

EDUARDO MOGNON FERREIRA

**O DEBATE SOBRE ÁFRICA E AS RELAÇÕES
ETNICORRACIAIS NA PRÁTICA JOGADA PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE MARIANA- MG**

MARIANA

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**O DEBATE SOBRE ÁFRICA E AS RELAÇÕES
ETNICORRACIAIS NA PRÁTICA JOGADA PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NAS ESCOLAS DE MARIANA- MG**

EDUARDO MOGNON FERREIRA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História, na área temática: Ensino de História e relações etnorraciais e linha de pesquisa: poder, linguagens e instituições.

Orientadora: Ana Mônica Lopes
Co-Orientador: Marcelo Donizete Silva

MARIANA

2018

F383d **Ferreira, Eduardo Mognon.**
O debate sobre África e as relações étnicorraciais na prática jogada para o ensino de história nas escolas de Mariana- MG [manuscrito] / Eduardo Mognon Ferreira. - 2018.
162f.: il.: color, tabs.

Orientadora: Prof. Dr. Ana Mônica Lopes.
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Donizete Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História.
Área de Concentração: História.

1. Jogos. 2. História - Estudo e ensino. 3. Relações étnicorracial. I. Lopes, Ana Mônica. II. Silva, Marcelo Donizete. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 930:37



Eduardo Ferreira Mognon

"O debate sobre África e as Relações Étnico-raciais na prática jogada para o Ensino de História nas escolas de Mariana-MG"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Ana Mônica Lopes

Departamento de História/UFOP

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva

Departamento de Educação/UFOP

Prof. Dr. Luciano Magela Roza

Departamento de História/UFOP

Profa. Dra. Lorene dos Santos

Departamento de Educação/PUC-MINAS

DEDICÁTORIA

À minha mãe *Sonia* pelo trabalho duplo de ser pai e mãe que me ajudou em todos os momentos desta jornada. À minha esposa *Nathália* que sempre compartilhou as dificuldades e as vitórias deste trabalho. Principalmente por ambas suportarem todo o meu cansaço e chatisse ao longo do meu processo de formação. Deixo aqui registrado minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcelo Donizete Silva pelo trabalho e dedicação que já vinham sendo feitos antes que eu pudesse me tornar um mestrando.

À professora Ana Mónica Lopes pela difícil lição de orientar este trabalho e permanecer até o seu processo de conclusão.

Ao professor Luciano Roza e a professora Virgínia Buarque pela participação e magníficas orientações durante meu processo de qualificação.

Ao professor Bernardo Laje pelas horas de boas risadas e compartilhamento de sua sala de aula para campo de pesquisa e formação do meu trabalho.

Aos estudantes de ambas as escolas que este trabalho percorreu, minha gratidão por todo o carinho e a vontade disposta para compartilhar o conhecimento.

À professora Márcia Ambrósio que ao longo da carreira de professora sempre possuiu um brilho único de trazer educação para sala de aula e se tornou minha inspiração para continuar sendo um educador de qualidade.

Aos amigos que sempre que precisei de alguma forma apoiaram e sempre estiveram presentes para dizer que era possível e que não poderia desistir. Isso tanto para aqueles de Mariana como os de Florianópolis.

A querida amiga Maria Luiza que aos 45 minutos do segundo tempo ainda teve tempo para dar uma super ajuda neste trabalho.

Aos meus irmãos que como parte da família e de meu coração sempre estiveram presentes na realização dos meus trabalhos e escolhas.

À professora Virgínia Buarque por toda a colaboração durante minha formação na graduação. Sempre com um sorriso no rosto que trouxe diante de si a alegria para que eu continuasse amando minha profissão docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes pensando a estrutura do tabuleiro	71
Figura 2 – Tabuleiro no modelo digital depois de muitas aulas sobre a temática.....	72
Figura 3 - Construção nas etapas finais de ideias	82
Figura 4 - Criação do modelo das cartas em formato manual	86
Figura 5 – Estudantes fazendo a leitura das placas sobre locais históricos visitados ..	94
Figura 6 – Produção do jogo entre patrimônios. Finalizando o tabuleiro	101
Figura 7 - Meninos construindo esculturas africanas para o museu.....	104
Figura 8 - A confecção de camisetas da patrulha do patrimônio.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico1 – Relação de dias trabalhados x horas trabalhadas x estudantes	110
Gráfico 2 – Tempo de realização de cada etapa da pesquisa em dias	111
Gráfico 3 - Número de avaliações positivas e negativas no questionário	115
Gráfico 4 - Relação de Faixa Etária dos participantes do projeto	116
Gráfico 5 - Divisão em horas das atividades segundo faixa etária	117
Tabela 1 – Organização do Cronograma das Atividades do Projeto	112

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA	18
1.1 a teoria dos jogos: essência e organização das práticas jogadas	18
1.2 jogos manuais, digitais e movimento	24
1.3 os diferentes tipos de jogar.....	26
1.4 jogando, criando e descobrindo: os diferentes projetos para as diferentes formas de jogar	31
1.5 o ensino de história e as novas políticas educacionais: o movimento de um ensino criativo.....	36
CAPÍTULO 2: OS JOGOS E O PROJETO DE TRABALHO: PRÁTICA PEDAGÓGICA E AÇÃO DOCENTE	42
2.1 o ensino de história na perspectiva dos jogos uma ação necessária	43
2.2 a definição do conceito jogo nos projetos de trabalho para a pesquisa	47
2.3 interação x interesse: os projetos de trabalho	48
2.4 projetos de trabalho: princípios e gestão	51
2.5 como pensamos um projeto?	57
2.6 os projetos de trabalho é a solução para a educação?.....	62
2.7 os jogos são a solução para a educação?	63
CAPÍTULO 3 - INTRODUÇÃO, ASPECTOS METODOLÓGICOS E OBJETIVOS DA PESQUISA-AÇÃO EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MARIANA – MINAS GERAIS	65
3.1 o caso do colégio providência: ações, abertura e discussão sobre o projeto de trabalho ...	66
3.2 a temática do jogo e os dados sobre os diferentes tipos de jogar	68
3.3 a pesquisa, as fontes, e a questão África em ouro preto	70
3.4 o tabuleiro do jogo ‘mosaicos’	71
3.5 os personagens do jogo	73
3.5.1 personagens portugueses	74
3.5.2 personagens negros	75
3.5.3 personagens indígenas.....	75
3.5.4 personagens contemporâneos.....	76
3.6 as cartas habilidades	77

3.7 as cartas energias	80
3.8 as cartas território	80
3.9 a construção do tabuleiro	82
3.10 a construção das regras	83
3.11 a construção das cartas	85
3.12 a confecção do material digital	86
3.13 o grande dia	87
3.14 a escola municipal dom luciano e o retrato dos jogos nas atividades patrimoniais	89
3.15 o jogo no patrimônio – reflexões das visitas patrimoniais	89
3.16 a organização das aulas e a proposta do jogo (entre patrimônios).....	90
3.17 a metodologia do projeto.....	91
3.18 a escolha dos espaços patrimoniais	91
3.19 morro do gogô e a produção do jogo – entre patrimônios.....	92
3.20 os primeiros retalhos do jogo entre patrimônios	95
3.21 2º visita: o bairro do rosário: um pedaço da história viva	96
3.22 iniciando a produção das peças e a abertura do caça ao tesouro	97
3.23 colorindo o set: a produção das imagens do jogo ‘entre patrimônios’	98
3.24 a visita ao trem da vale.....	99
3.25 finalizando o jogo ‘entre patrimônios’	100
3.26 a produção das fantasias.....	101
3.27 a construção dos ritmos	102
3.28 os treinamentos.....	102
3.29 o dia do desfile	103
3.30 o último projeto: museus, jogos e áfrica.....	104
3.31 os painéis de arte	105
3.32 os jogos.....	106
3.33 o teatro.....	109

CAPÍTULO 4 - OS ACHADOS DA PESQUISA E A EXPERIÊNCIA NAS DUAS ESCOLAS	110
4.1 avaliação dos estudantes e a reflexão	112
4.2 aspectos gerais da análise do projeto e encaminhamento para crítica.....	118
4.2.1 ponto 1 - interdisciplinaridade	119
4.2.2 ponto 2 – o trabalho coletivo.....	120
4.2.3 ponto 3 – a imaginação e o desenvolvimento cognitivo	120
4.2.4 a diversidade de fontes	121
4.3 a análise qualitativa dos dados: o que os jogos falam sobre o ensino de história.....	122
4.4 juntando as peças: o trabalho coletivo em pró do conhecimento material	122
4.5 o que há de novo nos jogos? práticas pedagógicas que renovam o campo do conhecimento prático e ativam a relação íntima com o conhecimento	125
4.6 o ensino de história e o jogo mosaicos: uma nova identidade para a discussão afro	129
CAPÍTULO 5: RESPOSTA CRÍTICA DO MODELO PRÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA E O JOGO COMO RECURSO POSSÍVEL	135
5.1 a história do ensino de história: demarcações e limites para disciplina	135
5.2 as fronteiras do ensino de história no debate afro	139
5.3 a práxis dos jogos: o projeto que reflete as estratégias didáticas.....	142
5.4 um pouco sobre a estratégia didática entre projetos e jogos: como pensar essas relações	143
5.4.1 o professor é coordenado a pensar o indivíduo não o coletivo.....	145
5.4.2 os estudantes não são estimulados a pensar o coletivo.....	146
5.4.3 o conhecimento não é tratado como ferramenta de transformação	147
5.4.4 o espaço escolar limita o estudante a pensar uma realidade de mundo que não interfere sua vida fora da sala de aula.....	149
5.5 considerações finais.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
6.1 ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO CÔMITE DE ÉTICA PARA A PESQUISA ...	158
6.2 ANEXO B – MODELO DA AUTORIZAÇÃO TCLE PARA A PESQUISA	161
6.3 ANEXO C – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO COL. PROVIDÊNCIA	163

RESUMO

Este presente trabalho busca perceber a relação do jogo como estratégia didática para o campo do ensino da história e as relações etnorraciais. Ao longo da pesquisa que fora realizado nas escolas de educação básica na cidade de Mariana-MG, buscou-se através do modelo de projetos de trabalho utilizar o jogo como uma ação didática possível. O problema desta pesquisa centra-se em demonstrar como tal recurso pode ser parte de um projeto de formação e organização da ação docente dentro de sala de aula e utilizar desta criatividade para desenvolver novos campos didáticos. Para tanto, foram estudados autores da área de projetos Hernández (1999), jogos Giacomoni e Pereira (2013) e materialismo histórico como base política estrutural Gramsci (1982); Saviani (1999). Tendo ainda a perspectiva da ação do jogo como ação possíveis dentro do ensino de história Gabriel (2002); Huizinga (2000). E por fim o estudo da temática África e relações étnico-raciais para embasar teoricamente a discussão do objeto dentro da perspectiva da temática. Na pesquisa de campo levou em consideração o advento prático das relações de ensino da sala de aula e a intervenção das ações do professor-mediador como um acionador de conhecimentos coletivos e ativistas nas relações de transformação do espaço da sala de aula como nas questões ligadas ao projeto de coletividade através do jogo como recurso. E por fim refletiu sobre os achados da pesquisa, demonstrando de maneira qualitativa o efeito do jogo para o ensino de história nas relações étnico-raciais. Refletindo suas ações sobre possíveis práticas para pensar novas alternativas didáticas para o campo da educação de um modo geral.

Palavras-Chave: Jogos; Ensino de História; Relações Etnicorraciais; Estratégia Pedagógica; Ação Docente.

ABSTRACT

This paper seeks to understand the relationship of play as a didactic strategy for the field of history teaching and ethno-racial relations. Throughout the research that was carried out in the basic education schools in the city of Mariana-MG, it was sought through the work projects model to use the game as a possible didactic action. The problem of this research focuses on how such a resource can be part of a project of formation and organization of the teaching action within the classroom and use of this creativity to develop new didactic fields. For that, authors of the project area Hernández (1999), games Giacomoni and Pereira (2013) and historical materialism as structural political base Gramsci (1982); Saviani (1999). Still having the perspective of the action of the game as possible actions within the history teaching Gabriel (2002); Huizinga (2000). Finally, the study of the African theme and ethno-racial relations to theoretically base the discussion of the object within the perspective of the theme. In the field research, it took into account the practical advent of classroom teaching relationships and the intervention of teacher-mediator actions as a trigger for collective knowledge and activists in the transformation relationships of classroom space as in issues related to collectivity project through the game as a resource. And finally, he reflected on the findings of the research, demonstrating in a qualitative way the effect of the game for the teaching of history in ethno-racial relations. Reflecting their actions on possible practices to think about new educational alternatives to the field of education in general.

Key-Words: Games; History teaching; Ethno-Racial Relationship; Pedagogical Strategy; Teaching action.

INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação não vem somente da pesquisa realizada ao longo destes dois anos de imersão no tema dos jogos mas de uma pesquisa iniciada de maneira embrionária no ano de 2014. Assim como no mestrado o intuito foi refletir sobre o desenvolvimento de jogos didáticos e sua utilização como recurso para auxiliar os docentes no desenvolvimento das atividades que envolvem ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. A proposta portanto foi pesquisar jogos como recurso possível para sala de aula.

Tratando-se do ensino de História, uma das disciplinas que tem em que a questão da teoria e a discussão do objeto aparece muitas vezes centralizada em fontes escritas e documentais. surgir com uma proposta como o jogo, sempre se torna um desafio complexo. No entanto, para alguns, a devida questão é um procedimento de intervenção necessária. Exemplo disto é a educação infantil que tem em sua aplicação, jogos, brincadeiras, e danças para desenvolver aprendizados como: o alfabeto, os numerais, etc. Estes exemplos incentivaram a leitura de que ato de jogar não precisava ser um campo isolado para crianças uma vez que se trata de um procedimento natural e que também faz parte do cotidiano de adolescentes e adultos. Assim surgiu nossa pergunta central sobre o objeto: os jogos podem ser ações reflexivas para as relações etnoraciais e para o ensino de História?

Para tal buscamos em autores como Huizinga (2000), Giacomoni e Pereira (2013), ambos discutindo o jogo como ferramenta possível, indicações que tornassem a jornada pelas respostas do jogo uma estratégia didática agradável.

Da mesma forma que, ao pensar o tema do jogo nesta dissertação, houve a preocupação de perpassar toda a discussão das relações etnoraciais e a africanidade nas duas experiências pesquisadas durante a pesquisa, tendo como ação presente o jogo sendo recurso para o ensino de História. A escolha da temática *afro* é uma tentativa de afirmação de que, tanto o jogo como a temática *afro*, podem ter seu espaço reservado na formação de estudantes em conhecimento histórico. Abrimos assim a pesquisa sobre o porquê discutir a produção das questões étnico-raciais a partir do jogo, auxiliando a se pensar os eixos estruturais do ensino de História.

Os autores que utilizamos para a reflexão começam em Hernández (2005), que utiliza o conhecimento teórico em África para salientar sua importância de trabalhar o

tema em sala de aula, e as discussões materialistas e legais que estão por trás do tema das relações étnico-raciais.

Esta jornada teórica nos fez perceber, portanto, que o tema não poderia ser tratado como secundário. A região da cidade de Mariana-MG viveu processos de escravização e carrega consigo um preconceito enraizado, assim como todo o Brasil, derivado dos processos relacionados à colonização e cultura nacional. Desta forma é com Abreu (2008) que discutimos sobre a entrada desta temática para a educação básica. Tendo durante todo o estudo o jogo como um recurso que permite a fluidez de diversas temáticas e, tendo o foco desta pesquisa escolas onde esta abordagem foi possível. A metodologia utilizada foi a ação dentro de sala de aula. Com duas experiências em escolas da cidade de Mariana-MG, uma do sistema de ensino público (E.M. Dom Luciano) e outra que pertence ao sistema de ensino privado (Colégio Providência), realizamos um estudo no ano de 2016 buscando responder nossas perguntas acerca dos jogos e das questões etnoraciais. Através da metodologia de criação de jogos por projetos de trabalho, avaliamos os dados coletados utilizando questionários que apresentaremos ao longo da dissertação.

É importante salientar esta tríplice relação que encontramos dentro da proposta desta dissertação. Quando estamos falando em jogos, imaginamos conjuntamente um tema e, desta forma, também imaginamos um processo de como fazer este tema ou como organizá-lo. Portanto, para que se possa ter uma leitura mais apropriada do uso dos jogos para o ensino de História, é preciso perceber a relação: jogo; relações etnoraciais e projetos de trabalho. Organizados como objeto, tema e estratégia pedagógica, o conjunto destas ações não só fazem parte do centro deste trabalho, mas dão sentido à toda explicação que sucede ao corpo do texto, tornando-o compreensível a partir desta relação.

Uma última questão que organiza e que precisa ser posta nesta introdução é a relação política deste trabalho. Ao longo das análises, será possível compreender quais autores discutem o papel político da educação, assim como da História, e que são utilizados como referência. Sendo importante salientar que existe pontos de escolhas teóricas que discutem diversos campos, tentando assim deixar claro ao leitor a proposta desta dissertação.

O processo foi norteado teoricamente pela reflexão a respeito das questões de ‘como pensar o jogo’ e como desenvolver ‘as ações políticas do jogar’ . Portanto, entre discussões de processos criativos e coletivos, imergimos também em uma discussão prática sobre o processo político do ensino de História e que, de maneira geral, classifica os processos e as relações sociais como fundamentais para entender o papel da escola e das suas relações criativas. Para tal, o uso de autores como Gramsci (1989) foram fundamentais para pensar a educação como um resgate pedagógico/político percebendo que, sem a discussão sobre educação popular ou a subsistência das políticas educacionais como mantedoras de certas práticas ‘desiguais’ não seria possível discutir o objeto em sua profundidade.

Já no que se refere à discussão dos capítulos, cada um destes tem uma intenção e um processo destinado à compreensão do leitor e da comprovação da hipótese sobre o jogo como recurso possível.

No primeiro capítulo, o jogo se torna objeto central, discutindo este na perspectiva histórica e apontando seus principais pontos de embate dentro do ensino de História e da própria relação do jogo como ação possível. Durante toda a reflexão sobre essa temática o jogo assumiu um papel de ator das ações didáticas e debatido através de um olhar político e criativo se mostrou, um recurso que provém de um interesse dos estudantes e que trabalhados de maneira mediada e criativa, podem se tornar recursos para os debates mais importantes dentro do ensino de História.

O segundo capítulo, contém os achados da pesquisa que se relacionam com a demonstração do processo narrativo e teórico no qual se desenvolveu a pesquisa. No segundo capítulo falamos das ferramentas didáticas e a discussão dos projetos de trabalho para a construção dos jogos, narrando também as duas experiências pesquisadas durante o ano de 2016. Salientando que o capítulo da metodologia desta dissertação está diretamente ligado a este capítulo, onde é possível ver de maneira mais narrativa e gradual o processo de criação dos jogos em ambas as experiências, determinando a proposta do jogo em seu ritmo dentro da sala de aula.

Por fim, temos o terceiro e último capítulo que vem organizar uma crítica à proposta de ensino de História tradicional, demonstrando as finalidades políticas e estruturais. Este foi feito para pensar o jogo e a criatividade como novas ações práticas, refletindo um desenho de ensino de História que possa inovar no campo pedagógico, sem perder sua relação política das questões etnorraciais com a realidade que compartilhamos. Dando assim, um apanhado de novas formas de estruturar as ações

didáticas do jogo, para finalidades como o questionamento da base em que partilhamos processos culturais e sociais.

Convidamos o leitor a apreciar esta pesquisa como uma parte fundamental para compreender um recurso que surge como estratégia pedagógica e que ainda concede suas ações para renovação do espaço do ensino de História.

Capítulo 1 - A contextualização do jogo no ensino de história

Ao iniciar o debate sobre o tema jogo reconhecemos que a complexidade da proposta que se faz presente diante do objeto é imensa. Citar o ato de jogar ou os diferentes tipos de jogos não caberia nesta dissertação. Situar o leitor no tipo de jogo que abordamos significa orientá-lo sobre um tipo de prática. O jogo aqui será discutido e analisado em sua concepção humana e que abre diálogo para a perspectiva do ensino de história.

Para que possamos situar o leitor sobre a pesquisa realizada nas escolas com a temática dos jogos e o ensino de África, assim como demonstrar como o seu caráter pedagógico pode ser visto como uma prática possível, questionaremos neste primeiro capítulo a contextualização do jogo como processo histórico e organizaremos de maneira prática questões ligadas diretamente a criação desta dissertação: o jogo pode ser uma prática possível para o ensino de história? É possível criar uma proposta crítica de ensino através deste recurso? E o jogo pode ser compreendido como uma nova forma de pensar o processo educativo em sala de aula?

