveis, é uma das características mais distintivas das Novelas Visuais, diferenciando-as de formas narrativas lineares como livros ou filmes. Como observam Santos e Meurer (2016, p. 1173)¹⁰⁹,

a matemática desenvolvida nos enredos destes jogos pode ser considerada como um modelo de obra-prima, uma vez que a cada resposta pode levar para as demais alternativas que assim se entrelaçam até o final do game.

Do ponto de vista visual, as Novelas Visuais caracterizam-se pela combinação de elementos como planos de fundo (backgrounds), sprites de personagens (representações visuais dos personagens que podem mudar de expressão ou posição), caixas de diálogo e interfaces de menu.

Quanto ao conteúdo temático, as Novelas Visuais abrangem uma ampla variedade de gêneros e temas, desde romances e histórias de fantasia até narrativas históricas, científicas ou educacionais.

No contexto educacional, as Novelas Visuais apresentam características que as tornam particularmente adequadas como ferramentas pedagógicas. Segundo Coelho et al. (2020, p. 1)¹¹⁰:

Os jogos digitais na sociedade atual têm um papel importante na educação, sendo utilizados por diversas metodologias de ensino como ferramentas de apoio à aprendizagem. No entanto, não existem jogos específicos para todos os temas tratados na educação básica. Considerando esses aspectos, o gênero de jogos digitais visual novel se apresenta como uma solução para a elaboração de conteúdos aplicados a um contexto educacional.

Entre as potencialidades pedagógicas das Novelas Visuais, destacam-se:

1. **Desenvolvimento da leitura e interpretação de texto:** Por ser um gênero centrado na narrativa textual, as novelas visuais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, especialmente para estudantes que não têm o hábito da leitura tradicional. Como apontam Alves e

¹⁰⁹ SANTOS, Bruna Ferreira; MEURER, Heli. Parâmetros Metodológicos Para O Desenvolvimento De Visual Novels. In: *Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 1172-1184. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/parametros-metodologicos-para-o-desenvolvimento-de-visual-novels-24336> Acesso em: 15 de fevereiro de 2025

¹¹⁰ COELHO, Fernando Pereira et al. Criação de Visual Novels com contexto educacional. *Revista Semiárido De Visu*, v. 8, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1128> Acesso em 25 de maio de 2024

Taborda (2015, p. 2)¹¹¹, as novelas visuais podem ser utilizadas como “uma ferramenta educacional alternativa e dinâmica que permita ampliar as experiências dos usuários não habituados com a leitura de livros tradicionais”.

2. **Engajamento e motivação:** A combinação de elementos narrativos, visuais e interativos pode promover maior engajamento e motivação dos estudantes, especialmente aqueles familiarizados com a cultura digital. Como observa Prensky (2012, p. 210)¹¹², os Jogos Digitais podem criar um estado de “fluxo” (flow), caracterizado por concentração intensa, envolvimento profundo e satisfação intrínseca, que favorece a aprendizagem.
3. **Desenvolvimento do pensamento crítico e tomada de decisões:** O sistema de escolhas das Novelas Visuais, que permite ao jogador influenciar o desenvolvimento da narrativa, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões. Como afirmam Santos e Meurer (2016, p. 1175)¹¹³, “o jogador precisa decidir qual caminho irá seguir através de suas preferências dentre as alternativas apresentadas a ele na tela”, o que implica em analisar situações, avaliar consequências e fazer escolhas fundamentadas.
4. **Exploração de múltiplas perspectivas:** A estrutura ramificada das Novelas Visuais, com múltiplos caminhos e finais possíveis, permite a exploração de diferentes perspectivas sobre um mesmo tema ou evento, favorecendo uma compreensão mais complexa e multifacetada dos fenômenos estudados. No caso específico do ensino de História, isso pode contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica e para a compreensão da multiplicidade de experiências e pontos de vista sobre o passado.

No contexto específico do ensino de História, as Novelas Visuais oferecem possibilidades para a abordagem de conteúdos históricos de forma contextualizada e significativa, permitindo que os estudantes “experienciem” situações e contextos históricos de forma imersiva e interativa. Como afirma Arruda (2014, p. 242)¹¹⁴:

¹¹¹ ALVES, Adriana Gomes; TABORDA, Paolla Kulakowski. *Ibidem*, p2

¹¹² PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2012.

¹¹³ SANTOS, Bruna Ferreira; MEURER, Heli. *Ibidem*, 1175

¹¹⁴ ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Ibidem*, p242

Os jogos digitais com temática histórica podem proporcionar aos estudantes uma experiência de “imersão histórica”, permitindo que eles se coloquem no lugar de sujeitos históricos e compreendam, ainda que de forma simulada, os dilemas, possibilidades e limitações da ação humana em diferentes contextos históricos.

Apesar das potencialidades, o uso de Novelas Visuais como ferramentas pedagógicas também apresenta desafios e limitações. Entre eles, destacam-se:

1. **Desenvolvimento técnico:** A criação de novelas visuais requer conhecimentos técnicos específicos, relacionados à programação, design gráfico, roteirização, entre outros. Como observam Santos e Meurer (2016, p. 1176)¹¹⁵, o desenvolvimento de novelas visuais envolve “parâmetros metodológicos” que incluem desde a concepção da narrativa até a implementação técnica do jogo.
2. **Equilíbrio entre entretenimento e conteúdo educacional:** Um desafio significativo na criação de novelas visuais educacionais é encontrar o equilíbrio entre o aspecto lúdico e o conteúdo educacional, evitando tanto jogos excessivamente didáticos e pouco engajadores quanto jogos muito focados no entretenimento e com pouco valor educacional.
3. **Representação histórica:** No caso específico de novelas visuais com temática histórica, um desafio importante é a representação adequada de contextos, personagens e eventos históricos, evitando anacronismos, estereótipos e simplificações excessivas. Como observa Arruda (2014, p. 245)¹¹⁶, é fundamental que os jogos com temática histórica sejam desenvolvidos com base em pesquisa histórica rigorosa e que seu uso em contextos educacionais seja acompanhado de reflexão crítica sobre as representações históricas presentes no jogo.
4. **Infraestrutura tecnológica:** A utilização de novelas visuais em contextos educacionais formais requer infraestrutura tecnológica adequada, como computadores, tablets ou smartphones, o que pode ser um limitador em escolas com poucos recursos tecnológicos.
5. **Formação docente:** A incorporação de novelas visuais às práticas pedagógicas requer que os professores tenham formação adequada para utilizar esses recursos

¹¹⁵ SANTOS, Bruna Ferreira; MEURER, Heli. Ibidem, p 1176

¹¹⁶ ARRUDA, Eucídio Pimenta. Ibidem, p245

de forma crítica e reflexiva. Como observa Silva (2024, p. 1)¹¹⁷, “nem todos os professores estão preparados para usar esse tipo de tecnologia em suas aulas”.

Apesar desses desafios, as Novelas Visuais representam um recurso pedagógico promissor, especialmente para o ensino de História, por combinarem narrativa, elementos visuais e interatividade de forma a engajar os estudantes em uma experiência educativa significativa. Como afirmam Coelho et al. (2020, p. 3)¹¹⁸, as novelas visuais podem ser utilizadas para “proporcionar aprendizagem significativa”, contribuindo para a construção de conhecimentos de forma contextualizada e engajadora.

4.3 - A REVOLTA DE MANOEL CONGO: CONTEXTO HISTÓRICO

A Revolta de Manoel Congo, ocorrida em 1838 na região de Vassouras, província do Rio de Janeiro, insere-se no contexto mais amplo da escravidão e das formas de resistência desenvolvidas pelos escravizados no Brasil do século XIX. Para compreender esse evento histórico, é necessário situá-lo no contexto econômico, social e político do período, marcado pela expansão da economia cafeeira no Vale do Paraíba e pelo acirramento das tensões sociais decorrentes do sistema escravista.

O Brasil do século XIX, especialmente após a independência em 1822, vivenciou transformações significativas em sua estrutura econômica e social. Como observa Souza (2022, p. 65)¹¹⁹, a década de 1830 foi marcada por intensas transformações econômicas, especialmente após a proibição do comércio de escravizados em 1831, que gerou insegurança e intranquilidade nas relações escravistas. Esse período também foi caracterizado por instabilidade política, com revoltas e rebeliões em diversas regiões do país, como a Cabanagem (1835-1840) no Pará, a Sabinada (1837-1838) na Bahia e a Farroupilha (1835-1845) no Rio Grande do Sul.

No contexto específico do Vale do Paraíba fluminense, a primeira metade do século XIX foi marcada pela expansão da economia cafeeira, que se tornou a principal atividade econômica da região. Como destaca o Mundo Educação (2023)¹²⁰:

¹¹⁷ SILVA, Danilo Américo Pereira da. *Ibidem*, p.1

¹¹⁸ COELHO, Fernando Pereira et al. *Ibidem*, p.3

¹¹⁹ SOUZA, Rogério Luiz de. *Ibidem*, p.64

¹²⁰ MUNDO EDUCAÇÃO. **Quilombo de Manoel Congo**. 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiabrasil/quilombo-manoel-congo.htm> Acesso em: 20 abr. 2024.

Durante a década de 1830, a economia cafeeira começou a despontar no Brasil Império, principalmente na região fluminense do Vale do Rio Paraíba. A afluência de escravos para as fazendas da região aumentou, sendo ainda intensificada a exploração do trabalho.