Para iniciarmos essa discussão que vai ao encontro do jogo como prática possível realizaremos uma contextualização histórica de como ação humana e a relação do jogar podem ser vinculadas ao ensino de história. O objetivo é construir o debate sobre o jogo como recurso didático e a sua concepção dentro do ensino de história otimizando o discurso da prática do jogo e sua aproximação com a educação.

1.1 A teoria dos jogos: essência e organização das práticas jogadas.

O jogo faz parte da vida comum. Em diversos momentos jogar pode ser entendido tanto no campo material como no campo do lúdico. O termo jogo em seu sentido estrito:

Etimologicamente, o termo jogo advém do latim ludus, ludere, que designava movimentos rápidos, mas referia-se, também, à representação cênica, aos ritos de iniciação e aos jogos de azar. (CARNEIRO,2014, p.2)

Um jogo pode ser uma ação individual ou coletiva, estar em um jogo pode ser espontâneo ou compulsório. Seja qual for a categoria em que se apresenta, o jogo é uma prática do cotidiano.

Vejam os seguintes exemplos: quantas vezes já ouvimos expressões em que o jogo é palavra para determinada expressão: Jogo da vida, Jogo de palavras, Jogo do amor. Estas demonstram que jogar não é uma prática isolada e restrita a determinado grupo de pessoas ou limitada a uma determinada fase da vida. O jogo é uma teia envolvendo emoções, apostas, frustrações, estratégias, alegrias e desejos que imersos em determinada ação, fazem que os jogadores se articulem, movam-se e projetem ações à sua vida ou determinado público.

Todos, sem exceção, estão dentro da teia da ludicidade. Este termo que pode ser entendido como divertimento, brincadeira, imaginação é considerado 'motor' que flui as práticas jogadas. Huizinga (2000) discute em diversos aspectos da vida humana também fala sobre a questão dos animais:

Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público (HUIZINGA, 2000, p.5).

Tendo em vista que os aspectos humanos estão em múltiplas interações entre o ambiente e a prática vivida, o jogo parece se tornar um alimento da construção de nossa própria realidade. Neste aspecto, é importante ressaltar que o jogo não é algo lógico e simplesmente ligado a materialidade. O jogo encarado como prática de exaltação do cotidiano, através de práticas lúdicas, ou racionalmente elaborado para criação de determinado mecanismo, podemos entender que o jogo [...] "se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), como fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas

imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida." (HUIZINGA, 2000, p.08)

Entendido que o 'jogo' como objeto lúdico da vida humana, não está presente somente em práticas concebidas por determinada classe de pessoas ou em idades definidas podemos citar alguns exemplos em que o 'jogo' está presente no espaço do cotidiano. Jogos de futebol, basquete, jogos de tabuleiro, jogos digitais, reality shows, jogos de apostas, jogos de cartas, dentre tantos outros, demonstram como a prática do jogar é uma vivência humana e não limitada a determinado parâmetro.

Se por um lado o jogo é uma construção social em diversos campos de atuação, o jogar é uma realidade que está acessível a todos e todas? Diferentemente do jogo ser uma prática humana e estar presente no cotidiano, nem todos são 'jogadores'. No entanto, o ato de não jogar, não significa de fato, não estar na prática jogada. Exemplo mais comum para este ponto, são os públicos ou plateias que ao estarem em um teatro ou cinema, entram na trama da jogabilidade das cenas e dos tramas, enfim, da ação jogada. Jogar parece então uma trama; uma teia, que mistura o lúdico e a realidade, que inventa o novo e redescobre o passado. É uma rede de trocas entre jogadores e plateia, ou somente jogadores. Para Giacomoni e Pereira (2013, p.18):

Jogar consiste mesmo, então em brincar. Uma brincadeira com o tempo, numa instalação mesma no que divide passado e futuro. Sempre apontando à conservação do passado e à espera do futuro. O jogo é o próprio ato. É brincar em ato, nem uma forma que antecede a brincadeira, nem um resultado esperado que se divida do próprio ato de brincar e, então, que ao se jogar, se instala no próprio ato criativo, na passagem de um 'não saber, saber'.

Essa possibilidade do jogo constituir o 'não saber, saber' é um domínio já no campo educativo onde a ação que está presente nas relações de aprender/ensinar. Nada pode ser aprendido, se antes não for ensinado, e nada que for ensinado não pôde não haver nenhum aprendizado. Essa relação 'convergente entre si', organiza uma sequência lógica, em que o jogo, se torna ferramenta deste encontro. Dado o exemplo do jogo como ato de criação, o jogo pode ser considerado um 'ato criativo' que gera aprendizado. E esse aprendizado, expandido em forma de reflexão, torna-se um saber.

Mas, afinal, como acontece essa interação? Partindo do pressuposto que o jogo, pode ser criado ou desenvolvido coletivamente¹, o processo de observação, construção de uma linha lógica, articulação de teoria e prática começam a se tornar possíveis através da confluência entre saber adquirido e expressão jogada. Portanto, a interação acontece no ato de jogar ou de criar o jogo, sendo eles processos distintos. Neste caso, os jogos desenvolvidos coletivamente tem como ponto de partida a ação criada pelo professor, tecendo assim a fluidez:

Acontece que, conforme o jogo se desenvolve em dos tabuleiros, os grupos com mais peças no tabuleiro são justamente os senhores feudais e a igreja. Os alunos que jogam com esses grupos fazem questão de chamar o professor, depois de terem cercado os domínios do rei com essas peças. Estão esfuziantes com o acontecido. Sabem que de alguma forma, eles ‘mudaram’ a história. Naquela realidade abstrata, o espaço do imprevisível, fundada por um tabuleiro e algumas peças, eles próprios fizeram a história, e sabem disso (GIACOMONI e PEREIRA, 2013, p.19).

Jogar ainda pode ser entendido como representação. Uma prática jogada, não cerceada de acasos. Em cada uma de suas funções alguns pontos fundamentais precisam ser respeitados, dando sentido a sua ação dentro do real e não exclusivamente ao lúdico. Isso significa dizer que no momento do jogar, o estudante entende que ele não é aquele personagem, ou aquela ação na vida cotidiana, mas que ao se colocar em um todo ou no jogar em si, ele é capaz de perceber ou refletir ações gestadas por estes personagens no momento de suas vidas e decisões. Portanto, a noção de representação², que pode tanto estar direcionado ao objetivo do jogar (tornando) um personagem ou uma ação, ainda pode ser compreendida como uma reflexão no real, visto que, o jogo consegue separar a ação do hoje com a ação do passado.

¹ Para melhor definir o conceito entre os jogos criados e os desenvolvidos coletivamente, haverá um tópico detalhando os conceitos no segundo capítulo do texto.

² É importante ressaltar que representação histórica não é um conceito simples e é debatido por diversos autores e que dividem diferentes correntes, sejam nas linhas materialista dialética; Ver: Karl Marx (1999), Max Weber (1989) ou na compreensão fenomenológica; Ver: Michel de Certeau (2010), Michel Foucault (1999). E que o estudo na compreensão dos jogos está para a linha das relações de poder e a questão do estar em loco na tentativa de compreender as ações políticas, através da simulação do jogo.

Um outro ponto chave presente na reflexão de Giacomoni e Pereira (2013) é a ação da estabilidade do jogo. Mesmo que seja cercado de acasos ou ainda tenha o fator sorte, há um elemento que prende os jogadores na ação: as regras. Mesmo que pareça óbvio compreender que todo o jogo é carecido de uma regra básica ou de uma noção do como se fazer, a regra é ordem em seu sentido existencial, é na regra que o jogo toma forma e que aceitar, negar, esquivar, mudar de estratégia e se permitir conhecer os limites da ação de determinado ente histórico, se torna possível.

Imaginemos que, em um jogo de futebol, determinado jogador pegue a bola na mão, carregue-a por todo o campo, jogue-a dentro do gol adversário e saia comemorando. Não existe possibilidade de esse jogador permanecer, já que abala a própria existência do jogo ele deve ser retirado, expulso, para que as regras voltem a ser respeitadas. (sic.) Mas, as regras carregam outra dinâmica essencial à História. Todo indivíduo vive cerado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhes outras. Essas são também as regras dentro de um jogo; algumas jogadas são permitidas, outras não (GIACOMONI e PEREIRA, 2013, p.21).

É neste entorno que percebemos que o jogo não é uma função do lúdico, ou uma questão de organização plenamente previsível, mas, concordamos que existem alguns filamentos que dão origem a pensar a ação jogada, a prática discursiva, os limites da regra, o formato e organização do tempo e das ações.

É perceptível que o jogo é também uma ação historicizada. Segundo Huizinga (2000), jogar é um ato conhecido ao homem. Se tratando de século XXI, os jogos são considerados muito mais que entretenimento ou diversão para tempos livres. Os jogos se tornaram profissões, investimentos extremamente lucrativos e em até alguns casos filosofias de vida. Desta maneira, jogar não poderia ser um ato somente para o espaço fora da sala de aula. O jogar é um ato que precisa ser estimulado para que ele como tantos hábitos humanos não se tornem atrações letais ou mal compreendidas.

Discutir sobre os jogos, como recurso possível, é perceber as funções ligadas a criatividade, coletividade e imaginação. No entanto, esse mesmo jogar pode se tornar palco de violência e disputas desiguais. Percebido este campo híbrido e estreito dos jogos é que propomos pensá-lo como ação criativa e coletiva.

A metodologia de análise da pesquisa em jogos se baseou em duas modalidades: Estudo teórico das fontes sobre a temática em formato de livros, artigos,

caderno de campo e entrevistas; e um projeto de trabalho em pesquisa-ação, onde o jogo com a temática das relações étnico-raciais na região de Ouro Preto/MG e Mariana/MG fora desenvolvido em duas escolas, uma de cunho privado e outra pública.

O formato de análise do projeto foi realizado através da observação, prática à docência e pesquisa qualitativa através de questionário. Todo o desenvolvimento da ação dos jogos teve no total de oito meses sendo estes de Março a Dezembro de 2016.

É muito comum nos bancos escolares que o tipo de material de divulgação do conhecimento histórico, seja baseado essencialmente com livros didáticos e material digital. Estes preceitos na limitação do uso de objetos didáticos para o campo do ensino contribuem para uma construção histórica de insegurança no uso de diversificados recursos nos dias atuais. Todavia, o esforço de muitos profissionais do campo da educação é questionar ou compreender de maneira expansiva os desafios e as relações do sentido da história em nosso cotidiano.

Se o ensino da história hoje, parece repercutir em um duplo ensaio sobre a constituição de recursos pedagógicos para o ensino e os temas mais urgentes do campo. Repensando dois universos: o sistema de ensino público e privado. Os jogos, portanto, trabalhará nestas duas frentes, uma tentando organizar o uso do objeto jogo como recurso possível e outro demonstrando como essa prática pode aproximar-se deste ritmo política e social que buscamos aperfeiçoar.

Entendido assim torna-se necessário a expansão e compreensão desta influência histórica herdada e discutida no primeiro capítulo, retomando princípios da ordem do capital que incidem diretamente na escolha docente, refletindo amplamente e diretamente sobre o limite do conteúdo ensinado em sala e perceber qual é o projeto de história para sala de aula.

Tendo em vista a reflexão inicial, dividiremos a discussão em três partes: 1. primeiramente, a discussão sobre o objeto jogo. Entendo o mesmo como parte da resignificação do agir docente e de sua didática, na busca de critérios menos hegemônicos. 2. Analisar os resultados pesquisados através da pesquisa-ação, e seus conceitos atribuídos na pesquisa. 3. Articular a discussão da escolha da temática África, ao terceiro capítulo que proverá da discussão didática, política sobre o tema e

articulando a pesquisa-ação a crítica ao padrão escolar sustentado dentro do ensino de história.

Compreender uma plataforma como o jogo, não é tarefa simples ou simplista. As inúmeras formas em que o jogo e uma prática jogada podem assumir, dificilmente conseguirão ser citadas nesta dissertação. A priori, tentaremos organizar um fluxo de algumas práticas palpáveis do mundo dos jogos e que inclusive, constituem um teor didático/lógico³. Entendendo o jogo como ferramenta didática.

Dentre a pesquisa bibliográfica analisada e a experiência da pesquisa-ação em escolas de Mariana e Ouro Preto, uma série de elementos puderam ser incorporados à pesquisa que hoje pode ser considerada como ponto chave para constituição da análise. I

Iniciaremos as reflexões neste capítulo, na esfera teórica dos jogos, tentando compreender os diferentes tipos de jogos, as formas em que podem ser usados e os estudos que os contemplam como ferramenta didática relevante para a alteração dos tempos escolares e do espaço da sala de aula.

1.2 Jogos Manuais, Digitais e Movimento.

Em um primeiro momento portanto, precisamos definir os conceitos primordiais para a compreensão da pesquisa de campo realizada. Diferenciando a produção de jogos digitais e jogos manuais, sendo as duas modalidades usadas para a produção de jogos. Em seguida, a compreensão dos jogos didáticos, tendo em vista, que são considerados diferentes dos jogos convencionais competitivos ou de azar. E como terceiro item pensar o projeto de trabalho em jogos, tentando já aproximar o modelo do método pedagógico desenvolvido no recurso jogo. Desta forma, ao gerarmos conhecimento sobre estes três conceitos trabalhados, teremos possibilidade de gestar a experiência dos casos vivenciados e compreender melhor o projeto de pesquisa-ação.

Na sessão didática podemos dividir os jogos em diversos formatos: jogos de movimento, manuais, digitais, construídos, dentre outros. Como este trabalho falará

³ A noção de didático/lógica, provêm de pensar que o ritmo de trabalho dentro de sala de aula precisa atender alguns requisitos práticos. Não podemos criar um paradigma didático se não pudermos atribuir sentido à esta prática. Nem ao menos produzir ações lógicas para determinado grupo de estudantes, se o objetivo não for trabalhar o contexto de toda turma. Desta maneira, o conceito surge como uma ação de equilíbrio nas escolhas docente.

sobre jogos manuais, construídos através de projeto de trabalho, citaremos as diferenças entre os jogos didáticos de um modo geral, destacando os diferentes tipos.

Desta forma, o jogo, como o ensinar a história não tem uma plataforma única. Podendo trazer variantes para o processo de ensino/aprendizagem. Um primeiro exemplo disto é uma corrida convencional. Onde a prática sendo atribuída de regras ou não, já está preestabelecido a relação de ‘ganhar’ ou ‘perder’. Portanto o ato da ‘aposta’ já pode ser considerado um jogo. Isso significa dizer que o jogo não precisa de um tabuleiro, de uma carta específica, de um controle digital. Ele apenas precisa de um grupo de pessoas e uma instrução de como serão as ‘formas’ ou ‘não formas’ para se jogar.

Vamos então a outro caso. Um grupo de amigos decide jogar determinado jogo de tabuleiro, onde as peças, o cenário, os personagens já são definidos, percorrem determinada distância e tem dispositivos limitados de ações. Desta maneira, todos os jogadores que estão sobre o tabuleiro sabem de suas regras, suas formas e não são os criadores, mas os espectadores, os protagonistas das cenas que já foram criadas.

Os dois exemplos citados, são formas de jogar, de estar na ação do jogo. Em ambos os casos o jogador é a peça matriz do movimento das jogadas ou das regras que sustentam o jogar. Essa relação aproxima o jogador a tempos, situações, estratégias e formas de agir sobre determinada problemática.

O que difere estas duas práticas citadas é que elas por características organizacionais tem naturezas diferentes. Neste pressuposto, a tentativa é demonstrar que os jogos utilizados na sala de aula, como ferramenta didática não tem determinado limite de projeção, até porque a história mesmo possuindo sua escolha ou conchaves teóricas, podem ser alterados através da mudança nas referências básicas, fazendo repensar a modalidade em que o jogo está inserido. Portanto, uma ligeira análise sobre os três estilos de jogos (movimento, manual e digital) formarão uma elucidação de como estes podem fazer parte do universo da sala e a maneira que serão utilizados, separada ou interativa entre si.

O que gostaríamos de constatar com essa pequena introdução é que o objeto de análise deste capítulo tem como prerrogativa diversas formas de perceber o ‘jogo’ e que de forma específica, contemplam as ações didáticas.

1.3 Os diferentes tipos de jogos educativos

De acordo com Meinerz (2013, p. 107), o jogo no ato educativo:

pode atender a distintos objetivos, desde uma sondagem ou revisão de conteúdos formais e de saberes informais, até o manuseio mais sofisticados de conceitos, a visualização concreta de processos complexos ou abstratos, e ainda o diagnóstico avaliativo do conhecimento dos alunos.

Para cada tipo de visualização de determinado saber os jogos podem assumir diferentes edificações didáticas construídas pelo educador, de maneira híbrida entre educador e estudantes e/ou dinâmica e autônoma pelos estudantes com auxílio docente. Seja qual for o formato de organização da criação do jogo⁴ ele é sustentado através de uma organização primordial que é o ‘tipo do jogo’.

Escolher a plataforma do jogo é parte fundamental para o planejamento docente durante a experiência da prática jogada. Isso significa, que dependendo da plataforma em que o professor constituir conjuntamente aos estudantes, reincidirá em procedimentos de articulação entre as práticas de elaboração do jogo, as regras, os espaços utilizados, os materiais necessários e o tempo estimado de funcionamento. Para tanto, vamos elucidar os três grupos mais interessantes da prática didática.

Os jogos manuais/tabuleiro podem ser considerados o primeiro grande grupo de jogos. Separados entre o domínio de jogos de interação através de um cenário como: Trilha, Dominó, Memória, RPG (Real Player Game), são partes de um universo amplo de possibilidades. Sua plataforma pode ser considerada uma das mais próximas para a utilização em sala de aula, visto que, já tem uma plataforma conhecida entre docentes e estudantes e diminuem a demanda de atividades entre adaptação ou criação através de um determinado pressuposto ou tema. (MEINERZ, 2013, p.109) Desta maneira, o jogo pode ser constituído através de um link entre uma plataforma conhecida e determinado conteúdo ou conjunto de conceitos da história. Para tal, o/a docente, de maneira isolada,

⁴Tendo em vista, que trataremos uma parte específica sobre a criação dos jogos e suas variantes entre a os projetos de trabalho (produção híbrida) e os jogos produzidos (criação docente), entendendo que, cada uma destas modalidades traz resultados diferentes para a experiência dos jogos e inclusive, articula diferentes ações dentro do tempo e do espaço escolar.

poderá criar uma prática jogada para os estudantes, no intuito de através da ludicidade incorporar um determinado conceito ou tempo histórico ou definir parâmetros coletivos para a criação do jogo.

Outra característica dos jogos manuais é o seu tempo de utilização. Como ele é baseado em um tabuleiro ou base já conhecida, sua duração pode assumir diferentes tempos, dependendo de como o professor com os demais estudantes organiza a prática. Isso significa dizer que o jogo manual não é algo que ultrapassa os limites da sala de aula, mas ele torna capaz de reorganizar o tempo da aula e o espaço tradicionalmente utilizado.

Quando se trata de jogos de expressão corporal ou de movimento, a gama de possibilidades é grandiosa. Muito incorporada na educação infantil, ou nos primeiros anos de aprendizagem o formato destes jogos unificam movimento e ação de regras para a constituição de determinados conhecimentos. No entanto, a prática não é isolada a determinada idade ou formação escolar. Os jogos de movimento podem tanto ser parte de uma condensação dos jogos manuais de tabuleiro com partes de movimentação (jogo auxiliar) ou pode assumir um papel principal, sendo sua técnica utilizada para a fundamentação de toda a atividade. Segundo Meinerz (2013, p.111) os jogos de expressão corporal ou movimento tem um grande potencial dentro do ensino de história. Esta afirmação está ligada a potencialidade em que o ato de simular determinada realidade ou vivenciar um fato histórico pode ser amplamente percebido através das ações vivenciadas. Desta forma, [...] “Jogos teatrais, dinâmicas de grupo, encenações de tele noticiários, leituras dramáticas, simulações de tribunais com temática histórica são exemplos dessa variedade lúdica na educação.” (MEINERZ,2013, p.111).

Na mesma linha de pensamento, o autor Jean Vial em seu livro *jogo e educação* (2015), cita sobre uma modalidade de aprendizagem chamado de ‘jogo do sentido’. Ligado diretamente a expressividade e corporeidade, os jogos do sentido são articuladores entre as emoções do corpo e a vibração do espírito⁵.

⁵Entende-se espírito para Vial (2015) como uma dança em que o corpo libera sua essência e assume um papel de movimento, de vida. Sua relação neste sentido ao espírito é da forma de agir, de transformar em brinquedo o próprio corpo

Sem no entanto abolir o corpo, e muito menos o espírito, os jogos dos sentidos tem mais importância social. Aliás, eles apresentam um ‘antes’ que supõe uma contribuição do outro e um ‘durante’ que marca um engajamento preciso. E é necessário diferenciar que engaja mais particularmente um sentido definido daquilo que provoca uma conjugação da audição, da voz, da visão e mesmo do gesto. (VIAL, 2015, p.65)

O jogo de movimento é uma categoria que podemos classificar. Ao mesmo tempo que assume uma própria vida através das suas ações e de seus movimentos sensitivos, pode contemplar práticas complementares de práticas jogadas em ações manuais ou ainda em nosso outro exemplo como as ações digitais.

O jogo digital tem uma característica que outros tipos de jogos citados não os têm: a plataforma exclusiva de jogo. Enquanto os jogos manuais e de movimento, podem acontecer em diferentes espaços, com diferentes objetos e sem necessariamente algum local específico, o jogo digital carrega consigo a ferramenta da plataforma digital: celulares, netbooks, notebooks, tablets são ferramentas essenciais para o funcionamento dos jogos digitais. Com uma vasta bibliografia, os jogos digitais extrapolam o mundo escolar e já podem ser considerados um mercado focado em vendas de prontos. Sendo ele um dos comércios mais competitivos, inclusive no Brasil⁶.

Dentre a vasta produção sobre estes tipos de jogos, a discussão sobre sua didática em sala de aula é um campo em aberto de análise. Arruda e Siman (2009) debatem amplamente acerca do tema e trazem questões fundamentais para entender o campo dos jogos digitais. Segundo os autores, o jogo digital, como qualquer plataforma do jogar é contemplado de algumas características. Primeiro: ele é coberto de invenção e imaginação. E tal, mesmo que limitada em uma ação jogada no tabuleiro (manual), abre infinitas possibilidades.

A invenção ou imaginação, relacionam-se aos documentos e uma ideia de verdade histórica, contudo, pode-se analisar essa construção no jogo como uma configuração imaginativa de uma histórica, cujo os

⁶O site o O GLOBO em reportagem no dia 06.03.2017 cita: Os games, ou jogos online, movimentaram US\$ 1,6 bilhão (R\$ 4,9 bilhões), em 2016, no Brasil, e o país já deve ultrapassar o México, este ano, e alcançar a liderança do mercado na América Latina. O segmento de games deverá crescer 13,4% ao ano até 2020, considerando-se a venda de jogos (softwares), a publicidade e as chamadas microtransações, que são os gastos dos consumidores dentro dos jogos. Leia mais: <https://oglobo.globo.com/economia/jogos-on-line-movimentam-49-bilhoes-brasil-lidera-setor-na-america-latina-21014736#ixzz56EQzkvGB>.

documentos são criados no próprio âmbito do jogo, cuja produção de realidade, ainda que virtual, permite ao jogador compreender as dinâmicas, as intencionalidades, as relações conflituosas e os impactos ou reflexos das ações tomadas dentro de uma estrutura ou fora dela (SIMAN, ARRUDA,2009, p.248).

Isso significa dizer, que o jogo digital além de uma prática jogada dentro de determinada plataforma é um ‘simulador’ dos efeitos históricos, sendo o mesmo capaz de redigir um contexto onde as ações humanas no tempo, podem ser percebidas através das suas decisões em tempo real e não exclusivamente a um final histórico já organizado.

Desta mesma maneira, o jogo digital portanto, é um articulador com a imaginação e a realidade, tendo em vista que através da construção reflexiva do choque de diversas fontes,⁷ seja possível o jogador desenhar diferentes futuros. Sejam pelas ações dos personagens através dos dados, seja pela estratégia mais bem sucedida ao estudar o armamento de determinado grupo ou povo, ou seja, ainda pela escolha de determinadas edificações; construções materiais ou ainda através da tecnologia de determinada comunidade histórica.

Pensar o jogo de temática histórica é ultrapassar a mensagem enviada pelos seus produtores e pensar na da perspectiva da apropriação que se faz pelas comunidades de jogadores. Não cabe justificar a violência do jogo ou os discursos totalizantes construídos no jogo, mas analisar as construções de discursos e narrativas pelos jogadores e como esses discursos se transformam e se configuram em pensamento histórico. (sic.) Nesse ponto, a imaginação adquire intensidade, pois essa é uma história criada, simulada pelo jogador, no entanto, ela não possui fontes que permitem esse olhar interpretativo. As possibilidades de interpretação histórica se tornam vastas, à medida que tais ‘experimentos’, com as possibilidades históricas, se apresentam em níveis quase infinitos (SIMAN; ARRUDA,2009, p.249).

O jogo na sua plataforma, assim como em jogos de cunho manual traz o efeito de colocar o jogador na ação histórica, pensar os conflitos, ações de determinados personagens e inclusive, agir sobre ele, dando fatores para o jogador se tornar um personagem reflexivo dentro dos limites propostos. Isso fica evidente no exemplo dado

⁷ Os exemplos citados para o jogo digital, também podem ser aplicados ao jogos manuais, como veremos na sequência

pelos autores ao articularem as ações jogadas pela forma em que os atributos de determinada civilização ou povo está para sua orbe social.

O jogador pode iniciar uma conquista da Ásia, com uma tribo indígena norte americana⁸, estabelecendo uma aliança com os ingleses. Nesse caso, um elemento importante são as diferenças entre as tecnologias de cada civilização envolvida no jogo: as tribos, no século XVI, não haviam dominado a pólvora. Essa característica tecnológica é mantida na estrutura do jogo. No entanto, é possível ao jogador obter sucesso, mesmo em uma situação tão desvantajosa. Nesse caso, ele necessita estudar os pontos fortes de sua civilização indígena, (por exemplo – o poder do pajé e das crenças politeístas) e criar estratégias de ataque a uma civilização tecnologicamente superior. (SIMAN; ARRUDA,2009, p.249).

Visto os exemplos dados, podemos perceber que o jogo digital é parte de um conglomerado de ações e práticas, gerando pontos importantes para a aula de história⁹. Um outro exemplo citado pelos autores é a conquista cognitiva através das ações do jogo. Isso significa dizer, que no momento dos embates, disputas, organizações territoriais, estratégias de batalha ou de subsistência, o jogador percebe características únicas de seu personagem na ação do jogo e pode assim, aprender sobre suas diferenças econômicas, hábitos alimentares, formas de sociabilidade, entre outros.

O jogo, desse modo, oferece poder ao jogador, para que ele construa e experimente situações históricas não registradas nos livros didáticos e historiográficos. Diferentemente da realidade vivida, o jogo propicia ao jogador controlar resultados de suas ações, rever eventos, desconstruir as estratégias cujos resultados não o agradam, aprender, por meio de tentativa e erro, características de uma dada civilização, até que seja possível obter domínio do jogo (SIMAN;ARRUDA:2009, p. 250).

Nesse sentido, na análise acerca dos jogos digitais é preciso lembrar que um dos pontos de questionamento desta plataforma é o seu limite de criação. Mesmo que

⁸ É importante perceber que uma articulação do jogo digital com a mistura das realidades precisa de alguns cuidados. Visto que os tempos históricos e as relações de encontro podem estar misturadas em seu enredo e portanto, mesmo que sejam bons atributos para pensar características históricas, precisam ser dosados pelo docente no momento de sua experimentação.

⁹As características cognitivas citadas não parte de um elemento isolado dos jogos digitais. Os jogos manuais criados, os projetos de trabalho, os jogos de movimento, também agregam tais valores mesmo que a partir de práticas distintas.

ele possa constituir diversos elementos primordiais para a aprendizagem histórica e colocar seus jogadores em artifício em diversos ambientes, o seu projeto de criação fica limitado a jogos que já foram construídos, tendo em vista, que a criação de programação das plataformas digitais não são possíveis de constituir em sala de aula. Isso não exclui seu caráter pedagógico ou diminui sua função de aprendizagem, somente constitui certa barreira nos seus elementos de expansão como criação e desenvolvimento da prática, desde a sua base.

1.4 Jogando, Criando, Descobrimdo: os diferentes projetos para as diferentes formas do jogar.

Este subtítulo tem como objetivo central discutir as diferenças da relação entre os jogos desenvolvidos e os jogos criados. Entende-se por jogos desenvolvidos aqueles que foram criados por terceiros, ou seja, não passaram pela criação dos estudantes. Há inúmeros exemplos destes jogos: os jogos comerciais, os jogos digitais, os jogos produzidos exclusivamente pelo docente.

No caso dos jogos criados, a organização do espaço do jogo em sala de aula se torna um espaço de criação e construção e não somente de jogabilidade. Isso permite pensar que o jogo expande sua plataforma de recurso didático e passa a operar como material interdisciplinar, onde o fazer e o vivenciar se aliam.

Portanto, diferenciaremos as duas formas de pensar o jogo em suas diferentes plataformas analisadas (movimento, manual e digital), trazendo consigo as possibilidades dos dois projetos em jogos, abrindo ainda mais a discussão e dando elementos para os dados da pesquisa-ação.

Se perguntarmos a diferentes jogadores sobre sua prática do jogar, a maioria sem dúvida irá responder que ela é feita a partir de uma plataforma conhecida. Não sendo nada extraordinário de ouvir, falarão que jogam em casa, em seus videogames ou computadores, ou ainda, que jogam com os amigos de maneira online, ou quem sabe, de forma manual com jogos de carta ou grandes enigmas. Dentre todos estes casos citados, o seu ponto comum é que os jogos são de caráter desenvolvido. Isso significa dizer que o jogo como sua regra, seus personagens, seus mapas, seus movimentos não foram produzidos pelo jogador, sendo ele neste caso, expectador da criação. E isso não

significa dizer que o fato de não ter criado o jogo, o jogador não está imerso em uma série de conceitos e conhecimentos que ele pode explorar através da prática jogada.

Essa afirmativa ainda pode ser destacada, pois, o tipo de plataforma mais comum usada dentro de sala de aula por professores, e, com toda certeza, usada fora dela pelos estudantes são os jogos desenvolvidos. Isso faz com que a grande diferença para o jogo criado é a de conceber a natureza comercial e a natureza pedagógica do jogo. É fato que a referência dos jogos comerciais é muito mais ampla, tendo em vista que o Brasil é o 4º maior consumidor de acessórios, consoles, franquias e destaques de jogos no mundo. Essa grande procura pelos softwares, tabuleiros, baralhos, traz a reflexão que os jogos são parte da rotina de crianças, jovens e inclusive adultos em todo o país.

Tendo em vista, tal procura, os jogos pedagógicos entram na bancada das possibilidades entre sala de aula e o espaço da história. Hoje em dia, alguns bons exemplos são dignos de apresentação pela criatividade e resultados obtidos dentro das plataformas. Muitos deles estão ligados a plataforma digital e alguns a plataformas manuais (físicas).

Um primeiro exemplo citado é o jogo *Tríade*¹⁰, com uma plataforma 3D e com personagens históricos, o jogo é desenvolvido pelo grupo *comunidades virtuais – UNEB*. Em seu enredo, o jogo tem como objetivo central a imersão de estudantes dentro dos fatos ocorridos na revolução francesa, possibilitando o aprendizado através das jogadas e dos desafios através da trama. O jogo que conta com bom desenvolvimento gráfico é uma boa escolha para o profissional da história que quer aliar o jogo a interatividade do mundo digital.

Um segundo exemplo é o jogo *búzios*. Muito conhecido entre os citados como jogos digitais históricos, ele remonta a *revolta dos alfaiates* e o seu peso histórico de agregar diferentes camadas sociais no conflito. O jogo desenvolvido em plataforma 2D e com programação em flash, o que é um tipo de jogo mais simples em relação a gráficos e a detalhes visuais, carrega características históricas e, inclusive, é desenvolvida pelo mesmo grupo do jogo *tríade*, *comunidades virtuais – UNEB*.

¹⁰ Para saber mais sobre o jogo. Acesse:
<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/projeto.htm>

Alguns destes exemplos alimentam a interação e constituição de jogos digitais na plataforma do trabalho docente. No entanto, buscando acessibilidade e plataformas distintas, um outro modelo para esses jogos são os de cunho manual. Que além de serem jogados sem a necessidade de um aparelho digital (computador ou vídeo-game), também tem seu espaço integrado no interior da sala de aula

O *laboratório de história indígena* (LABHIN-UFSC) é um caso de jogos desenvolvidos no formato manual. Chamado de *Jogo de Memória Kaingang*, mistura uma plataforma conhecida no mundo dos jogos (a memória) e remonta através de práticas, costumes, relações sociais do grupo indígena Kaingang. Essa imersão a plataformas conhecidas de jogos comerciais é uma característica bem viva entre os jogos pedagógicos. Isso porque os jogos já com plataformas definidas (regras, tamanho de cartas, forma e peças do tabuleiro) auxiliam ao docente a aproximar os estudantes de uma realidade já conhecida, e de maneira geral de facilitar a compreensão da jogabilidade.

Um outro exemplo conhecido é do autor Marcelo Paniz Giacomoni, que em sua prática dentro do Colégio Israelita Brasileiro em Porto Alegre – RS, desenvolveu um jogo com turmas do 7º ano do ensino fundamental.

Dentro de sua detalhada explicação, que deu origem a obra de um capítulo do livro *jogos e ensino de história* (2013) o autor sugere que o jogo seja uma tentativa didática de aprimorar o conhecimento dos participantes sobre o conceito de guerra, dentro da Idade Média. Como se trata de um jogo desenvolvido, todas as peças foram pensadas de maneira lógica pelo docente e produzidos através de material de uso comum dos estudantes (folhas, lápis, cartolina, papelão).

O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o desejo do aluno, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos. Dada essa peculiaridade, desenvolver jogos para o ensino nem sempre é tarefa fácil. (GIACOMONI,2013, p.140).

Essa grande mistura entre o real e o imaginário e a mistura de interesses docente, a jogabilidade discente é parte deste grande trama que o jogo envolve em sua prática. Essa proposta de uma ação jogada como norteada por Giacomoni (2013) como equilibrada é uma gestão típica dos jogos desenvolvidos, onde por trás da ação do jogador, sempre há as ações de um mentor criador. Desta forma, podemos destacar tal

formatação, como uma diferença central para entender as práticas jogáveis através de jogos propostos pelos docentes e que são construídos com o corpo discente.

Cabe ressaltar que algumas características de constituição dos jogos desenvolvidos pelos docentes fazem parte também do universo de criação dos jogos construídos pelos discentes. Isso sugere pensar que a base de construção dos jogos didáticos para o ensino de história tem uma arquitetura, uma estrutura comum, e só a partir das definições das tarefas é que sua constituição acarretam novos elementos.

Para cada tipo de jogo didático ter sua funcionalidade, alguns pontos precisam ser pensados pelos docentes no momento do desenvolvimento didático da obra jogável. Esses pontos de ação definem partes essenciais para que o jogo possa ter artifícios suficientes para ter um sentido lógico. Giacomoni (2013) desenvolveu essas etapas de maneira ampla, e como sugerem uma base coerente, são partes significativas para o ato de pensar os projetos de trabalho em jogos.

A divisão do trabalho foi feito em etapas, etapas essas que se assemelham aos projetos de trabalho (criação discente em jogos), mas, que carregam neste caso, muito mais ações docentes sobre o agir.

Dividido em 6 (seis) etapas, Giacomini (2013) demonstra o processo de confecção que tem como estrutura elementos como: temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e layout. Cada uma dessas etapas é pensada exclusivamente pelo docente, afim de, desenvolver um jogo para prática em sala de aula. Iremos desta forma, ampliar cada um destes tópicos, afim de compreender de maneira prática a ação docente na criação do jogo. Apontando inclusive, suas escolhas ao desenvolver os jogos.

- **Temática:** A temática é a essência do jogo. Como seu vínculo é de estrutura pedagógica e tem como finalidade propor algum raciocínio sobre determinado tema ou tempo. A temática é o articulador simultâneo de [...] “interrelações entre os mais variados processos” (PANIZ,2013, p.140). Isso significa dizer, que no momento da escolha da temática do jogo, o professor precisa estar atento a quais conceitos ele quer exaltar, a quais escolhas teóricas ele gostaria de organizar e fazer com que os estudantes percebessem no momento da ação jogada. Esses artifícios são essenciais para idealizar o jogo e pode ser considerado o pontapé inicial.

- **Objetivos:** Os objetivos do jogo podem ser considerados o planejamento da aula do docente, é a forma genérica de explicar: onde queremos chegar com isso? Os objetivos são partes lógicas de uma estrutura jogável e são separados na sua vontade pedagógica e do jogo em si. Essa variação determina ao docente pensar: o que o jogo pode ensinar? E como o jogo pode ser jogado? Através destes dois questionamentos podemos entender que os objetivos pedagógicos são:

[...] “aqueles que, no tocante da disciplina de história o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros.” [...] “Conjuntamente aos objetivos pedagógicos devem ser desenvolvidos os objetivos do jogo, ou seja, a finalidade ou meta do conjunto de dinâmicas e regras de determinado jogo, e que dificilmente podem ser separados dos objetivos pedagógicos”. (GIACOMONI,2013, p. 141;142).

Essas duas disposições são exemplos da estrutura e terão maior fluidez quando chegarmos aos exemplos da pesquisa de campo, agora, cabe entender o processo organizacional do jogo.

- **Superfície:** A superfície do jogo é a parte onde o produtor define com quais peças o jogo será composto. Isso em modo prático é definir se o jogo será feito com cartas, tabuleiro, os próprios corpos dos jogadores, personagens, entre outros. Essa questão é fundamental para definir a dinâmica do jogo e estabelecer suas ações, como anteriormente foi visto entre os jogos de movimento e tabuleiro. Isso porque, dependendo da forma em que a superfície se organiza, a jogabilidade se altera por completo. Portanto, essa relação entre a superfície e o jogar é o ponto alto da discussão entre o agir docente e a influencia da criação na prática jogada. Tendo em vista, que conforme a superfície é pensada, diferentes reflexões podem ser tomadas dentro da perspectiva docente e discente.
- **Regras:** As regras não são simples limites, elas organizam a trazem forma ao jogo.

No jogo existe beleza, harmonia, ritmo, fascínio, tensão, alegria e divertimento, mas há também ordem e regras estabelecidas, que devem ser seguidos por todos. Uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo. (GIACOMONI,2013:144).

Essa forma estabelece onde e como proceder como determinada ação, de que forma determinado combate era realizado, através das possibilidades dadas pelo jogo, como

e por qual condição os personagens tem formas diferentes de agir, tendo em vista que as regras, organizam, alteram e provocam ações únicas no interior do jogar. Fazendo-as essenciais para a construção do jogo.

- **Layout:** O layout é o corpo estético do jogo. Não é agradável consumir determinado alimento ou olhar para determinada paisagem que não nos traga algum tipo de excitação. Para os jogos não é diferente. O aspecto gráfico do jogo é parte fundamental para o divertimento e a compreensão da hora do jogar. Portanto, definir peças, cartas, tabuleiros que tenham boas imagens, peças sólidas e bem definidas, auxilia o estudante a se ‘transportar’ como define Paniz (2013:145):

Por exemplo, é adequado utilizar letras góticas para um jogo ambientado na idade média, ou a fonte *castellar* para um jogo com a temática de história de roma. Imagens e signos são importantes: em um jogo com cartas, procure ilustrá-las com imagens ou marcas do jogo.

Todo esse layout ainda precisa de uma dose de imaginação e organização do docente para que tudo ocorra de maneira bem produtiva. Visto a explicação do modelo de jogos desenvolvidos pelo docente, vamos para a aba dos jogos criados através de projeto de trabalho. Essa parte da dissertação é o contexto prático da pesquisa, onde concentramos toda a pesquisa de campo em torno dos jogos e as reflexões geradas através da vivência em sala de aula. No entanto, antes de constituir os dados empíricos em si, organizaremos as bases dos conceitos que dissertam sobre o material político-teórico da pesquisa, para que assim, possamos exibir a pesquisa-ação no capítulo sub-sequente.

1.5 O ensino de história e as novas políticas educacionais: o movimento de um ensino criativo.

Os movimentos políticos principalmente no século XX direcionaram para uma educação que se tornou prática efetiva do Estado. Diversas políticas públicas foram criadas para regularizar a educação e determinar leis de ação e convivência na prática educativa. Entre os principais documentos que surgem anteriores a década de noventa (90) são as Leis de Diretrizes e Base (LDB). Promulgada em 1961, é considerada um arquipélago de emendas e discussões que proviam desde a década de cinquenta ,sobre os tipos de molde em que a educação se organizaria. Neste mesmo período temos a constituição de um Estado pressionado pelo poder militarizado e a pouco do golpe de

1964. Com tal realidade instaurada, o Ensino de História que já vinha sendo desenhado no século XIX a partir da grande escola do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) e fortalecido através da criação das escolas normais no final do XIX desenhava uma proposta de história tradicionalista com modelos positivistas e arquitetados no conceito de ‘verdade histórica’. O fazer história e o seu feitor (o historiador) começou-se a se desenhar no Brasil no início do século XX com ações para as explicações históricas e para os fatos pertinentes. Entre esses grandes argumentos deram origem a uma diretriz modernizante brasileira, onde se via a expansão de um sentimento nacionalista (racional) e metodológico dentro de um modelo liberal francês.