Essa expansão da economia cafeeira foi sustentada pelo trabalho de escravizados, com um aumento significativo da população escravizada na região. Como observa Souza (2022, p. 66)¹²¹,

exaurido o ouro das gerais, seus ocupantes voltaram-se para esta região ávidos de lucro, exigindo o máximo de trabalho de sua escravaria nas lavouras de cana e café.

Nesse contexto de intensificação da exploração do trabalho escravo, as relações entre senhores e escravizados eram marcadas por tensões e conflitos. Como relata o Portal Geledés (2009)¹²², os fazendeiros da região frequentemente cometiam atrocidades contra os escravizados, incluindo assassinatos, que ficavam impunes devido ao controle que a elite agrária exercia sobre o sistema judiciário local:

Um escravo de nome Pedro, preso por um capitão-do-mato na freguesia do Pilar na Baixada fluminense, disse pertencer ao fazendeiro Manoel Vieira dos Anjos, de Paty do Alferes, que juntamente com o crioulo forro chamado Antonio, também moradores de Serra Acima denunciaram ao Juiz de Paz desta freguesia, as atrocidades que aquele fazendeiro vinha cometendo impunemente contra seus escravos. [...] Aberto o Processo, foi feito o corpo de delito, constando-se a existência dos corpos no local indicado, sem entretanto “provar” a responsabilidade dos crimes. O acusado se defendia dizendo que haviam morrido de “Morte Natural”, e que os tinha enterrado na própria fazenda, por que nenhum deles havia recebido “água do batismo”, e não poderiam ser sepultados em “solo sagrado”. “Julgado” pelo tribunal do Júri em 23 de janeiro de 1839, e sem testemunhas de acusação, temerosas com a violência do acusado “não achou o conselho de sentença, matéria para acusação contra o réu Manoel Vieira dos Anjos”, o tribunal absolve-o por maioria de vinte votos conforme consta nos autos.

Foi nesse contexto de violência e impunidade que ocorreu a Revolta de Manoel Congo. Segundo o Mundo Educação (2023)¹²³, o estopim da revolta foi o assassinato do escravo Camilo Sapateiro pelo capataz de uma das fazendas do capitão-mor Manuel Francisco Xavier:

O motivo do levante contra o fazendeiro teria tido origem após a morte do escravo Camilo Sapateiro pelo capataz de uma de suas fazendas. Indignados com o assassinato do companheiro de cativeiro, os escravos liderados pelo também escravo e ferreiro Manoel Congo resolveram protestar junto ao latifundiário, que prometeu tomar providências.

¹²¹ SOUZA, Rogério Luiz de. Ibidem, p.66

¹²² PORTAL GELEDÉS. A saga de Manoel Congo. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-saga-de-manoel-congo/> Acesso em: 20 abr. 2024.

¹²³ MUNDO EDUCAÇÃO. Ibidem

Porém, essas providências nunca foram colocadas em prática. O não cumprimento da promessa deixou ainda mais indignados os escravos.

O Portal Geledés (2009)¹²⁴ apresenta uma versão ligeiramente diferente, indicando que o estopim da revolta teria sido o assassinato de um escravo pelo proprietário Manoel Xavier na fazenda Freguesia:

Enquanto esta farsa se desenrolava no tribunal do júri de Vila de Vassouras, um outro escravo era morto pelo proprietário Manoel Xavier, na fazenda Freguesia, o que insuflou a ira dos cativos da região e, liderados por um negro africano chamado Manoel Congo que, reunindo cerca de 300 escravos, partiu em direção a fazenda Maravilha, propriedade do mesmo fazendeiro, arrombando portas e depredando tudo o que havia pela frente.

Independentemente da versão específica sobre o estopim, as fontes concordam que a revolta envolveu um número significativo de escravizados que, liderados por Manoel Congo, atacaram fazendas da região, especialmente a fazenda Maravilha, e depois se refugiaram nas matas, onde estabeleceram um quilombo. Como relata o Mundo Educação (2023)¹²⁵:

A fuga em massa de cerca de 200 escravos ocorreu em duas fazendas do capitão-mor, entre os dias 06 e 10 de novembro de 1838. Nas matas da região, liderados por Manoel Congo, os escravos iniciaram a constituição de um quilombo. Com as ferramentas e armas saqueadas das fazendas de Manuel Francisco Xavier, os escravos africanos e nascidos no Brasil pretendiam iniciar as lavouras para sua subsistência e garantir sua defesa.

O Portal Geledés (2009)¹²⁶ menciona um número maior de participantes, cerca de 300 escravos, e fornece detalhes sobre a organização do quilombo:

Em seguida, aos gritos de euforia, refugiaram-se na floresta montanhosa chamada de Sta. Catarina, criando ali um quilombo, elegendo como seu rei, Manoel Congo e sua rainha, Mariana Crioula, ficando conhecido como o quilombo de Sta. Catarina.

A liderança de Manoel Congo e Mariana Crioula é um aspecto importante da revolta, evidenciando a capacidade de organização e articulação dos escravizados. Além disso, Mariana e Manoel eram escravos com profissões extremamente valiosas para seus senhores: Mariana era modista e mucama da esposa de Manoel Francisco Xavier, Francisca Elisa Xavier, e Manoel Congo era um exímio ferreiro. Como nos esclarece Crislayne Alfagali, em sua obra premiada Ferreiros e Fundidores da Ilamba:

¹²⁴ PORTAL GELEDÉS. Ibidem.

¹²⁵ MUNDO EDUCAÇÃO. Ibidem.

¹²⁶ PORTAL GELEDÉS. Ibidem

Os ofícios voltados para a transformação da natureza (fundidor) e da matéria (ferreiro), nessa região, se relacionavam a uma complexa rede de significados cosmológicos, sociais, econômicos e políticos. Ser ferreiro ou fundidor, portanto, era mais que exercer uma profissão: essas pessoas possuíam um status diferenciado, tinham de obedecer a regras e proibições, mas também gozavam de privilégios. (p250)¹²⁷

A repressão à revolta foi rápida e violenta. Como relata o Mundo Educação (2023)¹²⁸:

Preocupados com essa ação em massa dos escravos, as autoridades da região resolveram pedir o apoio da Guarda Nacional para caçar os fugitivos. As forças militares foram lideradas por Luís Alves de Lima e Silva, o futuro Duque de Caxias, que em 11 de novembro conseguiu capturar a maioria dos escravos, sendo que alguns foram mortos.

Além disso como nos aponta Flávio dos Santos Gomes, na obra História de Quilombolas o aparato repressor formado pela Guarda Nacional e pelas forças de segurança do governo central, foi significativa, confirmado, portanto, o potencial revolucionário dos escravizados fugitivos:

Foi um destacamento considerável, com “mais de 160 homens compostos, de 150 guardas de todos os pedestres do Distrito e de muitos cidadãos”. Não só pela rapidez, mas também pelo contingente mobilizado, era, de fato, uma força policial considerável para a época. (p.147)¹²⁹

O Portal Geledés (2009) fornece detalhes adicionais sobre o confronto entre os quilombolas e as forças da Guarda Nacional, indicando que inicialmente os escravizados conseguiram resistir e até mesmo fazer as tropas recuarem:

À tarde, já cansados, foram surpreendidos pelos negros aquilombados à beira de um córrego. Em um ofício o comandante escreveu: “os escravos quando nos sentiram postaram-se em um morro que ficava fronteiro e dali nos receberam dando uma descarga de mosquetaria”, o que foi respondido pelos militares avançando em filas alternadas. Os negros não recuaram, usando armas de fogo, facões e espadas, atracaram-se às colunas em luta corpo a corpo fazendo-as bater em retirada, deixando pelo caminho 2 soldados mortos e dezenas de feridos. “O Coronel e seus comandantes corriam de volta a Paty do Alferes em debandada”.

¹²⁷ ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. Ferreiros e fundidores da Ilamba. Uma história social da fabricação de ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII) – 1 ed. – Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto, 2018.

¹²⁸ MUNDO EDUCAÇÃO. Ibidem

¹²⁹ GOMES, Flávi

No entanto, a resistência dos quilombolas não foi suficiente para impedir a ação das forças militares comandadas por Luís Alves de Lima e Silva, que cercaram o quilombo e capturaram seus líderes. Como relata o Portal Geledés (2009)¹³⁰:

Comandados pelo Oficial Luiz Alves de Lima e Silva, o futuro Duque de Caxias, uma força da Guarda Nacional se deslocou, em 14 de novembro de 1838, subindo o caminho do Comércio, através da vila de Iguassu em direção à Vassouras, juntando-se a guarda local. Ao chegar a região do conflito, cercaram o Quilombo com uma força numerosa, “os escravos resistiram como puderam: à unha, à faca, jogando com astúcia e com a vida”. [...] Após os negros baterem em retirada para o interior da floresta, deixando dezenas de mortos e feridos, Manoel Congo e Maria Crioula foram levados presos junto com seus companheiros de comando para Vassouras.