Coerentemente ao modelo proposto, desde o início, a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses – para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir, para a história Antiga, o de Caiz; e para História Romana, o de Durozoir e Dumont. (NADAI, 1993:146)

Os manuais citados acima eram da competência do Colégio D. Pedro II que, em 1838, regularizou o ensino da história a partir do sexto ano. O modelo de trabalho exercido já na segunda metade do século XIX, ainda trazia a figura de C. Seignobos, altamente influente na produção do ensino de história na França que agora também pisava em solo brasileiro. Com a promulgação da primeira leis de diretrizes e base o cenário não era muito diferente do que já havia se desenhado nas universidades brasileiras no início da década de 30 nas ciências sociais¹¹.

A construção do ensino de história entre os anos de 1930 aos dias atuais, é constituída por diversas divergências e enfrentamentos políticos. Desde as alterações curriculares ao longo da primeira metade do século XX, a inclusão de um memorial das duas grandes guerras e as opressões construídas na ditadura militar, fomentou uma alteração no pensamento político, trazendo paradigmas formatados entre temas tão caros hoje para a crítica histórica. No entanto, nem sempre o caminhar da história manteve-se sem grandes alterações. Sendo que, por muitas vezes tornou-se necessário uma revisão

¹¹ Para maior compreensão da discussão destas universidades e o conceito de história ali abordado ver: Novais, Fernando. Braudel e a Missão Francesa no Brasil. Revista Estudos Avançados. Rio de Janeiro, N.8, 1994.

de conceitos. Reordenando estrutura e escolha de conceitos, visto que, alguns episódios, serviram muitos mais que acontecimentos, destacaram-se como lições.

Este apontamento está ligado as perspectivas, por exemplo, da política do início dos anos 1920 que com a grande ênfase nos heróis nacionais da proclamação da república, não esperaria que na década de 1970 o foco seria a intervenção militar no Brasil.

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que identifica ao e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determina desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis no movimento social eram o Estado e as elites. (NADAI,1993:152)

Tratando-se destes limites do ensino, temos em mãos a proposta de uma história regada aos princípios da ‘história oficial’. Não poderíamos pensar de maneira diferente, também exista uma maneira de ‘ensinar de modo oficial’. E sem dúvidas é este conceito de uma didática centralizada em uma metodologia de ensinar a história, que boa parte daquilo que refletimos em sala de aula é fruto desta tecnologia, regada e mantida através dos parâmetros de ensinar história pelo conceito teórico e quase que estritamente científico, não pela reflexão crítica, pelo presente ou o impacto do passado nele. Poderíamos considerar a ideia de excesso de factualidade.

Já com a segunda LDB (lei 5692/71), o fator histórico não se modificou de maneira contundente. Mesmo com a grande pressão dos movimentos sociais (que aconteceria somente no final da década de 70 e início da 80) pelo fim da repressão militar e o surgimento de diversos movimentos sociais em busca do direito dos negros e do movimento LGBT, temas como a História da África não faziam parte dos planos curriculares desta época.

Os movimentos sociais, principalmente o movimento negro fazem parte não só de uma corrente de transformação da sociedade na visão de classes subalternas, mas compete em uma retomada do debate entre o estudo do ensino de história fragmentado e pouco explicativo baseado em um modelo francês europeu e uma história brasileira

organizada pelo sentido da vida no Brasil, assim como os costumes e os aspectos culturais daqueles que por vezes são classificados como ‘menos importante’.

Garcia (2007) rememora que mesmo que o movimento negro no Brasil tenha iniciado em 1930, ela só teve suas conquistas sólidas na década de 80. A grande bandeira era a busca por direitos. Alguns deles invisíveis dentro de nossa sociedade do capital e outros apagados pela condição do tempo e da opressão. Neste aspecto, surge a noção das políticas afirmativas, onde seu papel “[...] é planejar e atuar no sentido de promover a representação de determinados segmentos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas.” (GARCIA,2007, p. 38).

Na convivência deste advento, mencionaremos neste capítulo, a escolha metodológica de trabalhar com o conceito África no objeto jogo, visto que tal temática mesmo que reputada com outros olhos nos dias atuais, ainda carece de noções políticas críticas mais incisivas.

O fato central é que com a década de 1990 e a promulgação da lei de diretrizes e base da educação básica 9.394\96, o debate sobre as minorias e a prática pedagógica torna-se assunto central nos debates em educação. É também na década de 90, que o discurso da formação de professores e a qualificação destes profissionais muda com o cenário pós redemocratização, não cabendo mais supervisões militares. Essa experiência carregaria para um debate sobre a experiência docente em uma nova escola pública.

E é claro, o próprio debate sobre o ensino de história é fortalecido pelo processo de redemocratização, trazendo novos conceitos para pensar o termo histórico e a noção de tempo. Mesmo que as outras LDBs já tivessem promovido o discurso da não repressão por cor ou raça, mas em termos de organização curricular pouco remediavam em apoio a uma discussão realmente aberta as temáticas da educação fora dos moldes tradicionalistas e afastado do olhar elitista da história.

O texto aprovado e sancionado em 20 de Dezembro de 1996 contendo um pouco mais de 25 páginas, vem trazer um lei que já estava décadas sem modificação. Baseados no educar como um conjunto de ações: familiares, culturais, políticos e

didáticos, a LDB se organiza como texto coletivo de um mesmo fim: uma educação para o trabalho e para a vida social.

Mesmo que ainda esteja cercada de questões pertinentes como renovação didática, novas modalidades pedagógicas e o espaço da discussão da diversidade cultural, o texto ainda carece de aprofundamento na proposta do atuar docente e os entraves da discussão da política racial no Brasil. Mesmo que o texto cite durante trechos da proposta, que a educação deva ser laica e com igualdade de gênero e de cor, os processos ainda são lembrados de maneira genérica e pouco efetiva.

Os avanços que se sucederam como a criação do PNE; PNLDS e PCN's o século XXI, inicia um debate sobre a questão racial e as diferentes culturas brasileiras. No entanto o debate ainda é pouco aprofundado no que se refere as práticas.

Com essa abertura chegamos as reflexões que fortalecem o discurso da fomentação da educação criativa. Com a criação de Planos, Bases Curriculares Comuns, Proposta de Currículo Nacional, o professor precisou se enquadrar em alguns mecanismos entendidos como necessários para sua estadia em sala de aula, por outro lado, o advento da tecnologia e a própria chamada para uma educação mais aberta e menos tradicional ampliou o debate sobre correntes que estimulavam a educação crítica e criativa. É o caso da proposta de Gramsci (1982) que veremos no debate do segundo capítulo.

Vinculados a esse novo paradigma de uma educação crítica, surgem em paralelo as novas ações pedagógicas surgidas no século XX mas que somente ao final da década de 90 e no início do século XXI começam ter seu devido efeito como as propostas de Vygotsky (2001) com as teorias da educação psicológica mediada e as novas formas e estruturas de educação baseada em projetos e ações coletivas.

Um último ponto será a perspectiva das ações e a crítica sobre o projeto de ensino de história visto a emergência das novas configurações da educação como projeto pedagógico e político. No entanto, ao discutirmos os processos de estrutura, ação e perspectiva do modelo de ensino de história, a análise sobre o jogo converteu em argumento mais do que proeminente para o debate e revelou que com práticas pedagógicas interdisciplinares, criativas e de reflexão contínua podem habilitar o discente a perceber conceitos antes obscuros em sua análise. O que pode ser registrado

nesta experiência é que a ação pedagógica criativa ela tem o intuito de modificar essas questões petrificadas da educação no que se refere a conteúdo, conceitos ou “pré-conceitos” de determinado tema.

A crítica ao projeto de ensino que circula ainda dentro da sala de aula, pouco traduz a realidade em que vivemos. Os fatos de uma história tradicional afirmada no século XIX e que ainda permanece viva nos dias atuais carece de mudança. Isso não significa dizer que os jogos são o projeto para a educação ideal ou que os livros didáticos não tenham sua função pedagógica. A ideia é trazer que existem outras formas de falar dos mesmos e de outros referenciais.

Nesse sentido é que apresentaremos a seguir a questão dos jogos e a proposta para trabalhar a história da África através dos patrimônios históricos e culturais de Mariana e Ouro Preto – MG. Emergindo em uma prática pedagógica interativa e criativa, buscando resgatar uma nova perspectiva crítica para o ensino de história. Discutindo desta maneira a outra modalidade dos jogos conhecidos como jogos criados.

Capítulo 2 - Os jogos e os projetos de trabalho: prática pedagógica e ação docente.

Neste capítulo, apresentaremos os achados da pesquisa, em especial a articulação entre jogos, projeto de trabalho, relações étnico-raciais e as constituição histórica do ensino de História no Brasil.

A metodologia de análise da pesquisa se baseou em duas modalidades: 1) estudo teórico das fontes sobre a temática; 2) um projeto de trabalho em pesquisa-ação, onde o jogo com a temática da presença africana e colonização portuguesa na região de Ouro Preto fora desenvolvido em duas escolas da cidade de Mariana sendo uma privada e outra pública. O formato de análise do projeto foi realizado através de caderno de campo, observação e pesquisa qualitativa através de questionário. (Ver capítulo de metodologia). Todo o desenvolvimento da ação, teve um total de oito meses, sendo estes de Março a Dezembro de 2016.

É muito comum nos bancos escolares ver que a didática esteja baseada nos manuais ou em alguns recursos digitalizados utilizados pelos docentes. Estes preceitos na limitação do uso de objetos didáticos para o campo do ensino, contribuem para uma construção histórica de insegurança no uso de outros recursos para o trabalho em sala de aula.

O esforço de muitos profissionais do campo da educação, está em questionar ou compreender, os desafios e as relações do sentido da história em nosso cotidiano. Portanto, a busca de reprogramar as considerações feitas pelo passado ,e atribuir sentido ou não ao presente, é feito de maneira constante. Se o ensino da história hoje, parece repercutir em um duplo ensaio sobre a constituição de recursos pedagógicos para o ensino, os temas mais urgentes como a subjugação das minorias, a luta das classes subalternas, o projeto de governo democrático e as suas intervenções no campo político, se tornam questão fundamental.

A proposta de utilização do jogo nos auxiliará na análise deste trabalho, cujo objetivo será organizar seu uso como recurso possível e como esta prática pode aproximar-se de uma nova compreensão política e social que buscamos aperfeiçoar dentro do espaço escolar.

Assim entendido, torna-se necessário a expansão e compreensão desta influência histórica herdada, retomando princípios da ordem do capital que incidem diretamente na escolha docente. A análise será a de refletir amplamente e diretamente sobre o limite do conteúdo ensinado em sala e perceber qual é o projeto de história para sala de aula.

Tendo em vista a reflexão inicial, a proposta aqui será de 1. Apresentar a discussão sobre o jogo e suas relações com a questão étnico-racial; como a questão pedagógica para o Ensino da História; 2. Apresentar os resultados da pesquisa no tema selecionado.

2.1 O ensino de África na perspectiva dos jogos – uma abordagem necessária.

O ensino de África surgiu dentro desta nova perspectiva das leis de incentivo (10.639/03 – 11.645/11) a educação étnico-racial. No que tange a análise da pesquisa acerca dessa questão, nossa proposta foi de aprofundar a crítica em relação ao resgate do patrimônio cultural negro na cidade de Ouro Preto – MG na pesquisa dentro do Colégio Providência. No caso da vivência da pesquisa na Escola Dom Luciano, esta serviu como perspectiva necessária para a descoberta da manutenção e finalidade de diversos patrimônios históricos da comunidade escravista do Alto do Rosário em Mariana – MG.

Estes dois casos discutidos, lançam um dos questionamentos mais importantes para a incorporação do debate no aspecto didático do jogo. A inclusão política do tema educação étnico-racial em dois casos que a proximidade da questão negra é sentida de maneira diferente.

No primeiro caso do Colégio Providência a realidade de todos os estudantes participantes da pesquisa, tinham ligações históricas e sociais bem diferente dos estudantes da comunidade do Alto do Rosário.

Isso se deu devida relação público/privado das duas escolas e pela realidade social de cada uma das instituições. Porém, um ponto comum para ambos os casos: o desconhecimento das origens africanas e escravistas na realidade das cidades de Ouro Preto e Mariana.

Mesmo que muitos deles soubessem da escravatura na manutenção das minas ou na convivência coletiva, por boa parte dos séculos na região, as relações culturais, costumes, noções de produção artística não conseguiam ser contempladas por eles. Fazendo com que tais descobertas se tornassem muitas vezes, novidades. Este estranhamento vem sendo traduzido na fala de Silva (2007) ao apontar:

Fortalecida por políticas desta natureza, se estabelece, no Brasil, a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu. (SILVA,2007, p. 491)

Sim, é justamente na normatização da cor como referência, é que encontramos muitas vezes a dificuldade de falarmos abertamente sobre raças ou costumes através de outras perspectivas, que não a ocidentalização europeia. Portanto, não era de grande estranhamento que aqueles jovens mesmo que mergulhados em uma realidade onde a cultura negra estava presente, não conseguissem enxergar com facilidade as relações culturais africanas, graças a sombra branca que cobre todas as demais culturas.

Em fatores políticos, a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que apontam para a inclusão do ensino de matriz africana e indígena, no ensino de história e demais disciplinas, assim como, o reconhecimento do povo indígena na cultura brasileira, a história ainda revê de maneira lenta, os novos formatos de ensino, compondo assim, uma análise da totalidade do estudo do movimento negro no Brasil e como tal discussão foram constituídas em questões curriculares, causando uma ‘crise da história historicista’, como aponta Elza Nadai (1993, p. 160).

Em conclusão, pode-se afirmar que vivemos ainda uma conjuntura de “crise da história historicista”, mas as diversas propostas de ensino e práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem. E a História, a mais política das ciências sociais, tem ressurgido das cinzas (onde ditadura pensou sepultá-la), tal que Fênix, mais fortalecida do que nunca. Apesar de ainda existirem ‘adolescentes que detestam a história’ ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente, dificilmente encontraremos que desconheça o papel da História para ajuda-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico.

É nesta reflexão que encaramos o processo do ensino de história como uma condição de expansão contínua que necessita de compromissos, tanto na prática social, quanto na consciência de temas tão importante para os brasileiros. Neste ponto de vista, o que entendemos como parte de um processo de afirmação da cultura negra no Brasil é o início básico e irremediável para que tenhamos algo mais próximo do que chamamos de ‘inclusão cultural’. Ainda caminhamos em passos lentos para realmente estabelecer todas as conexões que precisamos entre a cultura negra, a valorização deste advento para a formação do Brasil e questões de preconceito que ainda aparecem em noticiários ou são alertados em programas populares, tendo em vista, que o problema ainda persiste.

Tratando-se de ensino de história e de jogos, o projeto de trabalho que vincula a figura da história Africana e Afro-Brasileira, no uso de um recurso didático interdisciplinar como os jogos, vem abastecer dois critérios esquecidos neste mar de afirmações sobre a inclusão: a forma de ensinar e o que abordar. É por essa razão que perguntamos: os jogos podem resgatar esses processos e ainda gerar uma prática coletiva criativa? Esse foi o desafio da pesquisa. A intenção era extrair o conhecimento que os estudantes tinham sobre esse conceito e questionar quais as estruturas que estão presas em nossa metodologia em ensinar história e provocar novas formas de pensar, tanto o conceito como a prática pedagógica.

Concordamos com Lopes (2011) que discute temas da África e debate diversas posições no que se refere a sua história não escrita, menciona que a maioria do continente só é visto através de uma interpretação recente, como se antes do século XX não houvesse história naquele continente. Do mesmo modo Hernandez (2005), ao analisar sobre África na sala de aula em seu recorte contemporâneo, percebe que ao final do século XIX, principalmente na obra citada de Charles Linné¹² em 1778, as diferentes regiões africanas são colocadas como atribuições naturais quando vistas pela caracterização humana. Ao falar do europeu os atributos principais são: [...]” Claro, sanguíneo, musculoso; cabelo louro, castanho, ondulado; olhos azuis, delicado, perspicaz, inventivo. Coberto por vestes justas. Governado por leis.”. Já no caso do Africano a referência é feita da seguinte maneira “Negro, fleumático, relaxado. Cabelos negros, crespos; pele acetinada; nariz achatado, lábios túmidos; engenhoso, indolente,

¹² O nome da obra citada é *Systema Naturae*. Um livro baseado em sistemas classificatórios que reorganizam a esfera vegetal e os chamados *homo sapiens*.

negligente. Unta-se com gordura. Governado pelo capricho”. (HERNANDEZ, 2005, p. 19).

Sem maiores explicações fica evidente que a história tem suas escolhas e marcos teóricos definidos. Deixando o tema da história da África negligenciado, inclusive, os marcos históricos deixados pelos seus imigrantes aqui no Brasil. Tendo em mãos só este argumento fica claro que a temática sobre a história africana torna-se assunto obrigatório para os bancos escolares, sendo ela a escolha temática para os jogos nesta experiência didática.

Neste aspecto, Silva (2007) compreende que a inclusão da noção de discussão étnico-racial perpassa a simples noção de obrigatoriedade. Entendendo que o processo é múltiplo e tem diversos benefícios quando operado corretamente.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Essa ‘reinvenção’ das prioridades do ensino sobre a temática África é um dos pontos no qual esta pesquisa se preocupou. Ao reunir a discussão cultural e materializada através do patrimônio, demonstramos os diversos espaços que eram atribuídos a obras exclusivamente europeias, tinham a marca africana.

É possível, portanto, compreender que boa parte desta ‘relação de poder’ trazida ao Brasil, de brancos contra negros, venha dos princípios de dominação (escravizador e escravizado) e da organização social composta pela ‘apropriação cultural’. Pereira (2011), discute que a difícil batalha diária de negros na sociedade de classes, se deve ao conjunto de desencontros que os negros foram colocados ao serem expostos a processos de falta de prestígio social nos momentos de escravatura da cana,

do ouro e do café e logo após deportados da vida de escravizados para a condição de libertos.

Libertos estes que foram encarados como negros da libertinagem, já que, tanto a imagem da escravidão como a falta de profissionalização não podia conceber um espaço para um negro nesta sociedade branca elitista se não as custas do Estado ou em trabalhos semi-escravos. Isso ascende o debate das discussões étnico-raciais que ainda insistem em ser questionadas ou pressionadas por serem consideradas ‘desnecessárias’. No entanto, foi somente no aflorar destes debates que esta máscara das relações de poder e da apropriação cultural tornou-se mais evidente.

Desta maneira, costumes antes ligados a práticas alimentares ou de convívio que pareciam ser herança europeia, na verdade eram puramente de descendência africana. Ao colocar os estudantes de frente com esse patrimônio material e imaterial, o enfoque da pesquisa era abordar pela visão dos pesquisadores estas origens e demonstrar as fantasias construídas pelo discurso europeu, que sem dúvidas modificou de maneira substancial determinados conceitos sobre a história do continente africano. Ao longo do regimento da pesquisa será possível observar como essa prática se deu e organizou na temática junto a proposta pedagógica.

Neste sentido, a abertura deste segundo capítulo da pesquisa vem elencar a importância do debate das questões étnico-raciais e mesclar os dados teóricos e empíricos da pesquisa nas escolas, com a proposta do jogo como processo didático e político de transformação tanto do espaço escolar como do modelo didático.

Tratando de maneira substancial o conceito ‘jogo’, o mesmo será discutido na metodologia ativa do ‘projeto de trabalho’ e relacionada a aplicação em duas realidades, onde o ato de jogar não se torna simplesmente ato didático, mas também ação política para o tema das africanidades e o discurso étnico-racial.

2.2 A definição do conceito jogo nos *projeto de trabalho* para a pesquisa.

Jogar, como pode ser observado, não é uma prática genérica ou determinada somente pelo aleatório. Quando se trata do jogo em um projeto de ensino, jogar significa atrair novos olhares metodológicos, novos formatos de espaços e tempos para dentro da sala de aula principalmente protagonizando a ação do estudante em busca dos campos do conhecimento. Certamente, há uma vasta bibliografia que apoia sobre o tema

em diferentes áreas onde atuam as licenciaturas, mas traremos os conceitos sobre o ensinar para o ensino de história, articulando entre a pesquisa de campo e bibliografia de apoio, o melhor retrato deste conceito.

Uma das referências à experiência do projeto de trabalho, através do ato avaliativo e com o uso do portfólio, Ambrósio (2013), cuja proposta constitui um projeto do avaliar e uma cadeia de aprendizado, através de um plano de trabalho com a interação docente/discente. Portanto, a proposta do trabalho, não se limita a uma sequência de atividades que se encerram em si mesma, mas são parte de um todo que organiza: ação reflexiva, interação, interdisciplinaridade e avaliação. Todos, interligados através do conhecer através de diferentes vieses de experiência.

Constituído através da referência de Zabala (1998), Ambrósio (2013) traz elementos fundamentais dentro da ótica deste trabalho que referencia os conhecimentos baseados nos: conceitos, procedimentos e atitudes. Essa tríplice conceitual explica de maneira ampliada o projeto de trabalho, tendo em vista, que a sua articulação está engendrada entre: conceituar a ação, proceder em atividades sobre a ação e refletir através das atitudes da ação.

É neste mesmo cerne, que o projeto de trabalho atua. Através de uma discussão coletiva sobre os conceitos de determinado assunto, conceito, conhecimento, articula-se uma projeção dos diferentes tipos de saberes e organiza formas e formatos de produzir algo próprio, único e criativo, através das ações de pesquisa, reflexão e confecção. Desta maneira, o projeto de trabalho pode ser entendido como um ato global e coletivo onde as expressões criativas e de linguagens, expressam a dinâmica e constroem o ato pedagógico. (SCHON, 2000).

Desta maneira, iniciaremos a conceituação dos elementos que compõe esta pesquisa. Primeiramente com o plano de trabalho, a constituição da pesquisa em jogos criados através de projetos e finalmente sobre a pesquisa-ação e os detalhes de sua construção.

2.3 Interação x Interesse: O projeto de trabalho

Não sendo obra de uma ação totalmente discente ou docente, o projeto de trabalho é uma escolha prática. A sua origem, no entanto já passa de um século de existência. As primeiras composições deste planejamento, são recorrentes do final do

século XIX, onde percebemos a necessidade da experiência do aprendizado não somente ligado aos manuais didáticos, mas a organização e reflexão do conhecimento a ser adquirido.

O primeiro, Método de Projeto, foi criado em fins do século XIX e início do século XX com vistas a mudar os rumos da educação tradicional, a fim de responder aos reclamos da sociedade daquela época, perante um mundo que passava por profundas transformações – a industrialização e a democracia. Transformações estas que apontavam para uma nova atitude diante da vida. O segundo, Projeto de Trabalho, surge nas últimas décadas, frente às mudanças da sociedade atual rumo ao processo de globalização, exigindo novas formas de se pensar a educação e de vivenciar diferentes práticas docentes. (MENEZEZ; CRUZ:2007, p. 02).

Essa construção do conhecimento não seriada, mas sim reflexiva, trouxe para o este texto, uma gama de autores que correspondem no seu referencial teórico uma expressividade na pedagogia e nas licenciaturas de modo geral. Compreendendo que o projeto de trabalho é uma ação pedagógica, a sua relação estrutural provém nesta dissertação de uma ótima reflexão.

A ideia é que a partir de uma ação pedagógica como os jogos, a ação docente atribuiria princípios políticos e estruturais do ensino da história através da crítica. Gramsci (1989) discute o conceito pedagógico em um projeto histórico-reflexivo. Isso provém de perceber que as constituições da escola tradicional no início do século XX atenderam em suas pedagogias uma parte elitizada da sociedade e não romperam com os princípios de poder já existentes, no que considera o projeto de uma escola questionadora.

Mesmo que os esforços da escola nova fossem de trazer o indivíduo para a discussão de seu ambiente e de sua situação, a grande pressão dos Estados Unidos e da Europa com as teorias tradicionais, impediu que tais conceitos pudessem ser trabalhados com mais atenção. No entanto ao sugerir a prática dos jogos como recurso possível para o ensino de história e salientar a proposta dos projetos de trabalho, como um conceito possível, tentamos justamente ampliar o debate em relação a escola democrática, onde dentro de um projeto elitista ou em uma escola pública tradicional o conceito de criticidade histórica seja debatida através do estudo de fontes e confronto de informações, em um projeto que atribua o prazer de aprender como é o caso dos jogos.

Seja pela revolução industrial ou o renascimento cultural, tais eventos são reproduzidos em livros como ações ‘heroicas’. Porém, já que pensamos no princípio da educação crítica e o uso dos jogos como prática pedagógica, necessitamos perguntar: que tipo de heróis são esses escritos nos livros? Já que esses mesmos eventos são os protagonistas da própria divisão de classes e da discriminação social ao redor do mundo. Portanto, tal conceito de mudança precisa ser debatido historicamente e criticamente. Chamando para uma conceituação mais profunda a exclusão social e a divisão de classes sempre presente durante todo o panorama histórico.

Como já citado acima, a mudança do paradigma do método, torna-se necessário. Retratado nessa reestruturação, ficamos mais próximo do pensar o conceito de projeto de trabalho. Não acentuando mais os grandes eventos como ‘simples conteúdos a serem estudados’ dentro do acontecimento histórico de grande impacto, mas avaliando suas ações no reflexo da vida entre opressores e oprimidos, ou ainda, situações sociais eclodidas após essa lógica de classes.

Um dos autores de destaque para o conceito de projetos é o espanhol Fernando Hernandez. Em sua ampla trajetória sobre educação, percebe os projetos de trabalho como uma fundamental articulação entre a teoria herdada pelo professor em sala de aula a necessidade do estudante em sua dificuldade de compreensão. Desta forma, os projetos de trabalho seriam a referência entre a construção de um ensino mais personalizado e menos teoricamente explicado por fórmulas prontas de como ensinar.

Neste embate entre o método de aprendizagem escolar padronizado e a referência em que o universo docente apreende como conhecimento, há um problema circunstancial na relação do fazer pedagógico. É neste sentido, que os projetos de trabalho surgem como método de aprendizado. Este é um norteador que envolve o equilíbrio, não somente baseado no interesse do professor (e nem completamente afastado dele). A proposta é suceder questões que possam ser respondidas através de diferentes direcionamentos, formações, atividades, interações. É assim que o autor Fernando Hernández define essa questão:

A organização do currículo deve ser feita por projetos de trabalho, com atuação conjunta de alunos e professores. As diferentes fases e atividades que compõem um projeto ajudam os estudantes a desenvolver a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, porém todo projeto precisa estar relacionado aos conteúdos para não

perder o taco. Além disso, é fundamental estabelecer limites e metas para a conclusão dos trabalhos (HERNANDEZ, 1998, p. 04).

Na extensão do trabalho, portanto, iremos definir as bases fundamentais do projeto de trabalho, articulando entre o aprendizado discente e os questionamentos docentes dentro do ensino de história, propondo através de tal interação, reflexões sobre novas formas de ensinar.

2.4 Projeto de Trabalho: princípios e gestão

Agora que organizamos de maneira superficial a proposta do jogo (primeiro capítulo) e discutimos sua temática de maneira também breve (relações étnico-raciais) iremos tratar da linha teórica que moveu a pesquisa-ação: o projeto de trabalho. Já que retomaremos os dois conceitos com mais profundidade nos capítulos subsequentes.

Para tal, utilizaremos autores da área da educação que por meio de experiências, estudos e análises compuseram um estudo sobre os projetos de trabalho, contemplando desde a sua matriz organizacional como seu impacto dentro dos currículos, do espaço escolar, da forma de enxergar a disciplina e da organização do conhecimento.

Desta maneira, o aporte teórico principal será de Fernando Hernandez¹ que dentro de seu currículo teórico de estudos em educação constitui um livro chave para essa discussão chamado de *"Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho"* e que dentro de suas diferentes análises torna-se primordial para compreendermos a partir de qual organização teórica a experiência em jogos foi constituída.

Iniciaremos, destacando que os projetos de trabalho, não são de maneira objetiva "a" resposta para os problemas em educação e nem que o projeto de trabalho tem uma receita pronta, uma forma única de fazer. É preciso entender o projeto de trabalho como uma via, uma forma de construir a educação assim como tantos outros.

Um dos grandes motivos de entender o projeto como uma alternativa é a teia complexa em que a escola está inserida e como o próprio conceito de 'a escola' também não deve ser considerado um lugar homogêneo, mas sim, um lugar de pessoas que em diferentes espaços, regiões que vivem de diferentes formas. Entendido desta maneira a

forma de fazer, de estar e de constituir o projeto de trabalho se altera visto que em grande medida, estudar e aprender também não são funções distintas.

No entanto, algumas orientações são necessárias para que possamos nortear as questões que permeiam a experiência dos projetos, e, inclusive, misturar um pouco das ações teóricas embasadas com a experiência dos jogos em ação, tendo enfim uma expectativa compacta para trazer ao leitor os diferentes eixos de propor o ensino e seus diferentes recursos.

Para iniciarmos a contemplação teórica de Hernández (1999), o primeiro passo é pensar como o diálogo dos projetos de trabalho pode estar em consonância com a organização educativa de um modo geral. Desta forma, os projetos de trabalho podem ser constituídos de 'lugar', onde se é possível pensar:

a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.

b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja a representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas sim, solução de continuidade.

c) levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNANDEZ,1999, p. 71)

Esse arranjo citado por Hernández (1999) abre alas para uma série de indagações que estão em torno da proposta do projeto de trabalho, e inclusive, chama o leitor desta dissertação a pensar não em um modelo estático de criação dos projetos, mas, de uma fonte ampla de possibilidades através de uma determinada situação.

Portanto, o ponto de partida desta viagem é perceber como uma sala de aula com seus 30 a 40 estudantes pode se organizar em um projeto de trabalho? E como com as devidas questões podem conseqüentemente arquitetar um conhecimento amplo e diversificado? Bem é através deste estudo teórico que tentaremos apontar um 'esboço'

de como um conjunto de ações e uma série de questionamentos que podem flexibilizar as formas de conhecer e ampliar a criticidade sobre aspectos estáticos no ensino de história e na educação de um modo geral.

Baseado em um conceito amplo os projetos de trabalho não seriam uma forma de sobrepor ou substituir os modelos de ensino atuais, ou questiona-los com antiquados ou ineficazes. A proposta por outro lado é trazer um novo conceito de ensino, é recompor (ou criar) a sua forma política de ensinar, vinculando o ato de pensar sobre ao de construir sobre e opinar sobre. Desta maneira pela ótica de Hernández:

"os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, em enfoque no ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar resposta (não "A resposta") às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualiza-la" (HERNANDEZ, 1999, p. 64)

Essa atualização se deve a imponente em que os dados, as informações, os textos e as mídias circulam de maneira mais ágil e complexas. Exemplos desse crescimento, é como a organização do tempo da leitura mudou. No século XVIII, uma informação tinha um número limitado de circulação e sua forma de propagação estava 'na boca do povo'. Hoje sites, revistas, livros, redes sociais, tablóides, jornais, amplificam as diferentes formas de ler, interpretar e se inteirar de determinada notícia. A televisão hoje ainda é um forte influenciador. Isso nos faz refletir que o livro didático e o conhecimento docente não é de maneira ampla suficiente para dar conta do número de informações e estatísticas que surgem sobre determinado assunto. O que nos faz refletir que a alteração do modo de ensinar é uma necessidade de nosso tempo.

Outro fator é a discussão que Gramsci (1989) contribui ao trazer a fundamentação da escola como práticas essencialmente viciadas na pseudo-ciência ou no tradicionalismo europeu. Gramsci se constitui como crítico de diversas versões do modelo escolar compartilhado no início do século XX e ainda se mostra contra uma postura burguesa da história tradicional. O autor revelou que o projeto de escola só pode ser considerado crítico, quando alcançar todas as classes e discutir por igual conteúdos e pesquisas que valham para todos. Portanto, nem tanto ao céu e nem tanto a terra,

constituir projetos de trabalho é se inserir nessa problemática onde a escola precisa ser instrumento de luta social e ao mesmo tempo não deve simular dentro dela um empoderamento social com a postura rígida do docente em meio a uma escola elitista.

Os projetos de trabalho amplificam essas problemáticas buscando especular diferentes expectativas sobre determinado conteúdo. Além de compor formas mais amplas de saber quem pensa sobre isso, o que falam sobre aquilo e o que cada estudante pode construir para si. Desta maneira definir os projetos de trabalho seria uma rede de trocas que vem crescendo e alterando ao longo do tempo, inteirando sejam nas classes populares ou nas elites um discurso de igualdade, promovendo ações culturais para reorganizar as dificuldades históricas na proposta educativa.

A escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que faz com que determinadas propostas tenham sucesso quando 'se conectam' com algumas das necessidades sociais e educativas. Os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século. [...] De maneira especial, aquele em que afirma que 'o pensamento tem sua origem numa situação problemática' que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos. (HERNANDEZ, 1999, p. 71)

Portanto, se os projetos de trabalho, são uma construção que produz um desenvolvimento e esse desenvolvimento é coletivo e sem domínio de classe, como então pensar a alteração desses padrões escolares e sua forma de interagir em pró da mudança do paradigma escolar? Para Hernández o caminho para pensar esse questionamento está em alguns pilares. O primeiro pode ser entendido dentro do que é o objetivo da aprendizagem.

"Partindo deste enfoque², o objetivo de toda aprendizagem é estabelecer um processo de influências e transferências entre conhecimentos que se possui e os novos problemas-situações que são propostos." (HERNANDEZ, 1999, p. 74)

O primeiro aspecto percebido na noção dos pilares do projeto de trabalho, como já fora citado: é a noção de coletividade. Esse conceito está interligado ao trabalho docente e a disposição discente. Significa dizer que: o projeto de trabalho é uma unificação do conhecimento do professor e a interferência/ação do estudante em uma trama chamada aprendizagem. É desta maneira, que ao longo da experiência dos jogos que serão apresentadas, o diálogo, a proposta coletiva, a possibilidade da descoberta e a construção do conhecimento através do recurso foram possíveis, sempre pensando em um docente questionador, mas inclusive, um docente facilitador. Percebendo de maneira mais ampla a fala de Gramsci (1989) que é preciso perceber o ser individual para enxergar o coletivo, como é preciso ver a desigualdade para ver a igualdade.

Vale lembrar que o procedimento de aprendizagem por projetos não deve ser encarados como 'método', isto porque não é através de um conjunto de regras 'concretas' e definidas que o projeto de trabalho se desdobra. É devido a isso, que os projetos de trabalho são experiências individuais em cada uma de suas situações e que mesmo que tenham 'um caminho' a se seguir, é necessário sempre pensar que o mesmo articula-se com uma liberdade entre o que deseja se alcançar (objetivo) e como será feito para tal (práticas e vivências). Mesmo que de toda maneira ,há sempre uma organização que se faz presente entre a proposta da aprendizagem e o dialogo da equipe como um todo.

A questão do método é importante ser ressaltada pois, aquilo que mencionamos no primeiro capítulo sobre a tecnicização da educação e como de maneira bem ampla, o projeto de escola pode ser absorvido pelo método. É assim que descreve Hernández ao questionar a função do método:

Esse principio se baseia no reflexo de alguns dos ideais tecnocráticos da sociedade pós-industrial aplicados à escolaridade. O que implica, sobretudo, manter e defender a preocupação por um resultado final, de acordo com algumas regras previamente estabelecidas. Isso significou levar à escola os métodos e as soluções porpostos, frutos de uma método social inspirado no pragmatismo (tenho um problema, que solução devo aplicar-lhe, sem ver as causas do problema) a outros âmbitos da sociedade, como a produção agrícola, as empresas mecanizadas, o exército, etc, sem levar em conta que, na educação escolar, os conhecimentos que nela se 'representam' não são culturalmente construídos, e, sobretudo, não são de imediata aplicação, nem se pode deles obter um rendimento quantificável. (HERNANDEZ,1999, p. 76)

Toda essa ampliação para a quebra do tecnicismo, por intermédio da postura docente e a real organização de um projeto que se sucede através de algumas reflexões. Segundo Hernandez (1999), um projeto de trabalho precisa estabelecer algumas prerrogativas (não regras) de sucessão. Isso significa dizer que ao adentrar em uma plataforma de projetos e principalmente discutir uma temática como a relação étnico-racial e questões que normalmente não são dadas de maneira explícita, é habitual que o campo da disciplina e da organização do espaço escolar se alteram e alguns desafios são entrepostos para realizar tal tipo de atividade. Portanto, o jogo e a sua temática, precisam ser amparados pela noção de projeto. Entre tais pontos de compreensão estão:

- a) Não existe uma regra geral de como seguir um projeto (método), cada docente tem uma liberdade de pensar por quais recursos irá desenvolver as pesquisas e realizar as atividades, além do que, o projeto se compartilhado (estudantes e outros docentes) o planejamento poderá ser híbrido
- b) Não há previsão para um projeto de trabalho. Sempre é possível inovar, ouvir a equipe, questionar sobre alguma realização ou procedimento, quebrar o padrão do acessível e as vezes dificultar as ações ou ampliar os questionamentos.
- c) O docente é parte do meio da aprendizagem. Como a ótica é de retirar dele o trono de 'dono do saber', o professor terá o papel de pesquisar e conseqüentemente, aprender.
- d) Perde-se o padrão de entender do mais fácil para o mais difícil. Isso sugere pensar que o mais fácil deva vir primeiro e o mais complexo depois, tendo em vista que o conhecimento é multifocal e pode se estabelecer através de outros ritmos.
- e) Os projetos são únicos, assim como cada contexto. Portanto, repetir o projeto não faz sentido, sabendo que ele pode ser entendido como personalizado para cada realidade.
- f) Questiona o começar pelo mais próximo. Diferente da aproximação pelo conhecido, a ideia é instigar o desconhecido, o diferente e que depois na medida em que o projeto se sucede ele se torna amigável como qualquer outro processo.
- g) Modifica a noção do ir 'pouco a pouco' em relação ao conteúdo. Pois, como a noção de projeto é integrada não é necessário romper com um para seguir ao próximo, mas mostrar todas as formas de enxerga-la.
- h) Depreende-se da noção de que o conteúdo deve ser assimilado por conta própria pelo

estudante, e compreende que o projeto se encarrega de trazer as interpretações.

Tendo pontuado essas noções através do bloco organizado por Hernandez e que fora descrito nesta dissertação, podemos nos aproximar de algumas caracterizações do projeto de trabalho, tendo em vista, que esse formato é uma sugestão para pensar sua organização, visto que, os pontos alertados acima servem de incentivo para a não repetição ou homogeneidade.

Um projeto de trabalho parte de um tema ou problema. Esse problema deve ser entendido e diagnosticado de maneira coletiva. Depois de entendido, o que inspira o projeto é constituir um processo de pesquisa onde todos possam ter atividades, compor parte do tema e dos questionamentos estabelecidos.

O próximo procedimento é pensar que tipos de fontes, objetos, lugares podem servir para informar, organizar e buscar as respostas contidas no projeto. É preciso estabelecer critérios de como compreender e interpretar a fonte. Se tratando de um tema como a relação africana dentro de um contexto da cidade como Ouro Preto, é comum que muitas fontes não trabalham com a realidade das escolhas metodológicas adequadas e muitas vezes fazem um debate parcial da realidade.

Portanto, organizar tudo que foi pesquisado e gesta um dôssie de conhecimentos adquiridos, avaliando-se através da produção feita, individual e coletiva e por fim, conecta-se com um novo problema do tema ou cria-se uma nova pesquisa. Dando assim mais potencialidade tanto para criação do objeto jogo como de pensar com clareza o tema estudado.

Este esquema é só uma introdução para pensarmos os critérios de maneira mais minuciosa como organizaremos a seguir.

2.5 Como pensamos um projeto?

Introduzido e destacado de maneira simplificada, um projeto persegue alguns objetivos que detalharemos de maneira mais específica neste sub-capítulo. O que poderia ser um projeto passa por etapas de maturação e diferentemente de ser um 'espaço monólogo' entre professor e estudante, o projeto torna-se um arquipelágo a ser

desenvolvido, um castelo a ser erguido.

O estudioso Fernando Hernández em obras já publicadas anteriormente, constitui um percurso interessante e itinerante em torno do ensino/aprendizagem. Boa parte do estudo prático do modelo de projetos foi inspirado em suas obras e a própria organização dos jogos vem através de elementos fundamentais de suas indagações. A base das 'etapas' da constituição do projeto seguiram essa matriz teórica, e portanto serão utilizados de sua organização de pensamento para ser analisada como ponto fundamental da teoria dos projetos de trabalho.

Como sugerido, a pergunta é como pensarmos um projeto de trabalho. Responderemos o questionamento através de alguns passos que destaco como fundamentais para desenvolver um projeto de trabalho.