Após a captura de Manoel Congo e Mariana Crioula os demais fugitivos dividiram-se em pequenos grupos e permaneceram escondidos na floresta, porém a ação da Guarda Nacional se manteve e nos dias seguintes outros líderes foram capturados. No dia 19 de novembro outras lideranças foram capturadas:

Entre os recém capturados estaria Epifânio Moçambique, acusado de ser também” o cabeça da sublevação. Epifânio não pertencia ao capitão-mor Manoel Francisco Xavier, mas sim a Paulo Gomes Ribeiro de Avelar, outro poderoso fazendeiro da região. (p159)¹³¹

O desfecho da revolta foi trágico para seus líderes. Manoel Congo foi condenado à morte por enforcamento, enquanto outros líderes receberam penas de açoites e gargalheira. Como relata o Portal Geledés (2009):

No dia 6 de setembro de 1839, subia ao cadafalso na cidade de Vassouras, para ser enforcado em praça pública, aquele que deveria ser considerado um símbolo de resistência da raça negra ao cativeiro no Estado do Rio de Janeiro: Manoel Congo. Seus companheiros, Justino Benguela, Antonio Magro, Pedro Dias, Bellarmino, Miguel Creôlo, Canuto Moçambique e Affonso Angola, como líderes da revolta, sofreram a pena de seiscentas e cinquenta chibatadas e gargalheira pôr três anos. Mariana Crioula e os demais foram “absolvidos” e entregues aos seus donos.

A Revolta de Manoel Congo, apesar de sua curta duração, teve um impacto significativo na região, gerando medo entre os fazendeiros e inspirando medidas preventivas contra novas rebeliões. Como relata o Mundo Educação (2023)¹³²:

Receosos de novas fugas, os latifundiários da região criaram ainda uma cartilha para orientar os fazendeiros e evitar que episódios como o ocorrido na freguesia de Paty dos Alferes se repetissem. O Quilombo de

¹³⁰ PORTAL GELEDÉS. Ibidem

¹³¹ GOMES, Flávio dos Santos. Histórias de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX – ed. rev. e ampl., São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

¹³² MUNDO EDUCAÇÃO. Ibidem

Manoel Congo era a evidência de que os escravos continuariam sua luta contra a escravidão.

Do ponto de vista histórico, a Revolta de Manoel Congo representa um importante episódio de resistência à escravidão no Brasil, evidenciando a capacidade de organização e articulação dos escravizados em sua luta por liberdade. Como observa o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (2023)¹³³, esse episódio “nos convida a uma séria reflexão que une passado e presente, e acena de forma inequívoca para o futuro que pretendemos construir”.

Além disso, a Revolta de Manoel Congo evidencia o protagonismo de lideranças negras na luta contra a escravidão, como Manoel Congo e Mariana Crioula, cujas ações desafiaram o sistema escravista e inspiraram outros movimentos de resistência. E ressignificam personagens locais, apagados da história oficial, alcando esses personagens ao lugar que deveriam ocupar na história de nossa região e de todo o Brasil, nesse sentido, Manoel Congo deveria ser considerado um símbolo de resistência da raça negra ao cativeiro no Estado do Rio de Janeiro.

Por fim, a Revolta de Manoel Congo representa um episódio histórico que, apesar de sua relevância, tem sido relativamente invisibilizado na historiografia tradicional e nos currículos escolares. Como observou o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro que em 2023, organizou uma exposição sobre a insurreição de Manoel Congo com o título de **Café, Riqueza e Escravidão: A insurreição de Manoel Congo**. A referida exposição busca “contribuir na reflexão sobre racismo, liberdade, igualdade e justiça social, bem como, ressaltar a importância de uma educação antirracista”.

4.4 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DA NOVELA VISUAL

O desenvolvimento de uma Novela Visual sobre a Revolta de Manoel Congo como Produto Pedagógico para o ensino de História requer uma abordagem metodológica que integre conhecimentos históricos, princípios pedagógicos e aspectos técnicos do desenvolvimento de jogos digitais. Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada

¹³³ TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO. Ibidem

para o desenvolvimento deste produto educacional, detalhando as etapas de concepção, planejamento e desenvolvimento técnico.

A primeira etapa do desenvolvimento da Novela Visual consistiu na concepção e planejamento do projeto, que envolveu a definição dos objetivos pedagógicos, a pesquisa histórica, a elaboração do roteiro e estrutura narrativa e os diversos caminhos que o jogo poderia adquirir, a definição de personagens e cenários e o planejamento das mecânicas de interatividade.

4.4.1 Definição dos Objetivos Pedagógicos

A definição clara dos objetivos pedagógicos é fundamental para orientar todo o processo de desenvolvimento da novela visual, garantindo que o produto final seja efetivo como ferramenta educacional. Para este projeto, foram estabelecidos os seguintes objetivos pedagógicos:

1. **Conhecimentos históricos:** Promover a compreensão do contexto histórico da escravidão no Brasil do século XIX, com ênfase nas formas de resistência desenvolvidas pelos escravizados, especificamente a Revolta de Manoel Congo.
2. **Habilidades cognitivas:** Desenvolver habilidades de análise, interpretação e crítica de fontes históricas, bem como a capacidade de estabelecer relações entre diferentes aspectos do contexto histórico (econômico, social, político, cultural).
3. **Atitudes e valores:** Fomentar a valorização da diversidade cultural e étnico-racial, o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento do protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados.
4. **Competências específicas:** Desenvolver competências específicas da área de História, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como

Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (BRASIL, 2018, p. 402)¹³⁴.

¹³⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 24 de Agosto de 2024.

Esses objetivos foram definidos considerando tanto as especificidades do conteúdo histórico abordado quanto as potencialidades do formato de novela visual como recurso pedagógico.

4.4.2 Elaboração do Roteiro e Estrutura Narrativa

Com base na pesquisa histórica, procedeu-se à elaboração do roteiro e da estrutura narrativa da novela visual. Esta etapa envolveu a definição da trama principal, dos arcos narrativos, dos pontos de decisão e dos possíveis caminhos gerados na história.

A estrutura narrativa da novela visual foi concebida de forma ramificada, com múltiplos caminhos e, obviamente, com um único final possível, permitindo que o jogador/estudante experimente diferentes perspectivas e possibilidades históricas.

O roteiro foi estruturado em três atos principais:

1. **Ato I - Contexto e Motivação:** Apresentação do contexto histórico da escravidão no Vale do Paraíba fluminense na década de 1830, introdução dos personagens principais e exposição das motivações para a revolta (violência, exploração, assassinatos de escravizados).
2. **Ato II - Organização e Revolta:** Desenvolvimento da trama principal, focando na organização da revolta, nas estratégias de mobilização dos escravizados, no ataque às fazendas e na formação do quilombo.
3. **Ato III - Resistência e Desfecho:** Culminação da narrativa, abordando a resistência dos quilombolas contra as forças da Guarda Nacional, a captura dos líderes e as consequências da revolta.

Em cada ato, foram definidos pontos de decisão que permitem ao jogador/estudante influenciar o desenvolvimento da narrativa. Essas decisões não alteram os fatos históricos fundamentais (como a ocorrência da revolta e seu desfecho geral), mas permitem explorar diferentes perspectivas, estratégias e dilemas enfrentados pelos sujeitos históricos, com ênfase na figura de Manoel Congo, o personagem narrador.

O roteiro foi elaborado com atenção especial à linguagem, buscando um equilíbrio entre a fidelidade histórica e a acessibilidade para o público-alvo (estudantes do ensino fundamental e médio).

As mecânicas de interatividade da novela visual foram planejadas de forma a promover o engajamento dos estudantes com o conteúdo histórico e a estimular a reflexão crítica sobre os eventos e processos abordados.

A principal mecânica de interatividade consiste no sistema de escolhas, que permite ao jogador/estudante influenciar o desenvolvimento da narrativa.

Essas mecânicas foram planejadas considerando tanto o potencial pedagógico quanto a viabilidade técnica de implementação, buscando um equilíbrio entre complexidade e acessibilidade.

4.5. ANÁLISE DO POTENCIAL PEDAGÓGICO

A Revolta de Manoel Congo, ocorrida em 1838 na região de Vassouras, Rio de Janeiro, representa um episódio histórico de grande relevância para a compreensão da escravidão e das formas de resistência desenvolvidas pelos escravizados no Brasil do século XIX. Nesta seção, analisamos o potencial pedagógico desse evento histórico como conteúdo educacional, considerando sua relevância histórica e curricular, as possibilidades de abordagens interdisciplinares, a discussão de temas transversais e as contribuições para a educação das relações étnico-raciais.

A Revolta de Manoel Congo possui significativa relevância histórica por diversos aspectos. Primeiramente, representa um dos mais importantes episódios de resistência coletiva à escravidão ocorridos na província do Rio de Janeiro durante o século XIX. Como destaca Souza (2022, p. 65), a insurreição

toma grandes proporções, levando pavor à população e gerando grande repercussão na Corte Imperial, evidenciando seu impacto no contexto da época.

A Revolta de Manoel Congo se articula com a habilidade EM13CHS104 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe

Analizar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (BRASIL, 2018, p. 573)¹³⁵.

¹³⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 24 de Agosto de 2024.

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)¹³⁶, a Revolta de Manoel Congo representa um conteúdo fundamental para o cumprimento do que estabelece o documento:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 20)

A abordagem da Revolta de Manoel Congo como conteúdo educacional oferece contribuições significativas para a educação das relações étnico-raciais, em consonância com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Uma primeira contribuição importante é a valorização do protagonismo negro na história brasileira. Ao abordar a liderança de Manoel Congo e Mariana Crioula na organização da revolta, evidencia-se a capacidade de agência, organização e resistência dos sujeitos escravizados, contrapondo-se a visões que os representam apenas como vítimas passivas.

Outra contribuição relevante é a desconstrução de estereótipos e visões simplificadas sobre a escravidão e a resistência negra no Brasil. A abordagem da Revolta de Manoel Congo permite compreender a complexidade das relações escravistas, as diferentes estratégias de dominação e resistência, e a diversidade de experiências e perspectivas dos sujeitos envolvidos.