1. O tema é a chave do problema: questionar, questionar e questionar.

Todo o problema que necessita de resposta normalmente é abastecido por uma indagação, uma dúvida, uma dificuldade de compreender. Todo o problema é associado a um tema. Assim é a vida. Quando estamos enfrentando dificuldades no trabalho, em um relacionamento, há sempre uma problemática, algo a ser solucionado.

Na educação o princípio é o mesmo: Se não sei de algo, tenho uma pergunta, logo, quero responde-la para saber sobre o que não sei e desta forma começamos a pensar o projeto de trabalho. No plano curricular, temos uma série de conteúdos que precisam ser vistos, analisados ou conhecidos. Desta forma, elaborar um projeto é questionar sobre a temática da análise do e fontes históricas, sobre verdade histórica, sobre africanidade, sobre o mundo contemporâneo, sobre o que vier.

Desta maneira questionar é a chave para abrir o problema. Neste sentido pensamos no seguinte esquema: tematizar, questionar, problematizar e publicar. Ou seja, sendo uma sugestão docente ou uma discente ou de um grupo específico, a questão central para iniciar um projeto é lançar uma temática, questionar os possíveis problemas e dúvidas deste tema, elaborar questões a serem perguntadas e formalizar através de uma divulgação para a comunidade escolar, favorecendo o diálogo e a abertura para novas descobertas.

2. O professor é um ator, não o dono da peça. Em um projeto somos todos cooperativos.

Mudar a postura é fundamental. O professor está em um momento de interação com as crianças ou jovens. Esse fato já o torna uma parte diferente em meio ao mundo em que gira na cabeça de cada um deles. O desafio então é aprender a estar em grupo, é potencializar e auxiliar no aprendizado e não tomar conta das ações.

Quando dizemos coletivos, não estamos sugerindo aqueles trabalhos em grupos tradicionais ou separar a turma e dois grandes grupos para responder questionamentos fechados com a ajuda do professor. Vai muito além disso. O envolvimento com o projeto de trabalho reage sobre as dúvidas que carregam a criança ou o jovem. Alinhando com o que se questiona a um projeto. Cabendo ao docente se adequar e propor, assim como ouvir propostas para o andamento das atividades.

3. Não há uma única resposta para mesma pergunta, não há somente uma fonte que diga a 'verdade'

"E foi assim que aconteceu". Essa frase que por volta e meia é ressoada o docente sugere uma reflexão. Quando determinamos uma verdade, ou estabelecemos limites para certo fato ou comportamento histórico, estamos consequentemente organizando o pensamento de uma maneira homogênea, e nem sempre isso pode sugerir algo produtivo.

Em um projeto de trabalho, a riqueza das fontes e o questionamento das posições sociais são partes de um intermédio entre o professor e a análise dos seus trabalhos, isso revela que a forma de ensinar não passa mais exclusivamente por uma ótica finalista ou extremista de determinado livro didático ou fonte, mas sim, de uma análise ampla e mais completa da realidade.

4. O número de fontes também é a diversidade delas.

Não é somente lendo que se aprende. Não é somente assistindo que se tira conclusões elaboradas. Da mesma forma, não é só ouvindo que se cria opinião. Portanto, criar formas de interagir com as fontes, discutir através de outros recursos como jogos, museus, palestras e rodas de conversa são maneiras de aumentar a praticidade entre o recurso do estudante proceder a informação e do professor apresentar outras maneiras de realizar a leitura de determinada afirmação.

5. Em um projeto aprende-se a escutar, e o que se diz devemos refletir.

Quando não usamos somente a técnica do avaliar através do que é escrito, mas sim também do que é falado, podemos abrir uma série de oportunidades em relação a gestão do conhecimento através da fala. Questionar sobre o que se diz, da maneira que se diz também é posicionar e por vezes avaliar. Cabe em um projeto, divulgar a fala dos estudantes de forma que possam ao final serem colocados em xeque, serem afirmados ou negados por seus companheiros. Inclusive, entender que o momento de escuta é importante para firmar a alteridade com o outro.

6. Existem diferentes maneiras de aprender sobre algo, não há uma fórmula de ensinar tudo da mesma forma para todos.

Um dos grandes diferenciais dos projetos é quebrar com o paradigma que 'todo o estudante vai aprender a mesma coisa já que o professor passou o mesmo conteúdo'. Sabemos que as estruturas de poder, principalmente influenciados por questões políticas e do Capitalismo, interferem diretamente ao processo de aprendizagem já que regula as instituições e as ações materiais, trazendo ampla diferença entre a escola A para a escola B. No entanto, também devemos considerar que somos seres plurais e diferentes uns dos outros. Tivemos experiências de vida diferentes, vivemos com famílias com culturas diversas, moramos em bairros em regiões distintas, comemos pratos diversificados todos os dias. E desta forma, pensamos e agimos de maneira plural e divergente.

Trazendo para a educação um falso processo da tradição positivista no qual se acredita fielmente no método de ensinar pelo padrão e determina que todos somos capazes de possuir as mesmas habilidades nos mesmos níveis e inclusive, absorver da mesma maneira. Exemplo disto são as avaliações, que além de colocarem em evidência o erro de que todos não podem pensar igual (e nem deveriam) ainda revela o quão não pensamos em ensinar, mas sim em comprovar a prerrogativa de que o professor ensina, o aluno aprende.

Nos projetos de trabalho, a diversidade e a coletividade de pensar o formato do aprender é constituído em [...] "caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque, deles, aprende o grupo. Daí procede também a importancia que adquire a avaliação, como uma situação que não está separada do próprio projeto e que permite a cada aluno reconstruir seu trajeto e transferi-lo para outras situações." (HERNANDEZ,1999:85)

7. O currículo e o projeto são aliados, mas não são a mesma coisa.

O projeto de trabalho não está a serviço do currículo oficial. Isso parece um problema quando pensamos que a base curricular é baseada nos conteúdos formalizados nos PCN's, mais recentemente na BCC (Base Curricular Comum) e de tantos outros parâmetros de organização educacional. No entanto, também não podemos entender o projeto com um anti-curículo, mas sim, como um aliado que não está dentro de seus limites, mas não o ignora e o deixa como um simples material hierárquico.

Pensando assim, as disciplinas curriculares podem se misturar a proposta dos temas do projeto e compor uma aliança entre o trabalho disciplinar/curricular e a interação do novo, da questão da descoberta.

8. Cada estudante tem seu lugar e não há limites de função, mas sim a sua potencialidade

Em um projeto cada um tem o seu lugar. Essa prerrogativa nutre o projeto com uma das coisas mais importantes para o espaço da educação: a vontade de continuar aprendendo. Isso significa dizer que um projeto não é baseado em atividades repetitivas que servem para todos da mesma maneira e que todos precisam alcançar a mesma nota, a mesma pontuação. Estar em sintonia com o estudante é propor a ele a possibilidade de estar em harmonia com os projetos, de estar perto de suas decisões e constituir a sua vontade de fazer aquilo que melhor se sente preparado para fazer. É dar a esse aluno ferramentas para ver o novo, se questionar do que não sabe ainda e provocá-lo a crescer.

Desta maneira o projeto tem seu princípio ativado. Sendo ele referência da vontade de aprender e não de sequenciar e homogeneizar a forma de interpretar determinado conteúdo ou conceito. "Nos projetos, por princípio, trata-se de enfrentar a complexidade, abrindo portas que expandam o desejo dos alunos por seguir aprendendo ao longo de sua vida. Nessa expansão do conhecimento, cada um dos alunos pode ter um lugar." (HERNANDEZ,1999:85)

9. Fazer projetos não é dar nada pronto, é valorizar o que se tem construindo o novo

Depois que passamos sobre algumas indagações e propostas para se pensar o projeto de trabalho (e que fique bem claro que não são regras gerais e definitivas) é preciso atentar que todo trabalho produzido através de um projeto precisa sempre

valorizar os pontos que não parecem importantes no modelo escolar.

Estamos falando do trabalho manual, da intuição, da troca de informações entre estudantes, dos trabalhos artesanais, das rodas de conversa, da pesquisa coletiva, da avaliação coletiva. Ou seja, ao valorizar uma lógica onde todos estão incluídos em 'saber fazer' e não receber nada pronto, é sem dúvida, uma forma muito instigante de produzir o conhecimento.

10. Você pode sim fazer um projeto, basta organizar, divulgar e criar.

Enfim, você pode. Não é um grande sacrifício ou algo fora do alcance construir um projeto. A experiência que sucede-se a seguir no sub-capítulo posterior não irá demonstrar algo que caiba somente nesta dissertação, ou uma proposta longe de ser alcançada por qualquer docente.

É uma prática simples, organizada e criativa, onde estudantes nos diferentes espaços encontram formas de falar, pensar, discutir e produzir conhecimento de maneiras amplas, sinuosas e principalmente prazerosas. No entanto, antes que possamos entrar finalmente na questão da experiência pesquisada neste trabalho, responderemos duas questões fundamentais: os projetos e os jogos são soluções para a educação? Essa questão precisa ser bem explicada antes que possamos entrar no rumo da pesquisa-ação.

2.6 Os projetos de trabalho são a solução para educação?

A resposta para esse questionamento pode ser entendida como negativa. Isso porque não podemos falar sobre determinado método de ensinar para definir como 'única possível' ou nos limitarmos em entrar em um papel demagogo que se a educação não for 'isso' ou 'aquilo' não terá resultado. A educação tem parâmetros e caminhos a percorrer, sem dúvida, no entanto não deve ser uma ação que parte de uma prática isolada. Hernandez nos lembra que:

“A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além de

uma formação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.” (HERNANDEZ,1999:86)

Se entendermos desta forma, os projetos de trabalho podem ser considerados uma alternativa de aprendizagem. Visto que, dentro de um projeto sobre as africanidades não cabe somente uma forma de ensinar ou especular determinada questão ou tema. O foco é unificar as ações dos estudantes e organiza-los de maneira que possam juntos constituir uma forma de saber mais, de questionar mais, de compreender mais.

É claro que essa iniciativa depende de um arranjo entre a prática docente/discente. Portanto, se estamos trabalhando com um tipo de temática diversificada e incorporamos como base ações didáticas personalizadas para esse tema, fica entendido que, o estudante não irá sozinho reger as ações e nem irá fazer o que acha prazeroso e definir somente o ‘prazer’ como norte para sua construção. A mediação do professor é ponto chave para que qualquer projeto escolar tenha sucesso.

Portanto, se um projeto de trabalho é uma alternativa para a educação ele também expande a quebra da lógica dogmática, repensando o tempo e espaço da sala de aula, reorganizando a função da comunidade, dos professores, dos pais, dos diretores no papel pedagógico da escola, inclusive, da renovação e da apropriação do conhecimento tátil dos que estão lá todos os dias. Haverá assim, entre os professores e os estudantes, uma espécie de comunhão compartilhada, que juntos ingressam constatemente em uma prática coletiva e renovadora.

2.7 Os jogos são a solução para a educação?

Os jogos, assim como os projetos de trabalho não são de maneira categórica a ‘solução para a educação’. Da mesma forma que o projeto é uma escolha de trabalho, uma forma de enxergar e conceber o ensino, o jogo é um recurso, um caminho.

Jogar, como já visto no início do capítulo, é parte do cotidiano humano. Correr,

movimentar, apostar, interagir, criar estratégias são ações que o jogo permite dentro de cada uma de suas modalidades. Sejam eles esportivos, de lógica, de movimento ou brincadeiras, todo o jogo também é uma escolha quando o critério é educação.

Sem dúvida, a experiência que sucede-se neste trabalho, demonstra que jogar é uma prática possível e que o jogo (recurso) aliado ao projeto (escolha de trabalho) podem ser cúmplices em potencial para dar uma nova cara a educação. O mais importante de toda essa reflexão é que nem tanto os jogos quanto os projetos de trabalho não podem ser referenciados de maneira genérica, muito menos serem associados a ‘métodos’ de aprendizagem. Isso porque, um projeto de trabalho que busque em seu produto a construção de um jogo não passa por questões pré-definidas ou pré-estabelecidas.

O ato de ensinar neste sentido parte de uma relação onde cada membro deste grupo (estudantes/docente) constitui papéis híbridos, ora de expectador, ora mediador. Esta sintonia fina entre o ‘estar’ e ‘não estar’ sob o controle de todas as ações é o desafio. Entendendo que o equilíbrio entre opinião e diálogo seja possível.

Resumidamente, todo o recurso quando bem organizado pode se tornar uma saída ou uma proposta para educação. Toda a forma de articular o conhecimento não está fadado a um único método e nenhum destes métodos pode dar a resposta exata sobre o que é educação ou como fazê-la, mas pode apontar algumas possibilidades de torna-la mais crítica, humana e reflexiva.

Para que não se torne confuso, organizaremos a pesquisa de uma maneira sequencial, falando das experiências de maneira conjunta e demonstrando através de imagens em anexo e depoimentos recolhido dos estudantes. A tentativa é mostrar como as duas experiências distintas, transformaram-se em jogos para o ensino da história e que de maneiras diferentes, conceberam uma prática para diferentes níveis de aprendizagem, inclusive com temas diferentes. Tornando possível pensar o projeto de trabalho em jogos para a sala de aula.

Capítulo 3 - Introdução, aspectos metodológicos e objetivos da pesquisa prática. Ação em duas escolas do município de Mariana – Minas Gerais

As duas experiências que se sucedem neste apêndice, são as duas pesquisa-ação que acontecerem em duas escolas da cidade de Mariana, Minas Gerais, durante oito meses do ano de 2016. Ambas ocorreram entre os meses de abril à dezembro e tiveram duas experiências distintas: uma como professor convidado nas aulas de história coordenados pelo professor Bernardo Laje no Colégio Providência e outra como professor titular no programa Tempo Integral como Professor de Educação Patrimonial.

Em ambas as experiências foram constituídos diferentes ações docentes, buscando metodologias através de diferentes recursos, mas com objetivos semelhantes: o impacto dos jogos como recursos didáticos interdisciplinar na aulas de história. Ao longo das duas pesquisas, uma série de materiais como depoimentos, imagens, materiais foram coletados e ao longo desta dissertação serão exibidos de maneira individual, caracterizando o espaço de cada experiência.

Os aspectos metodológicos em ambos os casos foi de suma importância para perceber diferentes tipos de práticas e ações visando diferentes tipos de faixa etária, entendendo que: na experiência no Colégio Providência os estudantes eram do 2º ano do ensino médio e tinham idades variadas entre 15 e 17 anos. Já na experiência na Escola Municipal Dom Luciano, os estudantes eram das séries iniciais tendo entre 7 e 12 anos de idade. Isso de maneira ocasional e necessária, repercutiu em diferentes aspectos da vivência das práticas em jogos e seus resultados também são distintos.

Iniciaremos portanto à prática do Colégio Providência e sua repercussão metodológica, assim como seus objetivos. A apreensão da escola, visando suas questões materiais, sociais, serão apresentadas na sequência. O que nos cabe agora é perceber os aspectos metodológicos da ação da pesquisa dentro da turma de ensino médio do segundo ano.

Primeiramente, o objetivo da pesquisa era de organizar um projeto de trabalho, visando a produção de um jogo para o ensino de história com a plataforma ‘ensino de história em aspectos Étnico-Raciais’ e o estudo sobre ‘a cidade de Ouro Preto’.

Ao longo da pesquisa e seguindo os critérios exibidos sobre os projetos de trabalho, os estudantes buscaram estabelecer conexões entre as pesquisas de campo, o material teórico pesquisado através das fontes, a produção do jogo através de recursos tecnológicos e a prática jogada e reproduzida para outras turmas da mesma escola após a sua concretização.

As aulas que eram regidas uma vez por semana durante uma hora, foram desenhando o aspecto metodológico de discussões em grupo, escolha de fontes, debate sobre a temática, composição de dados e efetivação dos dados pesquisados em recurso.

Para cada etapa deste projeto, será separado uma parte desta dissertação buscando além de detalhar a prática, organizar de maneira sequencial as ações do projeto de pesquisa.

Já no caso da Escola Dom Luciano, as aulas que eram diárias durante quatro horas por dia foram trabalhadas de maneira mais pausada e entre uma ou outra atividade de outra natureza, repercutiam na produção de atividades entre os estudantes sobre a produção de jogos patrimoniais, a escolha dos espaços de visitação, o debate e o questionamento destes espaços de troca entre a visita e a reflexão, o levantamento de dados e a produção sobre o ‘sentido da preservação do patrimônio’ e as consequências de tal reflexão na construção de jogos como recurso didático.

Também arquitetados no aspecto de projetos de trabalho, a pesquisa se sucedeu em diversas experiências no campo patrimonial, mas também, na identidade regional e histórica. Repensando o espaço da comunidade do Alto do Rosário, dos arredores e da cidade de Mariana.

3.1 O caso do colégio providência: ações, abertura e discussão sobre o projeto de trabalho.

As ações dentro do Colégio Providência iniciaram em abril de 2016. As aulas que aconteciam toda quarta-feira entre as 7:00 as 8:10 da manhã, estruturavam-se em organizar o projeto de trabalho em ‘jogos para o ensino de história’. Os primeiros encontros ficaram marcados pela organização dos grupos de pesquisa de fonte, das

perguntas iniciais em respeito ao aspecto do tema e dos afazeres do jogo, assim como da sua estruturação material como produção do tabuleiro e das cartas. Desta maneira, os encontros foram objetivados com os estudantes através de uma tabela, referenciando o tempo de cada prática e os objetivos a serem almeçados ao longo de cada etapa do processo.

Atividade	Objetivo
Discussão sobre a temática do jogo e sobre a aproximação das plataformas de jogos	Conhecer um pouco mais sobre os interesses dos estudantes em relação ao tema (jogo) e as possibilidades de interação sobre o projeto.
Escolha do local onde iria solidificar a pesquisa, os tipos de fontes a serem pesquisadas e o tempo de cada trabalho para ser organizado dentro do cronograma	Estabelecer conexões entre a necessidade de planejamento e dos objetivos centrais de cada etapa da pesquisa, organizando espaço de pesquisa, fontes selecionadas, articulação entre fonte e organização de síntese do material pesquisado e aulas temáticas sobre o tema abordado
Formação de questões centrais sobre o tema selecionado para que sejam questionados nas fontes pesquisadas	Após definir o local da pesquisa e os possíveis tipos de fonte, estabelecer as prioridades das ações da pesquisa no encontro do material necessário para a formulação do material jogável
Discussão sobre as fontes selecionadas e a incorporação na matriz do jogo	Conectar o objetivo da pesquisa e a fonte estudada em material de produção do jogo, buscando fornecer importantes relações para o jogo material e a jogabilidade
Organização do jogo: regras, tabuleiro, cartas, efeitos, movimentos e interação	Demonstrar através da pesquisa a elaboração do jogo como material palpável, trazendo limites na produção do

	tabuleiro, das cartas, das jogadas e do tema em si.
Produção do jogo através de recursos digitais	Utilizar de meios da tecnologia: edição, criação e formatação do material pesquisado em um jogo de tabuleiro impresso por criação no meio digital com auxílio de programas de edição de imagens e auxiliares gráficos.
Compartilhamento do jogo	Utilizar a plataforma construída em compartilhamento com outra turma do Colégio Providência em formato de partida entre equipes, finalizando a parte prática do jogo
Aplicação de questionário reflexivo	Aplicação de questionário com fins de pesquisa sobre o compartilhar da experiência dentro da criação do jogo e da interação no projeto de trabalho em jogos.

TABELA 1 – Organização do cronograma das atividades do Projeto

3.2 A temática do jogo e os debates sobre os diferentes tipos do jogar:

Toda aula que se inicia nunca deve priorizar o professor em seu dever de ensinar e o do estudante se adaptar a sua vontade de falar aquilo que sabe. A relação deve ser de troca. Portanto, as duas primeiras aulas que se sucederam sobre o projeto foi de uma apresentação formal de mim mesmo, minhas expectativas e meus objetivos e logo após, quais eram seus interesses, expectativas e objetivos.

Como o pressuposto era orientar uma prática pedagógica através do jogo, precisavamos de algumas relações importantes. Quem daqueles meninos conhecia sobre jogos? Quais utilizavam jogos em seu cotidiano? Como podemos trabalhar um jogo

com uma temática escolar? E de que forma a pesquisa pode estar aliada a vontade da maioria? Para começar a responder tais indagações, nossa primeira aula foi sobre um debate de troca de experiências.

Trocar experiências neste caso foi apresentar um modelo em que os estudantes pudessem estar na discussão e participar dela. Desta forma, preparamos um ambiente onde o espaço dos jogos foram possíveis de se pensar e de preparar para que a plataforma fosse criada.

Colocados em apresentação de aplicativo Prezi de exibição de slides, se organizaram em ouvir diferentes mecânicas de jogos e serem ouvidos em diferentes jogos que eram utilizados e jogados por eles. Diversos exemplos surgiram através deste: jogos online, de estratégia, tabuleiro, jogos comerciais como banco imobiliário, imagem e ação, entre outros.

Essas primeiras ideias construíram um diálogo que era possível trazer para sala de aula um jogo, que além de promover uma prática que envolva diversão, possa auxiliar em trazer conteúdo sobre o ensinar a história.

E agora que podemos imaginar que existem diferentes plataformas para criar os jogos, qual tema poderia ser usado para ser o princípio do jogo? A primeira ideia que foi posta é sair do padrão dos temas comuns ao ensino de história: história antiga, história média, etc. Depois de colocar alguns temas como história ambiental, história jurídica. Coloquei meu desejo em trabalhar as questões etnicorraciais, demonstrando aos estudantes a carência do tema em nosso dia a dia. A conversa foi se alongando e decidimos em grupo que poderíamos trabalhar a história da África dentro do cenário Ouropretano. Essa escolha se valeu pela afinidade da cidade de muitos estudantes, e inclusive, de ser um tema pouco trabalhado, já que, a visão da história de Ouro Preto, sempre fora remetido a história colonial portuguesa.

Agora, o desafio era: construir uma plataforma sobre um jogo com o tema que seria trabalhado e os passos de confecção até seu término. Para tal, como fora sugerido no cronograma, os estudantes definiram o tema, conjuntamente as fontes de trabalho para iniciar as pesquisas que desembocaria no jogo ‘mosaicos de Ouro Preto’.

3.3 A pesquisa, as fontes, e a questão África em Ouro Preto

A questão de Ouro Preto era um desafio e tanto. A história da África está no mínimo manchada com um sangue da escravatura e já a história indígena basicamente apagada do cenário que instituímos como ‘histórico’ para essas comunidades originais da região. Portanto, antes que pudéssemos definir o painel de modalidade dos jogos ou de expor de maneira contundente as informações sobre essas diferentes culturas, dividimos a sala em grupos de estudo.

Separados em quatro equipes organizamos as devidas experiências culturais de cada tipo de comunidade: Portugueses, Indígenas, Africanos e Contemporâneos. A ideia era ver as diferentes perspectivas que cada uma destas expressões culturais deixou marcas na cidade de Ouro Preto e como essa história pode ser vista nos paredões das casas coloniais, nas estruturas das igrejas, nos calabouços, na culinária, nas questões arquitetônicas, nos costumes dos moradores ou em alguma esquina da cidade.

O modelo de pesquisa selecionado foram livros que a biblioteca da escola possuía e a internet através do acesso de seus celulares mobile que tinha já na experiência uma grande capacidade de pesquisa em periódicos acadêmicos e artísticos\culturais

As aulas que eram destinadas a pesquisa, eram separadas em discussões temáticas sobre a posição do negro na sociedade do ouro, os indígenas e o esquecimento de sua memória secular, a visão dos contemporâneos sobre a cidade de Ouro Preto e as impressões dos estudantes sobre esse choque cultural invisível.

Em contra partida, as pesquisas revelavam esses ‘vazios’ sobre como a cultura portuguesa ‘branca’ refletia em uma constância e tudo remetia a essa hierarquia do poder colonial. Isso fez com que os grupos pensassem em um primeiro momento que nada teria para adicionar sobre outras culturas. Mas, com algumas pesquisas e um estudo um pouco mais a fundo, descobrimos que muitas das ideias que eram estritamente coloniais carregavam uma técnica negra, uma estrutura indígena e um rearranjo contemporâneo. Essas pesquisas que se seguiram por quatro aulas, nos concedeu um material rico em informações e uma questão importante: como perceber a influência e o espaço dessas culturas para que todas sejam visíveis dentro da cidade de Ouro Preto? Essa pergunta remeteu a começar a pensar a estética do jogo e organizar

como cada peça, cada carta, poderiam sugerir a questão da África dentro da cidade.

Os próximos passos que se sucederam em mais três aulas era de apresentar mecânicas do jogo e como ele seria elaborado. Tínhamos as pesquisas, mas agora, precisávamos dar lugar a produção e trazer o material à tona. Dividimos então as equipes para pensar: o tabuleiro, as cartas, as regras e o formato da jogabilidade.

3.4 O Tabuleiro do jogo “Mosaicos”

O coração de um jogo de estratégia manual, sem dúvida é o seu tabuleiro. Cheio de cores e representações, demonstram e retratam uma história, um objetivo e um sentido. Desta forma, a turma que deveria pensar nele, teve como desafio eminente elaborar, concentrar e pensar como fazer que quatro culturas distintas se encontrassem dentro do tabuleiro e pudessem juntos organizar uma prática jogável em meio as casas e os dados.

Uma das primeiras ideias que surgiram foram ao encontro com questões clássicas aos jogos de tabuleiro. O estudante Leonardo (17 anos), comentava que: ‘é mais fácil um jogo que todos saibam jogar, isso facilita pra gente criar’.

Outros já vislumbrados com os jogos eletrônicos pensavam em questões mais elaboradas como o caso de Samuel (16 anos): ‘o jogo tem que ter emoção, muitas coisas para fazer, isso deixa o pessoal empolgado’. Conversas vão e vem, algumas ideias surgiram, e acatando de maneira geral a produção do que todos falavam e discutiam.

O tabuleiro tomou corpo com algumas ideias expostas no quadro e alguns rabiscos dos estudantes. Logo após uma discussão que seguiu por toda uma aula, foram produzidos algumas imagens e dela a produção digital do tabuleiro que seria impressa.

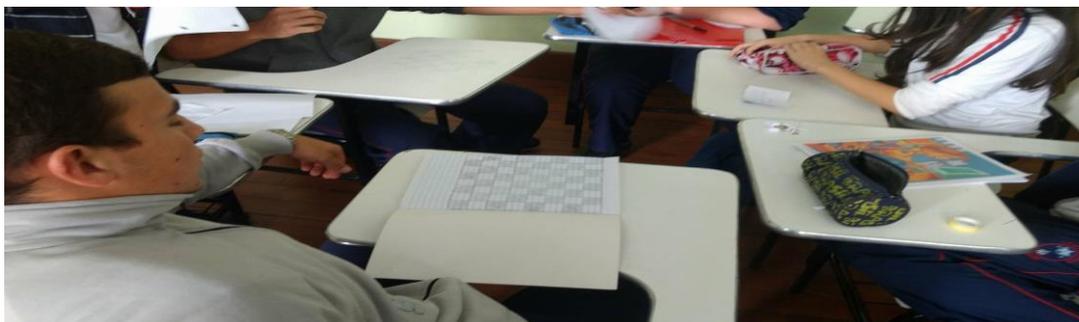


Figura 1: Estudantes pensando a estrutura do tabuleiro (Aula sobre criatividade e exposição de ideias). Acervo do Autor. 20.05.2016

Como havia sido definido a ideia de um tabuleiro de movimento de casas e cada equipe teria um personagem conforme as culturas escolhidas, o que antes era um corpo em modelo de projeto, foi tendo forma até chegar ao seu produto final.



Figura 2: Tabuleiro no modelo digital construído depois de muitas aulas sobre a temática. Acervo do autor. 15.11.2016

Mas antes desta bela imagem formada pelo tabuleiro, muito empenho e discussão permeou a formação do jogo. Desta forma, vamos organizar cada parte desta criação separando por setores do jogo, até que possamos entender como a prática em jogos atribui valores ao ensino de história e conseqüentemente a vida de cada um dos envolvidos.

3.5 Os personagens do jogo

Definir quatro culturas distintas e aglutinar em um jogo não seria uma tarefa fácil, mas ao longo de muita discussão se tornou possível. Portugueses, Indígenas, Contemporâneos e Negros foram os selecionados para essa disputa coletiva. Cada um deles com suas características originais tinham como objetivo comum, demarcar territórios dentro da cidade de Ouro Preto e demonstrar como seus processos de modificação do espaço não era pertencente aquela ou essa cultura, mas sim, de uma obra coletiva.

Essa questão se tornou pertinente a partir das questões dos estudantes de achar que tudo era Português. Que tudo já tinha uma cultura definida e que as demais serviram como peças para os desejos dos colonizadores, mas, as pesquisas não demonstraram literalmente isso.

Um primeiro passo para formação dos personagens foi a busca de características de cada uma dessas culturas nos planos arquitetônicos, linguísticos, sociais e de costumes do povo ouro pretano. Percebido que havia traços de todas essas culturas nas paredes, na boca e no hábito da cidade de Ouro Preto, o segundo passo era como definir quem seriam os personagens desta disputa.

Como o jogo era visto na imagem final do tabuleiro e dividido em 16 espaços dentro do mapa de Ouro Preto (tendo em vista que cada cultura pertenciam 4 deles), quem seriam as cartas personagens desta disputa e qual a sua importância na formação da cidade.

Cada cultura tinham 2 cartas personagens criadas e para cada partida do jogo somente uma carta poderia ser usada como ‘carta mestre’. Isso quer dizer que toda vez que uma partida iniciava, os jogadores pegavam um personagem guia, que ao longo da partida dariam a eles ‘poderes’ para exercer táticas e estratégias dentro do jogo e, inclusive, para formalizar seu espaço dentro dos objetivos.

É importante mencionar que o objetivo do jogo era fazer com que todos os jogadores pudessem colocar seus quatro territórios dentro do espaço do mapa e as posições das equipes ficavam naqueles que os colocasse primeiro. Desta forma, o jogo tracejava o objetivo do eixo coletivo com uma sensação de disputa pela primeira posição. Ou seja, todos teriam seu lugar ao sol, mas todos precisavam trabalhar e criar

estratégias para isso.

Os personagens que serão expostos a seguir, são obra das pesquisas dos estudantes sobre cada uma destas culturas e estão intimamente ligadas ao resultado das leituras mais minuciosas sobre a história de cada pensamento. Tendo como produto final a construção de 8 cartas guias, que eram pegadas aleatorias (uma por equipe) para o início da partida. Tendo em vista que detalhes das regras do jogo podem ser vistas ao final da explicação das peças.

3.5.1 Personagens Portugueses

Carta Personagem 1: Antonio Dias

Característica e Efeito: Bandeirante que se notabilizou por explorar o interior de Minas Gerais. Em 1698, Antônio encontra uma riquíssima mina de ouro e então, a exploração de ouro nessa região começou a se desenvolver rapidamente, transformando em Vila Rica (atual Ouro Preto)

Efeito: Jogue duas vezes toda rodada

Carta Personagem 2: Felipe dos Santos

Característica e Efeito: Rico fazendeiro e tropeiro. Seus discursos e ideias atraíram as camadas mais populares e da classe média de Vila Rica. Defendia o fim das casas de fundição e a diminuição fiscal, responsável por uma revolta que durou quase um mês e custou sua cabeça.

Efeito: Metade dos custos para construir qualquer território.

3.5.2 Personagens Negros

Carta Personagem 1: Chico Rei

Característica e Efeito: Chico Rei é um personagem lendário da tradição oral de Minas Gerais, Brasil. Segunda esta tradição, Chico era rei de uma tribo na África, trazido como escravo para o Brasil. Conseguiu comprar sua alforria e de outros conterrâneos com seu trabalho e para os escravos era visto como ‘rei’ em Ouro Preto.

Efeito: Você pula a vez de um jogador toda vez que jogar.

Carta Personagem 2: Aleijadinho

Característica e Efeito: Aleijadinho tem influências de escravos africanos para esculpir esculturas. Antônio Francisco Lisboa se tornou um dos mais importantes artistas da História do Brasil. Em pleno ciclo do ouro, encantou a sociedade colonial com suas esculturas pinturas e obras de arquitetura suntuosas.

Efeito: Lance duas vezes o dado para andar na sua rodada

3.5.3 Personagens Indígenas

Carta Personagem 1: Desenho Asurini Xingu

Característica e Efeito: Esses desenhos são estilizações de elementos da natureza, bem como representações de seres sobrenaturais ou elementos simbólicos, como Anhynga Kwasiat (ser mítico que deu o desenho aos homens).

Efeito: Jogue duas vezes e colete o dobro de energia se cair na casa de energia.

Carta Personagem 2: Primavera de Museus 2015

Característica e Efeito: A memória dos museus de Ouro Preto não são referencia da questão indígena na região. Este personagem simbólico mostra a tentativa do resgate de um povo esquecido.

Efeito: Os indígenas podem coletar uma carta a mais de energia toda vez que pegarem uma.

3.5.4 Personagens Contemporâneos

Carta Personagem 1: Aluísio Drummond

Característica e Efeito: A história da fundação Sorria começou em 1978 quando a população da cidade de Ouro Preto não possuía nenhuma assistência odontológica pública e gratuita. Nesta época, Aluísio Drummond, professor do curso de odontologia começou sua atuação subindo os morros de Ouro Preto realizando o que chama de ‘catequese profilática’.

Efeito: Cada carta energia vale o dobro para seus territórios

Carta Personagem 2: Marília de Dirceu

Característica e Efeito: Ela nasceu em Vila Rica e foi batizada na matriz Nossa Senhora do Pilar. Ela tinha 15 anos quando conheceu Tomas Antono Gonzaga, que veio de Portugal a fim de assumir o cargo de Ouvidor. Tomas, que logo se apaixonou, compôs muitas liras para seduzi-la, dando a ela o nome poético de Marília e chamando a si mesmo de Dirceu.

Efeito: Jogue duas vezes toda rodada

Cada uma destas cartas personagens focavam em trazer uma parte dos personagens ou símbolos de cada cultura e abrir a discussão e a reflexão para o docente, que ao articular o personagem a cultura poderia trazer mais informações levantar

debates e ideias durante o jogo. Sua funcionalidade era trazer um efeito de vantagem estratégica e proporcionar ao jogador uma maneira de usar seu efeito ao favor de seus objetivos, assim como, auxiliar ou seduzir outros jogadores com suas maneiras de pensar a partida. As próximas cartas, chamadas de territórios são parte do repertório das escolhas dos estudantes sobre pontos marcantes de cada cultura e que envesam a função principal do jogo que é coloca-las sobre os campos do mapa e cumprir o objetivo de colocar seus quatro territórios em evidência, com auxílio das cartas habilidades e energias que terão sua explicação a seguir.

3.6 As cartas habilidades

As cartas habilidades tinham como objetivo central dar a mobilidade ao jogo, como pode ser visto na imagem do tabuleiro em determinadas casas o símbolo HA. Este simbolo quando alguma das equipes caia sobre ele, tinha o direito de coletar uma carta habilidade. Diferente dos personagens que tinham sua separação por equipe, estas cartas eram informações, contos, registros de todas as culturas em disputa e conseqüentemente foram construídas através da pesquisa dos estudantes.

No que tange a questão pedagógica, tais cartas, ao serem lidas, traziam referências de ações das culturas no cotidiano, seus retratos históricos, informações sobre determinados pontos da cidade ou episódios que marcaram a disputa entre eles.

Alguns exemplos traremos na dissertação, pois, o conjunto de cartas totaliza mais de 20 cartas habilidades no total, mas a cargo de exemplo traremos 02 cartas de cada tipo de cultura para exemplificar melhor o resultado da pesquisa e sua função no jogo.

Carta Habilidade 01: Tropeiros

Descrição: Os tropeiros foram o transporte de carga, alimentos e suprimentos durante todo o século XVII e XVIII em Vila Rica. A força dos cavalos e a luta pelas adversidades fizeram a cidade prosperar.

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Colete duas cartas energias e coloque em seu Deck¹³.

Carta Habilidade 02: Pacto entre Igreja e Estado

Descrição: A Igreja e o Estado sempre estiveram ligados na conquista imperial e na colônia portuguesa. Portanto, as forças produtivas sempre contaram com a fé e a lei.

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Com a força da Igreja você pode pegar uma carta território automaticamente para seu Deck.

Carta Habilidade 03: Arte na pedra sabão

Descrição: A arte na pedra sabão é típica na região dos inconfidentes. É gostoso fazer um prato em uma panela de pedra, assim como deixar a casa linda com detalhes das feiras espalhadas pela cidade. Já que há tanta beleza nesta arte

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Colete uma carta território.

Carta Habilidade 04: Vale dos Contos

Descrição: Um passeio imperdível por Ouro Preto é o Vale dos Contos. Cercado por árvores e nascentes, está no meio da cidade e proporciona uma visita super prazerosa em meio a bosques e pontos para lanches.

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Para animar mais o passeio, jogue mais uma vez.

Carta Habilidade 05: Pra todo mundo ler.

Descrição: Não muito comentado, principalmente ao se falar do papel do negro na

¹³ Entende-se Deck de cartas, o conjunto de cartas que estão nas mãos da equipe para serem ativadas, segundo as regras na sua rodada.

sociedade Ouro Pretana, temos a ida de negros a escola de negros, assim como a participação destes em escolas como professores, mas em sua maioria como estudantes já em 1810.

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Para avançar jogue mais uma vez.

Carta Habilidade 06: Índios deixam de ser mão de obra

Descrição: Em meados do século XVIII, pouca lembrança restará do ameríndio utilizado como instrumento na colonização. A partir de então, o escravismo indígena tende a deslocar-se para as áreas periféricas a mineração.

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Cada grupo trocará uma carta entre si.

Carta Habilidade 07: Muita Pinga

Descrição: Não era incomum encontrar em algum canto lá pelas bandas do século XVIII, um ou outro tomando um copo de pinga. O costume mineiro que já fora comum mais aos escravos e esteve presente em todo o Brasil, trás à tona uma parte da história das minas.

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Colete uma carta território.

Carta Habilidade 08: O custo da vida

Descrição: Na segunda metade do século XVII, o preço de um índio adaptado variava entre 20\$000 e 25\$000, ao passo que os índios recém egressos eram vendidos ou leiloados por 4\$000 a 5\$000.

Habilidade concedida a equipe que a coletar: Vida não se compra ou vende: uma rodada sem jogar.

3.7 As Cartas Energias

As cartas energias tem um papel de mobilidade e estratégia dentro do jogo. Separadas entre: Ouro, Pedra e Madeira, itens muito cobiçados e utilizados na construção da cidade são os materiais necessários para coleta e o uso dentro da partida.

Sua função basicamente está ligada as cartas territórios, onde em cada uma delas é necessário um custo de implatação dentro do mapa da cidade. Tendo em vista que o objetivo principal é que cada equipe encontre através das suas jogadas suas cartas territórios e suas cartas energias, invocando em campo até conseguir que todas estejam sendo divididas com as outras culturas do jogo. Portanto, as cartas energias, são o ponto estratégico do jogo em que o uso dos movimentos diferentes que o tabuleiro proporciona (troca, inverter jogada, parar jogada, cartas de coleta e a própria casa de energia) possam receber tais benefícios e articular jogadas.

Os valores das cartas também são divididas em valores diferentes, variando de 100 pontos a 300 pontos. Isso caracteriza mais um movimento da unificação da estratégia com o mecanismo sorte, demonstrando as variações da facilidade/dificuldade do encontro dos recursos e o uso de saídas dinâmicas para encontrar os objetivos.

3.8 As cartas território

As cartas território podem ser consideradas o grande objetivo do jogo. Sua função é que cada equipe consiga colocar as 4 cartas território de sua cultura no mapa, para que assim possa completar o objetivo da partida. Para fins de demonstração colocaremos uma carta território de cada equipe, ilustrando as escolhas dos estudantes e demonstrando a função das cartas energias e habilidades para a conquista desta etapa do jogo.

Território 01

Carta: Igreja Nossa Senhora Dos Pretos

Característica: É uma igreja católica em Ouro Preto conhecida por ser padroeira dos escravos. Fundada em 1765, substituiu a antiga capela de 1709 dos homens pretos. Sendo ela um marco na história da escravatura nas minas

Custo de Construção: 100 de madeira; 200 de ouro; 100 de pedra

Território 02

Carta: Opy

Característica: É uma espécie de casa de rezas dos indígenas. Servem também para a realização de festas religiosas e rituais sagrados.

Custo de Construção: 300 de madeira; 200 de ouro; 100 de pedra

Território 03

Carta: Cine Vila Rica

Característica: É o único cinema da região e tem o intuito de promover interação e cultura para o povo. Sendo um local de ótimos espetáculos.

Custo de Construção: 100 de madeira; 200 de ouro; 200 de pedra

Território 04

Carta: Museus da Inconfidência

Característica: Museu histórico e artístico. Sua criação foi decretada por Getúlio Vargas na intenção de resgatar os despostos dos heróis sepultados da Inconfidência mineira. Hoje em dia, o prédio é uma das maiores atrações turísticas em Ouro Preto.