A abordagem da Revolta de Manoel Congo também contribui para a compreensão das raízes históricas do racismo e das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Ao

¹³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-ethnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em 25 de Agosto de 2024.

analisar como o sistema escravista se sustentava em justificativas ideológicas racistas e em estruturas de poder que privilegiavam a população branca, é possível estabelecer conexões com as manifestações contemporâneas do racismo e com as desigualdades que persistem.

Além disso, a abordagem da Revolta de Manoel Congo pode contribuir para a valorização da história e cultura afro-brasileira, reconhecendo suas contribuições para a formação da identidade e da cultura nacional.

Por fim, a abordagem da Revolta de Manoel Congo pode contribuir para a promoção de atitudes e valores que favoreçam relações étnico-raciais positivas. Ao estimular a empatia histórica, a compreensão de diferentes perspectivas e a reflexão crítica sobre questões de justiça e igualdade, é possível fomentar o respeito à diversidade, o reconhecimento da dignidade de todos os seres humanos e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4.6 DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Apesar das potencialidades pedagógicas da novela visual sobre a Revolta de Manoel Congo, é importante reconhecer e analisar os desafios e limitações associados ao uso desse recurso didático, tais como: infraestrutura tecnológica nas escolas, formação docente para uso de recursos digitais, equilíbrio entre entretenimento e rigor histórico, e avaliação da efetividade pedagógica.

Um dos principais desafios para a utilização da novela visual como recurso didático é a disponibilidade de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas brasileiras. Embora a novela visual possa ser desenvolvida para funcionar em diferentes plataformas e com requisitos técnicos modestos, sua utilização ainda depende de acesso a computadores, tablets ou smartphones, bem como de conexão à internet.

A realidade da infraestrutura tecnológica nas escolas brasileiras é bastante heterogênea, com significativas desigualdades entre regiões, redes de ensino e escolas. Segundo dados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2023)¹³⁷, apenas 84,5% das escolas de ensino médio possuem laboratório de informática, e a proporção de computadores por

¹³⁷ INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em 27 de abril de 2025.

aluno ainda é baixa em muitas instituições. Além disso, a qualidade dos equipamentos, a velocidade da conexão à internet e a disponibilidade de suporte técnico são fatores que podem limitar o uso efetivo de recursos digitais como a novela visual.

Essas limitações de infraestrutura podem gerar desigualdades no acesso ao recurso didático, privilegiando estudantes de escolas bem equipadas e com melhores condições socioeconômicas. Como observa Silva (2024, p. 1)¹³⁸, uma das limitações do uso de jogos digitais no ensino é a “falta de jogos nas escolas”, o que evidencia a necessidade de considerar alternativas e adaptações para diferentes contextos de infraestrutura. Essas estratégias de adaptação podem contribuir para ampliar o acesso à novela visual como recurso didático, minimizando as desigualdades decorrentes das limitações de infraestrutura tecnológica nas escolas.

A formação docente para o uso de tecnologias digitais envolve não apenas habilidades técnicas para operar equipamentos e softwares, mas também competências pedagógicas para integrar esses recursos de forma significativa às práticas educativas. Como destacam Almeida e Valente (2012, p. 60)¹³⁹, o uso pedagógico de tecnologias digitais implica em “repensar as formas de construção e apropriação do conhecimento”, o que exige dos professores uma reflexão crítica sobre suas práticas e concepções educativas.

No caso específico da novela visual sobre a Revolta de Manoel Congo, os professores precisariam desenvolver competências para:

1. **Operar o recurso:** Conhecer o funcionamento básico da novela visual, como navegação, sistema de escolhas, salvamento de progresso, entre outros aspectos técnicos.
2. **Integrar ao planejamento pedagógico:** Articular o uso da novela visual com os objetivos de aprendizagem, conteúdos curriculares e outras atividades e recursos didáticos.
3. **Mediar a experiência dos estudantes:** Orientar os estudantes durante a interação com a novela visual, estimulando reflexões, esclarecendo dúvidas e estabelecendo conexões com outros conhecimentos.

¹³⁸ SILVA, Danilo Américo Pereira da. *Ibidem*, p.1

¹³⁹ ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Ibidem*, p.60.

4. **Avaliar as aprendizagens:** Desenvolver estratégias para avaliar as aprendizagens construídas pelos estudantes a partir da experiência com a novela visual.
5. **Adaptar para diferentes contextos:** Adequar o uso da novela visual às características e necessidades específicas de diferentes turmas, estudantes e contextos educacionais.

Um desafio particularmente relevante para a novela visual sobre a Revolta de Manoel Congo é encontrar o equilíbrio adequado entre o aspecto lúdico e engajador do recurso e o rigor histórico necessário para uma abordagem educativa significativa. Como observa Silva (2024, p. 1)¹⁴⁰, um dos riscos do uso de jogos digitais no ensino de História é “o risco de alguns alunos entenderem que o jogo representa a realidade de um determinado tempo e espaço”, o que pode levar a compreensões simplificadas ou distorcidas do passado.

A novela visual, como qualquer representação do passado, envolve seleções, interpretações e reconstruções que são influenciadas por perspectivas contemporâneas, limitações técnicas e escolhas narrativas. Nesse sentido, é fundamental que o recurso seja desenvolvido e utilizado com consciência crítica sobre suas possibilidades e limites como representação histórica.

O desafio do equilíbrio entre entretenimento e rigor histórico envolve questões como:

1. **Fidelidade histórica vs. liberdade criativa:** Até que ponto é possível ou desejável adaptar, simplificar ou ficcionalizar aspectos do evento histórico para torná-lo mais acessível ou engajador como experiência interativa?
2. **Representação de incertezas e lacunas:** Como lidar com as incertezas, lacunas e divergências nas fontes históricas sobre a Revolta de Manoel Congo, considerando que uma narrativa interativa exige certo grau de definição e concretude?
3. **Perspectivas contemporâneas vs. mentalidades do passado:** Como representar as mentalidades, valores e visões de mundo dos sujeitos históricos do século XIX sem impor anacronicamente perspectivas contemporâneas, mas também sem

¹⁴⁰ SILVA, Danilo Américo Pereira da. *Ibidem*, p.1

naturalizar ou justificar práticas e ideias que hoje consideramos inaceitáveis, como a escravidão e o racismo?

4. **Simplificação vs. complexidade:** Como simplificar o evento histórico para torná-lo acessível e engajador como experiência interativa, sem perder a complexidade e as nuances necessárias para uma compreensão histórica significativa?

Para enfrentar esse desafio, é importante adotar estratégias como:

1. **Pesquisa histórica rigorosa:** Fundamentar o desenvolvimento da novela visual em pesquisa histórica rigorosa, consultando fontes diversificadas e confiáveis.
2. **Estímulo à reflexão crítica:** Incorporar à novela visual elementos que estimulem a reflexão crítica dos estudantes sobre as representações históricas, como perguntas, comentários ou atividades que problematizem as narrativas apresentadas.
3. **Contextualização pedagógica:** contextualizar pedagogicamente o uso da novela visual, discutindo com os estudantes suas possibilidades e limites como representação histórica.

Essas estratégias podem contribuir para um equilíbrio mais adequado entre entretenimento e rigor histórico, potencializando as contribuições da novela visual para a construção de conhecimentos históricos significativos.

Como possibilidades de desdobramentos e pesquisas futuras, identificamos:

1. **Avaliação empírica da efetividade pedagógica:** Realizar pesquisas empíricas sobre a utilização da novela visual em diferentes contextos educacionais, avaliando seus impactos no engajamento, na motivação e na aprendizagem dos estudantes.
2. **Desenvolvimento de outros produtos similares:** Aplicar a metodologia desenvolvida para a criação de novelas visuais sobre outros eventos e processos históricos, especialmente aqueles relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena.

3. **Formação docente para uso de jogos digitais:** Desenvolver e avaliar programas de formação continuada para professores, focados no uso pedagógico de jogos digitais, especialmente novelas visuais, no ensino de História.
4. **Adaptações para diferentes contextos e públicos:** Explorar possibilidades de adaptação da novela visual para diferentes contextos educacionais, níveis de ensino e públicos específicos, como educação de jovens e adultos, educação especial, entre outros.

Essas possibilidades de desdobramentos e pesquisas futuras evidenciam o potencial do trabalho desenvolvido para contribuir com a inovação e a qualificação das práticas pedagógicas no ensino de História, especialmente no que se refere à abordagem de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira.

Por fim, esperamos que este trabalho possa inspirar outros educadores e pesquisadores a explorar as potencialidades das tecnologias digitais, especialmente dos jogos digitais, para a construção de conhecimentos históricos significativos e para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de ensino em qualquer área do conhecimento deve ser objeto de constante análise, questionamentos, avaliação e reestruturação.

Nesse sentido, o ensino de História no Brasil enfrenta uma série de desafios que refletem não apenas as especificidades do contexto educacional, baseado em uma enorme

disparidade entre o ensino público e privado, bem como as diversas realidades regionais em um país de dimensões continentais.

Há escolas onde os avanços tecnológicos são uma realidade diária, como o ensino de robótica e a utilização das IAs (Inteligências Artificiais) que se fazem presentes com naturalidade através de aplicativos educacionais e de todo um aparato tecnológico. Ao lado de todos esses avanços, infelizmente, também podemos ainda constatar a existência de escolas que ainda não contam com os meios básicos como: rede elétrica, saneamento básico, livros para todos os alunos, laboratório de informática e acesso à internet. Para além disso, é crucial também levar em consideração as transformações sociais e políticas do país e do mundo e como essas impactam o contexto educacional não só em nosso país, mas em todos os sistemas educacionais pelo mundo afora.

O ensino de História tem sido objeto de intensas reflexões acadêmicas, especialmente no que tange às suas abordagens pedagógicas e seu papel na formação cidadã. Diversos autores brasileiros analisam as metodologias aplicadas, os desafios enfrentados e as possibilidades de inovação na área. Estudiosos como Circe Bittencourt, Jörn Rüsen, Paulo Freire e José de Assunção Barros, Marcela Albaine, entre outros, formaram a base bibliográfica deste trabalho para a compreensão do ensino de História no Brasil e como esse ensino sofre os impactos das novas tecnologias em meio à formação e desenvolvimento da chamada Cultura Digital, com ênfase especial nos jogos digitais e na gamificação como estratégias pedagógicas.

Um dos principais desafios do ensino em todas as áreas do conhecimento, inclusive na disciplina de História, é a necessidade de atualização dos conteúdos e metodologias. No entanto, podemos constatar que, muitas vezes, o currículo ainda se baseia em uma abordagem tradicional, focada na memorização de datas e eventos, em vez de promover uma análise crítica e contextualizada. O professor que precisa dar conta de um conteúdo programático extremamente extenso acaba por priorizar a finalização do mesmo e não uma abordagem mais aprofundada e crítica, visando a busca incessante por uma abordagem global e geral que atenda as exigências de Avaliações Externas como o Enem e os Vestibulares próprios das Universidades.

As propostas atuais, dessa forma, exigem um trabalho intenso do professor, uma concepção diferenciada desse profissional, como um trabalhador intelectual que,

juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares (BITTENCOURT, 2018, p. 128).

Outro desafio que se mostra significativo é a formação dos professores, bem como o incentivo e incremento por parte dos órgãos governamentais em uma formação continuada desses profissionais. A falta de investimento e incentivo em formação continuada e a desvalorização salarial que acarreta em uma jornada de trabalho penosa e extenuante resulta em docentes que se sentem despreparados para lidar com a complexidade dos temas históricos e suas intersecções com questões contemporâneas e mantém um ensino ainda muito preso a métodos tradicionais que podem se mostrar pouco atrativos, ou até mesmo desconexos da realidade de nossos discentes e, desta forma, não despertarão o interesse e a curiosidade dos alunos.

Ao referir-se ao 'método tradicional', professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros (BITTENCOURT, 2018, p. 226-227)¹⁴¹.

Apesar desses e de outros desafios, algumas permanências no ensino de História se destacam. A abordagem eurocêntrica, por exemplo, ainda é predominante em muitos currículos, o que limita a compreensão da diversidade cultural e histórica do Brasil.

Além disso, a resistência a inovações pedagógicas também é uma realidade. Muitas escolas ainda utilizam métodos tradicionais de ensino e avaliações baseadas em testes, que não favorecem a participação ativa dos alunos e engessam o trabalho do professor.

Acreditamos, no entanto, ser imprescindível que os ambientes educacionais se adaptem a uma realidade onde a cultura digital tem transformado profundamente as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Essas transformações impactam diretamente o ensino, exigindo dos educadores uma reflexão sobre como incorporar as novas tecnologias às práticas pedagógicas de forma crítica e significativa.

¹⁴¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ibidem*, p.226-227

Essa revolução tecnológica apresenta tanto desafios quanto oportunidades para o ensino de História. Por um lado, a abundância de informações disponíveis na internet pode dificultar a seleção e análise crítica das fontes históricas. Por outro lado, as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades de acesso a documentos, imagens, vídeos e outros recursos que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os estudantes estão cada vez mais habituados a interagir com diferentes mídias e a processar informações de forma não linear.

Essa nova forma de relação com o conhecimento desafia o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão unidirecional de conteúdos. Como observa Prensky (2001)¹⁴², os "nativos digitais" – aqueles que nasceram e cresceram imersos nas tecnologias digitais – possuem habilidades e expectativas diferentes em relação ao processo educativo, o que exige uma adaptação das práticas pedagógicas.

Os jogos digitais e a gamificação têm emergido como estratégias pedagógicas promissoras no contexto da cultura digital, oferecendo novas possibilidades para o ensino de História. Buscamos ressaltar neste trabalho a diferença entre os Jogos Digitais e os processos de Gamificação no ensino de história.

Os jogos digitais são sistemas interativos baseados em regras, que envolvem os jogadores em desafios e oferecem feedback imediato sobre suas ações. Eles podem ser classificados em diferentes gêneros, como jogos de estratégia, simulação, aventura, entre outros.

Já a gamificação refere-se ao uso de elementos de design de jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de aumentar o engajamento e a motivação dos participantes. No contexto educacional, a gamificação envolve a aplicação de mecânicas e dinâmicas de jogos – como pontos, níveis, desafios, recompensas e competição – às atividades de ensino-aprendizagem.

Ambas as abordagens apresentam potencialidades significativas para o ensino de História. Os jogos digitais, especialmente aqueles com temáticas históricas, podem

¹⁴² PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 15 de abril de 2025

proporcionar experiências imersivas em diferentes contextos do passado, permitindo aos estudantes "vivenciar" eventos históricos e compreender as complexidades das sociedades estudadas. Além disso, eles podem estimular o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, tomada de decisões e pensamento estratégico.

A gamificação, por sua vez, pode tornar as atividades de ensino-aprendizagem mais engajadoras e motivadoras, incentivando a participação ativa dos estudantes. Elementos como pontos, rankings e desafios podem estimular a competição saudável e o trabalho colaborativo, enquanto o feedback imediato sobre o desempenho pode contribuir para a autorregulação da aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que tanto os jogos digitais quanto a gamificação devem ser utilizados de forma crítica e reflexiva, alinhados aos objetivos pedagógicos da disciplina e não restringindo essas estratégias a simples meios de distração para os alunos.

A pedagogia freireana baseia-se na ideia de que a educação deve ser dialógica, problematizadora e emancipadora. Para Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nesse sentido, os jogos digitais e as estratégias gamificadas, quando utilizadas de forma crítica e reflexiva, podem constituir-se como espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Freire também enfatiza a importância de partir da realidade dos educandos, de seus conhecimentos prévios e experiências de vida. Nesse sentido, os jogos digitais, que já fazem parte do cotidiano de muitos jovens, podem ser utilizados como "temas geradores" - conceito cunhado por Freire para referir-se a elementos da realidade dos educandos que podem servir como ponto de partida para o processo educativo.

Porém, é importante considerar as limitações dos jogos, especialmente aqueles comerciais que não foram desenvolvidos com objetivos pedagógicos explícitos. Muitos jogos com temática histórica apresentam anacronismos, simplificações excessivas ou distorções dos fatos históricos, o que exige uma mediação cuidadosa por parte do professor. Como alerta Arruda (2011, p. 93)¹⁴³,

¹⁴³ ARRUDA, Eucídio Pimenta. *Ibidem*, p.93

o uso de jogos digitais no ensino de História não dispensa a mediação do professor; pelo contrário, torna-a ainda mais necessária, para que os estudantes possam desenvolver uma leitura crítica dos conteúdos apresentados.

Da mesma forma se faz necessário considerar as questões éticas e legais relacionadas ao uso de jogos digitais em contextos educacionais, como direitos autorais, classificação indicativa e proteção de dados dos estudantes. Essas questões devem ser cuidadosamente consideradas pelos educadores ao planejar atividades que envolvam jogos digitais. Também se faz necessário estimular uma utilização consciente e ética dos Jogos Digitais, evitando assim que os alunos encontrem meios de burlar o sistema, ou utilizar a própria tecnologia apenas como uma ferramenta em busca da vitória.

As estratégias gamificadas podem por sua vez ser aplicada no ensino de História de diversas formas, adaptando-se aos objetivos pedagógicos específicos e às características dos estudantes, não se resume à aplicação mecânica de elementos de jogos, mas envolve uma reflexão sobre como esses elementos podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

Atualmente, existem diversas ferramentas e plataformas que podem auxiliar os professores na implementação de estratégias de gamificação no ensino de História. Essas ferramentas variam desde aplicativos simples para criação de quizzes até sistemas mais complexos que permitem a criação de ambientes de aprendizagem gamificados completos. Entre as ferramentas mais populares, podemos destacar:

- 1. Kahoot!**¹⁴⁴: Plataforma que permite a criação de quizzes interativos, com elementos de competição e feedback imediato. Pode ser utilizada para revisão de conteúdos, avaliação formativa e introdução de novos temas.
- 2. Classcraft**¹⁴⁵: Sistema que transforma a sala de aula em um jogo de RPG, onde os estudantes criam avatares, ganham pontos por comportamentos positivos e trabalham em equipe para superar desafios.
- 3. Wayground**¹⁴⁶: Similar ao Kahoot!, permite a criação de quizzes interativos, mas com a possibilidade de os estudantes responderem no seu próprio ritmo.

¹⁴⁴ KAHOOT: Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em 26 de junho de 2025

¹⁴⁵ CLASSCARFT: Disponível em:
https://www.hmhco.com/programs/classcraft?srsltid=AfmBOorjOoQUrGr6233Uy0I2QjXeLDxeqVEf_E-6EDTSreijqbGM_k9P Acesso em 26 de junho de 2025

¹⁴⁶ WAYGROUND: Disponível em: <https://wayground.com/admin> Acesso em 26 de junho de 2025

4. Genially¹⁴⁷: Ferramenta para criação de conteúdos interativos, como infográficos, apresentações e jogos, que podem ser utilizados para gamificar o ensino de História.

Essas ferramentas podem ser adaptadas às diferentes realidades educacionais e utilizadas de acordo com os objetivos pedagógicos específicos promovendo uma aprendizagem significativa e engajadora.

É mister ressaltar que a implementação de jogos digitais e gamificação no ensino de História requer um planejamento pedagógico cuidadoso, que considere os objetivos de aprendizagem, as características dos estudantes, os recursos disponíveis e as especificidades do contexto educacional. O planejamento deve partir dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo, identificando quais conteúdos e habilidades podem ser desenvolvidos por meio de jogos digitais ou estratégias de gamificação. É importante também considerar as características e interesses dos estudantes, buscando estabelecer conexões entre os conteúdos históricos e suas experiências de vida.

Além disso, o planejamento deve incluir a seleção criteriosa dos jogos ou elementos de gamificação a serem utilizados, considerando sua adequação aos objetivos pedagógicos, sua acessibilidade e sua viabilidade no contexto específico. Como observa Arruda (2011, p. 95), “não se trata de utilizar qualquer jogo, mas de selecionar aqueles que oferecem possibilidades pedagógicas alinhadas aos objetivos de aprendizagem”.

Por fim, o planejamento deve prever momentos de reflexão e avaliação, que permitam aos estudantes e ao professor analisar criticamente a experiência e identificar os aprendizados construídos. Essa reflexão é fundamental para que os jogos e a gamificação não se tornem apenas atividades de entretenimento, mas verdadeiras oportunidades de aprendizagem.

Como discutido ao longo deste trabalho, essas abordagens apresentam potencialidades para o desenvolvimento da consciência histórica, para a construção de conhecimentos históricos contextualizados e para a formação de sujeitos críticos e autônomos. O desafio, portanto, é tornar o aprender dinâmico, no qual o que se aprende é transformado e traz significado ao sujeito. Os jogos digitais e a gamificação, quando utilizados de forma crítica e reflexiva, podem contribuir significativamente para esse

¹⁴⁷ GENIALLY: Disponível em: <https://genially.com/pt-br/> Acesso em 26 de junho de 2025

objetivo, auxiliando na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e como agentes da História, que é uma ciência viva e em constante transformação.

Embora o resultado mais visível de um mestrado seja, tradicionalmente, a entrega de uma dissertação, reconheço que, para mim, o que mais se destaca nesse percurso é a possibilidade não só de concretizar um sonho a muito almejado, mas também de ter contato novamente com o ambiente acadêmico em toda sua plenitude e imensidão de novas possibilidades e desafios. Mais do que a confecção de um produto pedagógico, este mestrado representou uma oportunidade ímpar de retomar e aprofundar leituras, repensar práticas e revisitar sentidos ligados ao meu cotidiano como professora de História.

Desde o início do curso, fui instigada a construir um trabalho que dialogasse diretamente com minha realidade de sala de aula, contemplando inquietações que já me acompanhavam e outras que emergiram ao longo do processo. Nesse movimento, foi fundamental perceber que as investigações desenvolvidas já transformavam meu fazer e agir no “chão da escola”.

Assim, ao concluir essa trajetória, trago comigo um conjunto de aprendizados que, mais do que respostas prontas, ampliaram minha escuta, minha capacidade de análise e minha sensibilidade pedagógica. As reflexões aqui reunidas representam não apenas uma conquista acadêmica, mas sobretudo um esforço consciente de ressignificar meu ofício. Ao olhar para trás, percebo com nitidez que minha prática não permaneceu a mesma. Esse processo transformou não só a forma como ensino, mas também como comprehendo o papel social e formativo da História na escola. Serei eternamente grata a PUC/RJ e a todos os professores que fizeram parte dessa aventura e tornaram possível essa grande conquista.

6 - FICHA CATALOGRÁFICA – NOVELA VISUAL MANOEL CONGO

Dados do jogo

- **Título:** Revolta de Manoel Congo.
- **Indicação de responsabilidade:** Fernanda Marques Carvalho (Historiadora).
- **Tipo de recurso:** Recurso Eletrônico.
- **Tipo de material:** Jogo Digital.
- **Edição/Versão:** Versão 1.4

- **Data de lançamento:** 07/10/2025.
- **Plataforma:** HTML5.
- **Endereço eletrônico (URL):** <https://share.google/aimode/jGLWzcASzHxkEze7R>
- **Requisitos de sistema:** Navegador com suporte a HTML5, conexão com a internet.

Conteúdo e características

- **Descrição do Jogo**

A Novela Visual "A Revolta de Manoel Congo" é uma experiência interativa que mergulha os jogadores na história da luta contra a escravidão no Brasil do século XIX. Baseado em eventos reais, o jogo narra a jornada de Manoel Congo, um ferreiro escravizado que liderou uma das mais significativas revoltas de escravos no Vale do Paraíba, Rio de Janeiro. Através de uma narrativa envolvente e escolhas que impactam o desenrolar dos acontecimentos, o jogador é convidado a refletir sobre temas como liberdade, justiça e resistência.

- **Objetivos Pedagógicos**

Como produto pedagógico destinado a estudantes da Educação Básica, a Novela Visual "A Revolta de Manoel Congo" possui os seguintes objetivos:

- Promover o Conhecimento Histórico: Apresentar de forma acessível e engajadora o contexto do Ciclo do Café, o sistema escravista e as formas de resistência negra no Brasil, com foco na revolta liderada por Manoel Congo.
- Estimular o Pensamento Crítico: Incentivar os estudantes a analisarem as complexas relações sociais da época, refletindo sobre os conceitos de liberdade, opressão e luta por direitos.
- Valorizar a Cultura Afro-Brasileira: Destacar a importância dos personagens históricos negros e suas contribuições para a história do Brasil, combatendo o apagamento histórico e promovendo a representatividade.
- Desenvolver a Empatia: Permitir que os alunos se coloquem no lugar dos personagens históricos, compreendendo seus dilemas, medos e esperanças por meio das escolhas narrativas.

- Utilizar a Tecnologia como Ferramenta de Aprendizagem: Empregar o formato de novela visual como um recurso didático inovador, capaz de capturar o interesse dos jovens e facilitar a absorção de conteúdos curriculares de História.
- **Conteúdo: Resumo do Roteiro da Novela Visual - A Revolta de Manoel Congo**

Esta Novela Visual transporta o jogador para o século XIX, no coração do Vale do Paraíba, Rio de Janeiro, durante o auge do Ciclo do Café. A narrativa se desenrola na Fazenda Freguesia, localizada em Paty do Alferes, um importante centro econômico da época.

O protagonista é Manoel Congo, um africano escravizado, capturado e trazido ao Brasil. Habilidoso ferreiro, Manoel é forçado a trabalhar nas lavouras de café sob condições desumanas, enfrentando a perda de sua liberdade e a saudade de sua terra natal. A trama explora o cotidiano brutal da escravidão, as relações de poder na Casa Grande e na Senzala, e a opressão imposta pelos senhores de engenho.

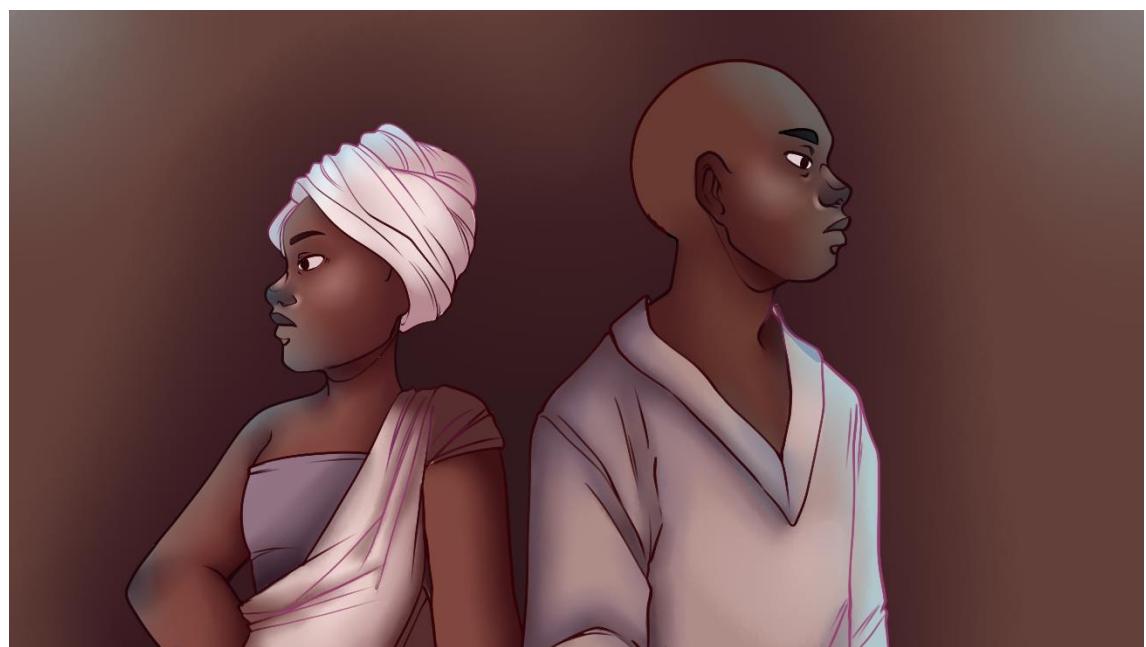
A história ganha um ponto de virada dramático com o assassinato de Camilo Sapateiro, amigo de Manoel Congo. Este evento catalisa a decisão de Manoel de lutar pela liberdade, inspirando-se em outras revoltas de escravos, como a dos Malês. O jogador é confrontado com escolhas que moldam o caminho da revolta, desde a busca por apoio entre os companheiros escravizados até a fuga e a formação de um quilombo nas matas da Serra da Estrela.

No quilombo, Manoel Congo e Marianna Crioula, uma mucama e modista, emergem como líderes, buscando construir um refúgio seguro para os escravos fugidos. No entanto, a perseguição pelos barões do café é implacável. A Novela Visual culmina com a captura de Manoel Congo e seus companheiros, e o subsequente julgamento em Vassouras, que serve como um espetáculo de punição e intimidação para outros escravizados.

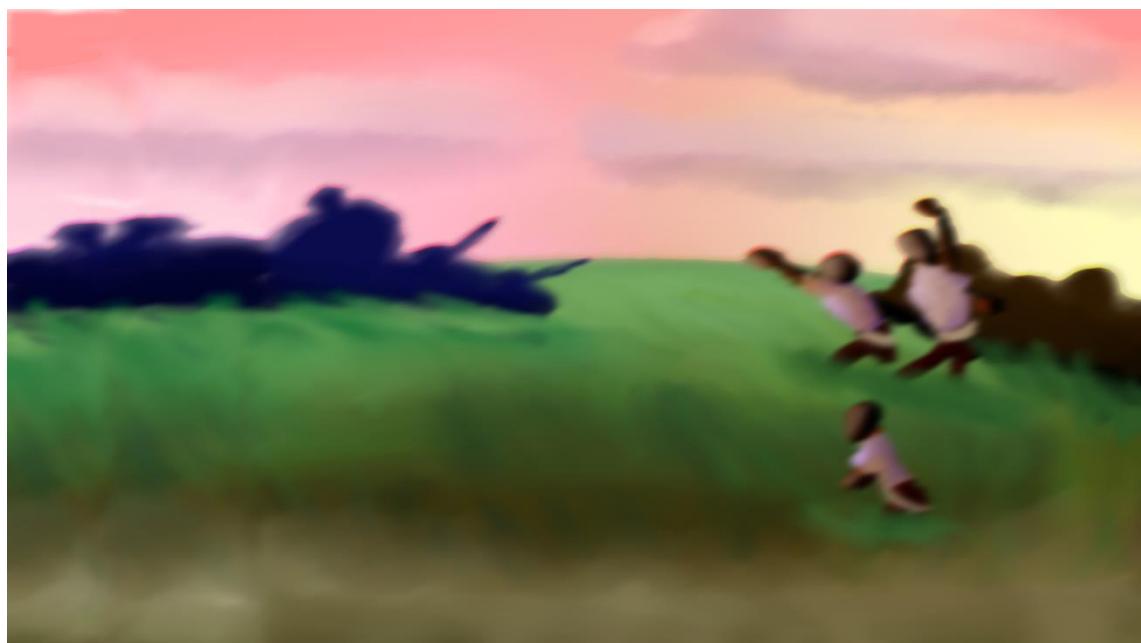
O desfecho da história de Manoel Congo é trágico, com sua condenação à morte por enforcamento, um ato de "Morte Exemplar" em praça pública. Apesar do fim trágico, a narrativa enfatiza a bravura e a resiliência de Manoel Congo e seus companheiros, que, mesmo diante da derrota, deixam um legado de luta pela liberdade e dignidade.

- **Temas Abordados:** Escravidão, resistência, liberdade, injustiça, liderança, formação de quilombos, história do Brasil.
- **Público-alvo:** Estudantes da Educação Básica e Jogadores interessados em história, cultura afro-brasileira e narrativas interativas com escolhas morais.
- **Efeitos sonoros – Música instrumental:**
<https://www.youtube.com/watch?v=hcQ27HQzLWU> (Música Tema - Base Instrumental).
- **Imagens:**













- **Idioma do conteúdo:** Português.
- **Número de jogadores:** 1 jogador.
- **Classificação indicativa:** Livre.
- **Gênero:** Educativo.
- **Público-alvo:** Estudantes da Educação Básica.
- **Duração média da partida:** 7 minutos.
- **Modo de jogo:** Narrativo.
- **Desenvolvedor(es):** under1nd
- **Responsáveis técnicos e artísticos:** Cláudio Roberto Andrade de Azeredo Filho (Script e Programação); Ana Crisner dos Santos Vilas Boas (Arte); Cláudio Macau (Música).

Observações

- **Nota de acesso:** Acesso online via navegador web.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. **Ferreiros e Fundidores da Ilamba. Uma história social da fabricação de ferro e da Real Fábrica de Nova Oeiras (Angola, segunda metade do século XVIII)** – 1 ed. – Luanda: Fundação Dr. António Agostinho Neto, 2018.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As Webquests e o ensino de história. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 201-212. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/921>

ALMEIDA, João Carlos de. **História e Educação: Reflexões sobre o Ensino de História**. São Paulo: Editora XYZ, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002936641>

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gamificação na educação: ressignificando práticas pedagógicas**. In: MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 85–102. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642356/4/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tecnologia%20%28Inter%C3%A7%C3%A3oB5es%20Construtivas.pdf>

ALVES, Adriana Gomes; TABORDA, Paolla Kulakowski. Visual Novel: A evolução do gênero e sua aplicação para desenvolver o hábito da leitura. **XIV SBGames**, Teresina, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/artesedesign-full/147469.pdf>

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. 2. ed. São Paulo: DVS EDITORA, 2015.

ALVES, LRG. Games: desenvolvimento e pesquisa no Brasil. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 376-394 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/hetkowski-978852320872-17.pdf> Acesso em: 04 de junho de 2024

ARAÚJO FILHO, Rubens de Carvalho; OLIVEIRA, Felipe Moura; NOLASCO, Jorge Gouveia. A CARTA FORA DO BARALHO: O LADO OBSCURO DA GAMIFICAÇÃO. Revista Valore, [S. l.], v. 5, p. 355–361, 2021. DOI: 10.22408/revav502020868355-361. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/868>

ARROYO, Miguel. **Curriculum, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/49261>

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

BASTOS, Rafael Coelho; Mello, Juçara da Silva Barbosa de. **“História e Imagem”, ludicidade no ensino de História através de jogo de tabuleiro**. Rio de Janeiro, 2024. 211f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BARROS, José D' Assunção. **O uso de conceitos: Uma abordagem interdisciplinar**. 1ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.2018. Disponível em: https://www.academia.edu/35717280/Circe_Bittencourt_Ensino_de_Hist%C3%83ria_fundamentos_e_m%C3%A9todos.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

BRANDÃO. Luiza Chagas. Instituto de Psicologia da USP, 2022. Disponível em: <https://www.ip.usp.br/site/noticia/quase-30-dos-adolescentes-brasileiros-fazem-uso-problematico-de-video-game-aponta-estudo-da-usp#:~:text=Uma%20pesquisa%20realizada%20pelo%20Instituto,acarreta%20preju%C3%ADzidos%20emocionais%20e%20sociais>

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Gamificação na Educação: revisão sistemática de estudos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Temática, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 285-301, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/50871>

BUSARELLO, R. I., ULBRICHT, V. R. & FADEL, L. M.. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: **Gamificação na Educação**. Pimenta Cultural: São Paulo, 2014.

CAILLOIS, R. (1961). **Man, Play, and Games**. University of Illinois Press, 1961. Disponível em: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Man-Play-and-Games-by-Roger-Caillois.pdf>

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. **Ensino de História e Jogos Digitais: Experiência em sala de aula**. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 23., 2017, Foz do Iguaçu. Anais [...]. Foz do Iguaçu: ABED, 2017. p. 48-57.

CARISSIMI, Laura Bossle; RADÜNZ, Roberto. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de história. **MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA**, [S. l.], v. 16, n. 31, 2017. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5390>

CARVALHO, Juliana Cruz. **Para além da teoria: um estudo prático sobre o uso da gamificação no ensino de história**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16040>

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001346342>

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/337>

CERRI, Fernando. **Objetivos do ensino de História**. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12442>

. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a história na prática**. Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>

. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. Disponível em <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/180190211-Ensino-de-Historia-e-consciencia-historica-pdf.pdf>

COELHO, Fernando Pereira et al. Criação de Visual Novels com contexto educacional. **Revista Semiárido De Visu**, v. 8, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/semiaridodevisu/article/view/1128>

COSTA, Heron Salazar; SILVA, Sávio Oliveira da. A epistemologia da gamificação e seus desafios para a educação. **Sobre Tudo**, v. 14, n. 2, p. 52-77, 2023 Disponível em: <file:///C:/Users/femar/Downloads/6533-Texto%20do%20artigo-25608-1-10-20231221.pdf>

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Curriculum, História e Tecnologia: que articulação na formação inicial de professores** - Rio de Janeiro, 2015.p.14. Disponível: <file:///C:/Users/femar/Desktop/Mestrado/Projeto%20Gaimifica%C3%A7%C3%A3o/MESTRADO%20MARCELA.pdf>

_____. **Ensino de história e games: dimensões práticas em sala de aula.** Curitiba: Appris, 2017. Disponível em <https://acervo.ufrn.br/Record/oai:localhost:123456789-170044/Details>

_____. **Ensino de História e historiografia escolar digital.** Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) – Programa de PósGraduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/femar/Desktop/Mestrado/Projeto%20Gaimifica%C3%A7%C3%A3o/Te se%20-%20FINAL%20-%20Marcella%20Albaine%20historia%20digital.pdf>.

_____. **Tecnologia, Temporalidade e História Digital: Interpelações ao Historiador e ao Professor de História.** Revista Mosaico - Revista de História, Goiânia, Brasil, v. 8, n. 2, p. 155–163, 2015. DOI:10.18224/mos.v8i2.4428. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4428>.

_____. Marcella Albaine Farias da. Tecnologias digitais e ensino de História: experiências a partir do PIBID. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 319-338, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/202>

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo.** Tradução Paulo Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2002. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/dewey-john-a-escola-e-a-sociedade-a-crianca-e-o-currculo/133276233>

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia da História: Uma Abordagem Crítica.** Rio de Janeiro: Editora ABC, 2016. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 [Coleção Leitura]. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

Gerações X, Y, Z e Alfa: como cada uma se comporta e aprende Disponível em: <https://beieducacao.com.br/geracoes-x-y-z-e-alfa-como-cada-uma-se-comporta-e-aprende/>.

GIACOMONI, M. P.; SILVA, L. V. **O jogo como fonte e objeto de pesquisa: possibilidades da pesquisa sobre o uso de jogos no Ensino de História.** In: ANDRADE, J. A.; PEREIRA, N. M. (org.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 279-295. E-book. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX** – ed. rev. e ampl., São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HARTOG, F. **Crer em História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HOBBSBAWM, E. **A Era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em: Disponível em; http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022.** Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

MUNDO EDUCAÇÃO. **Quilombo de Manoel Congo.** 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiabrasil/quilombo-manoel-congo.htm>. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiabrasil/quilombo-manoel-congo.htm>

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012. Disponível em <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2048>

KARNAL, Leandro. **História e Cidadania: O Papel do Professor.** Porto Alegre: Editora DEF, 2007. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/KARNAL-L.-org.-Historia-na-sala-de-aula-LIV.pdf>

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** Porto Alegre: Editora DEF, 2007. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/KARNAL-L.-org.-Historia-na-sala-de-aula-LIV.pdf>

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>

LUCCHESI, Anita. **História Digital: arquivo, memória e narrativa na Era do Big Data.** Teoria da História, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 150-175, 2 024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/80111>

MACEDO, José Rivair. **Repensando a Idade Média no ensino de História.** Disponível em: <https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf>

MACHADO, Ana Paula; SOARES, Leonardo Oliveira. **Gamificação no ensino de História: perspectivas para uma avaliação formativa e motivadora.** In: OLIVEIRA, Vanessa da Silva; MELO, Carlos Eduardo (org.). **Ensino de História e tecnologias digitais: práticas e reflexões contemporâneas.** São Paulo: Paco Editorial, 2022. p. 37–52. Disponível em: <https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-Teorias-e-Metodologias-2020-Livro.pdf>

MACHADO, B. A; SOARES, R.C.P. **Gamificação e avaliação no Ensino de História: Uma proposta de renovação metodológica.** Londrina: História & Ensino, Londrina, v. 28, n. 1, p. 078-099, jan-jun. 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/46328>

MALERBA, Jurandir. **Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 37, n. 74, p. 135-154, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169924/001051718.pdf?sequence=1>

MARTINS, Dayse Marinho; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. A gamificação no ensino de história: o jogo "Legend of Zelda" na abordagem sobre medievalismo. **HOLOS**, v. 7, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978>.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/16190/11386>

MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341032355_A_Historia_Publica_que_queremos

MCGONIGAL J. A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Bestseller, 2012. Disponível em: <https://cdn.bookeey.app/files/pdf/book/pt/a-realidade-em-jogo.pdf>

MCGONIGAL, J. (2010). **Gaming Can Make a Better World.** TED. Disponível em: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.htm%201

MENESES, Sônia. Fora Collor e Marchas de Junho: Imprensa e construção de sentidos sobre as mobilizações populares de 1992 e 2013. **Resgate**, Campinas, v. 22, n. 28, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645774/13073>

MORAES, T. N.; NAKAMOTO, P. T. Educação em Jogo: Os possíveis aspectos negativos do uso da gamificação nos processos de ensino na educação profissional e tecnológica. **Educação, /S. l./**, v. 49, n. 1, p. e20/1-23, 2024. DOI: 10.5902/1984644470598. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70598>.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Quilombo de Manoel Congo.** 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiabrasil/quilombo-manoel-congo.htm>

MURTA, C.A.R.; VALADARES, M.G.P.; & Moraes Filho, W.B. (2015). Possibilidades pedagógicas do Minecraft: incorporando jogos comerciais na educação. In: **Encontro virtual de documentação em software livre, 12.,; Congresso Internacional de linguagem e tecnologia online, 9. Anais.** Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/viewFile/8523/7478

NICODEMO, Thiago Lima; ROTA, Alesson Ramon; MARINO, Ian Kisil (Orgs.). **Caminhos da história digital no Brasil**. São Paulo: Letra e Voz, 2022. Disponível em <https://www.thiagonicodemo.com.br/caminhos-da-historia-digital-no-brasil>

OLIVEIRA, Carlos Edinei de; SILVA, Leandro Rezende da. Ensinando história com gamificação. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais**. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epdh2020/1605212757_ARQUIVO_f0f2051e7b0b37ba88e6162299dfcccf.pdf

OLIVEIRA, C. M. **O prazer de aprender: proposta educativa para o desenvolvimento da consciência estética e ética através da vivência teatral**. Salvador, 2002, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10272/1/Dissertacao_Carla%20Mendes.pdf

RESOLUÇÃO CONJUNTA SEEDUC/SES N.º1569 DE 12 DE AGOSTO DE 2021 <https://www.seperj.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Funcionamento-das-Escolas-1.pdf>

PORTAL GELEDÉS. A saga de Manoel Congo. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-saga-de-manoel-congo/>

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

_____, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

RAU, Maria Cristina Trois. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <https://fliptml5.com/tzhsv/ttwk/basic>

ROTA, Alesson Ramon. Mineração de história em acervos históricos digitalizados. In: NICODEMO, T. L.; ROTA, A. R.; MARINO, I. K. Introdução: das humanidades digitais à história digital. In: NICODEMO, T. L.; ROTA, A. R.; MARINO, I. K. (Org.). **Caminhos da história digital no Brasil**. Vitória: Editora Milfontes, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica** Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2001 Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B46vjiRI8hGuQk9ablpDcHphcjA/edit?resourcekey=0-9NNsJVZJDM2RZG7fY-m6dw>

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2004. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1363>

SANTHIAGO, Ricardo. “A História Pública é a institucionalização de um espírito que muitos historiadores têm tido, por milhares de anos”: Uma entrevista com David King Dunaway sobre História Oral, História Pública e o passado nas mídias. **Revista Transversos**. “Dossiê: História Pública: Escritas Contemporâneas de História”. Rio

de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 203-222, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25608>

_____, Ricardo. **Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil.** In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/16190/11386>

SANTOS, Bruna Ferreira; MEURER, Heli. Parâmetros Metodológicos Para O Desenvolvimento De Visual Novels. In: **Anais do 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design.** São Paulo: Blucher, 2016. p. 1172-1184. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/parmetros-metodolgicos-para-o-desenvolvimento-de-visual-novels-24336>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHLEMMER, Eliane. **Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais.** Revista da FAEEBA, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1029/709>

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. **Ensino de História e História Pública: aproximações e possibilidades.** In: OLIVEIRA, Rafael; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel (orgs.). **Pensamento Histórico e Humanismo.** Curitiba, PR: WAS Edições, 2022. p. 37-52. Disponível em: <https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2022/10/e-book-pensamento-historico-e-humanismo.pdf>

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 47-62. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>

SILVA, B. B. **Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua.** Recife, 2018, 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_c4eb62dc1b6202c29c97c6fc8070280

SILVA, Danilo Américo Pereira da. Jogos digitais no ensino de História: limites e possibilidades. **Revista Tópicos,** 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/jogos-digitais-no-ensino-de-historia-limites-e-possibilidades>

SOUZA, A. C. A insurreição escrava de 1838 fruto da instabilidade política/ econômica e senhorial. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades,** Vassouras, v. 13, n. 3, p. 65-79, set./dez. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/femar/Downloads/3438+RMV13N3+PL.pdf>

TEIXERA, Carlos Honorato. **Os Desafios da Educação para as novas Gerações: Entendendo a Geração Y.** Revista Acadêmica Eletrônica de Sumaré. Disponível em: https://www.sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/05/raesed05_artigo05.pdf

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO. **Café, riqueza e escravidão: a insurreição de Manoel Congo.** 2023. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/web/museu/cafe-riqueza-e-escravidao-a-insurreicao-de-manoel-congo>

WANDERLEY, S. **Gamificação e Ensino da História: uma experiência didática.** Revista Transversos, Rio de Janeiro, ano 4, n. 11, p. 137-143, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/3158>

ZANONI, Elton Frias. **Gamificação, aprendizagem e ensino de história: construção de estratégias didáticas com ferramentas online.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016 Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173504/1/dissertacao_elton_frias_zanoni_mestradohistoria.pdf