Custo de Construção: 300 de madeira; 200 de ouro; 800 de pedra

Cada um destes exemplos, remonta e atrai os olhos para demonstrar que a confusão dos projetos arquitetônicos e as esquinas de Ouro Preto, falam muito sobre nós, cada um de nós, indiferente da cor, raça ou crença. Essa realização e mistura de eventos e percepções foi constituída através de um trabalho amplo e repleto de relações. Desta forma, explicaremos mais da experiência de construção do jogo através das dinâmicas das etapas

3.9 A construção do tabuleiro

O tabuleiro é o coração do jogo como já havia citado. Construir ele portanto, é um desafio. A equipe de estudantes que ficou encarregado por esta missão foram: Laura, Iolanda, Maria Eduarda e Leonardo. Cada um deles haviam anotado as sugestões dos colegas quando discutimos o tabuleiro de maneira coletiva. O trabalho agora era criar algumas propostas e unificar em um desenho para ser apresentado a turma, que logo em seguida, seria aprovado e colocado em modelo digital.

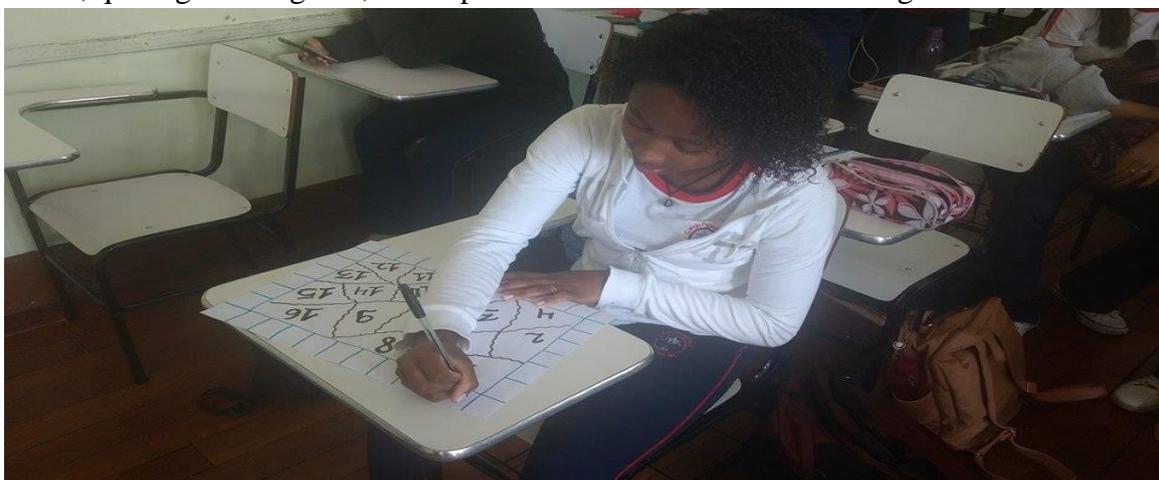


Figura 3: Construção nas etapas finais de ideias. 14.10.2016. Acervo do Autor

Durante três encontros que foi o tempo de confecção das ideias, muitos formatos do tabuleiro surgiram. Depois de um vira prá cá e um vira pra lá, os seis candidatos a designer de tabuleiro apresentaram sua proposta de tabuleiro final. Em formato de trilha, com o mapa de Ouro Preto no centro e o movimento circular, estilo o jogo ‘banco imobiliário’ como mencionou a estudante ‘C’ (2016)

A proposta foi desenhada no quadro para os demais estudantes e logo após

alguns debates, definiram o desenho do tabuleiro. A imagem final dele foi postada algumas páginas acima. A ideia central do grupo era proporcionar um tabuleiro ‘acessível’, onde jogadores que não estão acostumados com jogos mais complexos poderiam jogar, sendo que, os movimentos do tabuleiro era por movimento em casas sequenciais e a estratégia do jogo iria ficar para as cartas. No entanto, para que o jogo ganhasse vida era preciso montar as regras do jogo, ou seja, qual a função das cartas, qual o movimento do tabuleiro, quais as ações de cada equipe, como determinar vencedores. Essas perguntas foram respondidas em um conjunto de duas aulas paralelas a construção das cartas e seus tipos para definir as ações que podiam ser feitas dentro do jogo.

3.10 A construção das regras

As regras são o contexto em que o jogo está inserido. Quais movimentos são possíveis, em que momento o jogador pode ou não usar determinado efeito de uma de suas cartas, quando pode coletar. Essas questões foram pautas de discussão entre a noção do tabuleiro formulado e a prévida da criação das cartas que dariam o contexto.

Primeiramente, alçamos como seria o movimento dos jogadores. Já que o tabuleiro era em formato cíclico, foi de rápida escolha que os jogadores iriam se movimentar com a ajuda de um dado que com a en numeração de 1 a 6 permitiram avançar as casas para chegar aos objetivos. No entanto, como não havia uma linha de chegada, de que forma os jogadores venceriam? Para tentar responder essa questão pensamos que cada jogador possuiria um objetivo. Já que tratavamos de quatro culturas diferentes e cada equipe teria o controle de uma cultura, o jogo poderia ter vencedores a partir do momento que determinado objetivo fossem cumpridos.

Já que teríamos as cartas como apoio ao jogo, os estudantes definiram que a equipe vencedora fosse a que primeiro colocasse todas as suas cartas ‘território’ invocadas dentro da imagem de Ouro Preto que fica ao centro do tabuleiro.

Bem, então até o momento tínhamos: um tabuleiro em formato cíclico, que tinha seu movimento através do dado com cada jogador com um peão (peça de movimentação) e que o objetivo era colocar as cartas territórios de sua equipe devidamente invocadas no centro do tabuleiro.

A segunda etapa era definir como essas cartas deveriam ser invocadas e como

seriam. O estudante Jean, comenta: “tem que ter alguma coisa que a carta precisa ter para entrar em campo, como uma energia ou um item, por que assim, os jogadores devem coletar ao longo da partida e juntar para colocar a carta território.

A sugestão do estudante Vinícius é que colocassem cartas de energia como ouro ou pedra e que cada uma das cartas território tivessem um custo desta carta para estar dentro do tabuleiro. Todos os outros estudantes acharam a ideia criativa e assim definiram três tipos de cartas energias que precisavam ser coletadas para que uma carta território fossem invocadas em campo. Até agora já tínhamos o tabuleiro, as cartas território e seu custo de colocar em campo que são as cartas energias.

No entanto, como docente da ação questioneei: como vamos coletar essas cartas no tabuleiro e como colocaremos todo o conteúdo pesquisado como os personagens e os conteúdos de cada povo no jogo?

Sem muitas ideias, os estudantes ficaram limitados em pensar como isso funcionaria, até que sugeri que colocássemos pontos no tabuleiro com siglas, onde cada sigla uma carta de diferente uso pudesse ser coletada. Por exemplo para pegar uma carta energia, temos que cair na casa que marca a sigla “EN” e para uma carta território uma com a sigla “T”.

Os estudantes concordaram com a ideia e fizemos a marcação no mapa da equipe que criou o tabuleiro. Feito isso, ainda precisávamos de cartas que colocassem o conteúdo do jogo, tudo que foi pesquisado sobre as culturas.

Após algumas ideias de colocar uma carta por rodada para cada equipe dando uma informação ou uma pergunta sobre algum tema, preferimos colocar mais uma marcação no mapa, uma com o símbolo “HA” de carta habilidade. Seu efeito para o jogo era duplo, trazer um efeito a equipe quando os jogadores caíssem sobre a marcação e falar sobre os conteúdos pesquisados através de cartas.

Por fim, era preciso definir o local dos personagens históricos de cada cultura que foi pesquisados. Elaboramos então a rodada de abertura. Cada jogador iria pegar uma ‘carta personagem’ da sua cultura e ele daria um ‘poder especial’ facilitando a sua jogada ou até atrapalhando a jogada de outras equipes.

Com tudo isso estabilizado, partimos para a criação das cartas já que o jogo

ficava da seguinte forma: um tabuleiro com 4 equipes simultaneas de culturas diferentes que em sua primeira rodada jogariam com um personagem da sua cultura.

Logo apos com o movimento dos dados, fariam jogadas para cair em cartas energias para coletar pontos para submeter as cartas território que por sua vez também seriam colhidas no mapa e que as cartas habilidades dariam efeitos instantaneos para os jogadores quando caissem sobre essa casa. Tendo como objetivo final, usar da estratégia e da sorte para invocar as cartas territórios no campo e vencer a partida.

3.11 A construção das cartas

Para as cartas que dariam mobilidade ao jogo, o processo foi mais complexo. Tinhamos algumas coisas em mãos. Um tabuleiro e seu movimento. Mas precisavamos preencher o jogo com as informações requeridas e assim, desenvolver um formato fechado de jogabilidade. As cartas eram um conjunto de informações pesquisadas. Personagens famosos, fatos do tempo das minas, construções da cidade de Ouro Preto, questões culturais, etc. No entanto, faltava organizar isso de maneira que pudessem ser ‘jogáveis’.

O primeiro exercicio foi separar a natureza das pesquisas. O que era um personagem, uma construção, um fato cultural, um fato histórico, etc. Tal separação rendeu aos estudantes 3 classificações: personagens, fatos, territórios.

Cada um deles então seria parte de uma carta e o todo geraria as diferentes funções do jogo. Cada uma das equipes que pesquisaram sobre uma das culturas elegeram: 2 cartas de personagem, 4 cartas de território e mais 8 cartas culturais com fatos ou situações históricas. As cartas a principio foram escritas em pedaços de papel para que depois fossem digitalizadas. Cada uma delas era composta de um título e uma descrição, sendo que cada uma faria um efeito diferente para o fim de organizar as funções no jogo.

As cartas personagem tinham a função de dar uma habilidade especial para a equipe e só poderiam ter uma por partida cada equipe. As cartas território eram as cartas que precisavam ser coletadas para serem utilizadas no objetivo de colocar todas as cartas território dentro do tabuleiro.

As cartas habilidade davam ações aos jogadores, deixando a partida mais

estratégica e trazendo conteúdo ao jogo. Por fim, foram eleitas as cartas energias, uma quarta classificação que tinham como efeito, dar os itens necessários para que as cartas território pudessem ser invocadas em campo.



Figura 4: Criação dos modelos das cartas em formato manual. Escolha de tamanhos e formatos. 16.08.2016

O resultado de toda essa construção foram os esboços das cartas, que já contavam com os tabuleiros, as pesquisas e a organização das regras. O passo seguinte era transformar essas cartas em recursos digitais, para que após, pudessem ser produzidas, impressas e por fim jogadas.

3.12 A confecção do material digital

Com as mãos na massa durante cinco meses e muitas aulas semanais, iniciamos o processo de confecção do material digital. Essa etapa foi dividida em torno de seis aulas, onde todo o material que foi produzido foi confeccionado através de uma linha computadorizada.

O programa que utilizamos para a construção das cartas foi o programa ‘LucidaPress’. Este aplicativo online é semelhante a programas de edição de vetores e imagens como ‘Photoshop’. Seu uso é simples e como possui várias ferramentas em um

curso rápido de uma aula, todos estavam capacitados a elaborar as peças do jogo. Divididos em grupos, pegaram a função de organizar cartas diferentes das que haviam pesquisados, isso ajudava eles a terem percepção de outros pontos que não foram vistos nas suas pesquisas específicas.

De modo geral, a contribuição mútua de todos no movimento de interação foi fundamental para que organizássemos um princípio de diversos conhecimentos. Desde os básicos da pesquisa em fontes diversificadas, a organização e síntese do material obtido, a construção de lógicas para compor as ações jogáveis e por fim, a produção do material digital contemplando todo o trabalho em equipe e o conhecimento tecnológico.

Em cada aula que fazíamos, as informações se transformavam em efeitos, em habilidades, em personagens com efeitos especiais, em casas de rolagem. Tudo tinha muita cor, muito brilho. A intensidade e a velocidade da produção das cartas impressionou a todos. Em pouco tempo, já tínhamos os documentos para impressão. E de alguma forma, todo aquele esforço, aqueles dias em pesquisa, as risadas e a concentração, se transformaram em um produto. Um produto que tinha a mão de cada um. Isso tornaria a prática gratificante, cheia de vida.

Logo que a impressão foi feita de todo o material, chegaria o momento de fazermos o jogo ser finalmente jogado, experimentado. Não bastava de produzido, agora era hora de compartilhar todo o conhecimento adquirido, construído. A prática não faria sentido sem a teoria, mas, a teoria não poderia ser compreendida sem a sua prática. Era o grande dia.

3.13 O grande dia

Dia 14 de Dezembro de 2016. Era o dia de que todo o esforço, toda a jornada havia chegado em seu grande momento, rolar os dados.

Os estudantes iam se juntando ao redor do jogo, eu trazia comigo as peças e o tabuleiro impresso, após meses de dedicação e o jogo estava lá, pronto para ser jogado. As estratégias estavam na ponta da língua, as cartas com seus efeitos, uma história construída por cada um dos participantes, todos protagonistas daquele evento.

Foi de grande emoção ver o tabuleiro ali, preparado, pronto para começar a jogar. As peças que movimentavam dentro do tabuleiro foram colocados sobre o campo e a partida iria começar. Cada equipe (dividido em grupos de 7 estudantes) pegaram uma carta aleatória que era de um tipo de cultura. Com as equipes definidas, o maior número no dado em sequência, daria a ordem das jogadas.

As cartas personagens foram coletadas e a partida poderia finalmente começar. Os dados rolaram e a princípio as estratégias pareciam apreensivas, esperando fazer a jogada certa para chegar ao objetivo. Ao longo da partida, as estratégias foram alterando, ora para beneficiar sua equipe, ora para atrapalhar a jogada das outras. Não foi possível jogar uma partida só. E durante 3 horas, foram jogadas mais de 5 partidas.

Os estudantes da turma do 3º ano foram convidados a participar e como não tinham conhecimento completo do jogo, foram desmembrados em equipes do 2º ano. Poderia resumir que foi uma grande festa, um grande encontro com o resultado.

Não faltaram sorrisos, provocações e habilidades para jogar um jogo que era deles, criado, pensado, desenvolvido e agora parte de cada um que estava ali. Isso faz pensar o sentido do conteúdo, a necessidade da teoria, o valor da prática, o sentido da escola. Não somente com testes ou explicações unilaterais, mas, incentivo a busca, ao questionamento, a exaustão muitas vezes, o direcionamento, a organização e o resultado.

A experiência muito mais que valiosa ou bem sucedida, poderia ser encaixada no campo da superação. Superação dos limites do espaço escolar, das possibilidades, do protagonismo dos estudantes, da força de vontade, do resultado do trabalho coletivo. Poderíamos ter feito mais, ido até uma praça pública, jogar com a comunidade, invadir outros espaços. Claro, ainda é possível, as oportunidades estão por ai, por lá, por aqui. O que cabe nesta lembrança e neste aprendizado é que a escola e o conhecimento não devem ter limites.

3.14 A Escola Municipal Dom Luciano e o retrato dos jogos nas atividades patrimoniais.

A segunda pesquisa ação que sucede este trabalho é de uma experiência docente do autor na Cidade de Mariana\MG, durante o ano de 2016. Professor durante 10 meses na Escola Municipal Dom Luciano, situada no bairro do Rosário em Mariana\MG, essa experiência é o retrato da metodologia de jogos e recursos didáticos no ensino da educação de patrimonial e o resgate da memória negra na região, como parte do símbolo exaltado desta pesquisa que engloba a discussão Africana, Jogos e Ensino de História.

Para a organização da pesquisa, utilizamos a metodologia através de alguns processos conceituais diferentes da primeira ocasião. Como se tratava de crianças com a faixa etária entre 4 e 10 anos de idade, estudantes da educação infantil e do ensino fundamental I, decidimos em organizar a ficha de pesquisa através de imagens, caderno de campo, questionário direcionado aos estudantes, relatórios periódicos das atividades e a reunião do desempenho das etapas que sucederam através de reflexão guiada com os parâmetros de pesquisa selecionados.

Portanto, dividiremos esta segunda etapa, explicando primeiramente as atividades do projeto, mostrando como se construiu cada uma das etapas do processo de educação patrimonial e a criação dos jogos como recursos reflexivos das práticas vivenciadas. Os eventos sucedidos através de obras coletivas de diversos docentes durante a prática dos jogos e o processo de aprendizagem patrimonial.

3.15 O jogo (no patrimônio) – Reflexão das visitas patrimoniais.

A localização da escola Dom Luciano era um campo aberto para a educação patrimonial. Localizada ao alto das montanhas sinuosas da cidade de Mariana-MG e em frente do Morro do Gogo, um dos maiores centros de concentração de comunidades negras durante o século XVIII e XIX. Sendo ainda um conjunto paisagístico-histórico-cultural da cidade com ruínas de cavernas de exploração de ouro e inclusive, ruínas da antiga comunidade do gogo. Uma das mais tradicionais comunidades negras e caboclas,

que por não ter o cuidado devido na região e por vezes caiu no seu esquecimento. Não mais do que 400 metros da escola temos a matriz de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de Mariana-MG e ao final da rua o Trem da Vale. Locomotiva que transportou diversos materiais preciosos e de utilidade como carvão e ferro durante boa parte do século XIX e que agora estava ali sobre essa área que abrangia 2km² de onde nos localizávamos. E que essa experiência patrimonial, sem dúvida, mergulharia em cada uma destas histórias.

3.16 A organização das aulas e a proposta do jogo (no patrimônio)

A proposta das aulas seguiu um cronograma coletivo. Apresentamos primeiramente, a cada uma das doze turmas que trabalhamos durante o ano de 2016, alguns dos desejos a serem alcançados.

A visita aos patrimônios, a pesquisa sobre cada um destes pontos, a reflexão e a orientação sobre como criar algo sobre o que encontramos, o registro da pesquisa em formato de produção. Dentre estas ‘etapas’, tivemos a sorte de contar com turmas de muita atenção e força de vontade, sendo assim, montamos estratégias que estabeleceriam: visita aos patrimônios; registro em formato de pesquisa: observação de campo, fotografia, anotações, debates, etc; confecção do material de produção (jogo); exposição e compartilhamento da prática com o restante da instituição.

Para que pudessemos realizar estas etapas, dividimos as turmas em grupos de 3 tipos diferentes: Turmas 1º e 2º ano do fundamental; 3º e 4º ano do fundamental e 5º ano do fundamental. Cada uma destas turmas, organizaria, etapas distintas do projeto de produção para os diferentes eventos que construiríamos ao longo do ano. De modo geral, a organização das aulas foram conferidas em um grande projeto de trabalho coletivo que envolveria dentro das aulas de Educação Patrimonial, conjuntamente com Música, Esporte, Artesanato, eventos coordenados e protagonizados pelos estudantes envolvendo um projeto multidisciplinar.

Isso significa refletir que a ação pedagógica neste caso, atuaria em mediar as ações que envolvesse um maior sentimento de sentido em estudar um morro, uma

igreja, um espaço cultural, um trem. Para tal, o uso da ludicidade na produção de jogos e a visita ao vivo ao local, poderia no mínimo despertar a curiosidade do encontro que aqueles espaços poderiam confrontar com a vida de cada um dos envolvidos.

3.17 A metodologia do projeto

Para que não houvessem desvios e descontrole ao longo do processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Seguimos uma metodologia de trabalho selecionada em coletivo e que permaneceu ao longo de todas as etapas do projeto. Dividimos o local e o número de visitas, os eventos de criação do material e produção do jogo, os espaços de pesquisa, a sincronização dos eventos com as práticas coletivas dos outros professores e os temas dos eventos em que manifestaríamos diferentes formas de falar sobre patrimônio.

Desta maneira, organizamos as etapas da seguinte forma: 1. Visita patrimonial guiada nos locais: Morro do Gogô; Trem da Vale e Igreja do Rosário. 2. Construção de reflexão e material de pesquisa envolvendo coleta e pesquisa em locais como biblioteca e internet. 3. Produção e confecção do material em formato de jogos e práticas lúdicas (bricadeiras). 4. Construção de eventos para exibição de material produzido e compartilhamento entre as turmas.

No total foram realizados quatro eventos: mosaico de jogos, desfile da primavera, gincana esportiva e museu afro. Para cada um destes eventos, o ponto central era as reflexões dotadas sobre as visitas patrimoniais, as coletas de material reciclado para a construção dos jogos, as pesquisas na biblioteca e na confecção dos materiais.

3.18 A escolha dos espaços patrimoniais.

Se tratando de uma cidade rica culturalmente como Mariana (MG), o horizonte de possibilidades de espaços patrimoniais era imenso. Basicamente, a cidade era uma grande história. História do período colonial, imperial, republicano, um mar de

acontecimentos. Como estávamos situados no bairro do Rosário, uma comunidade de refugiados africanos e com grande emblema cultural para cidade, escolhemos situar nossas visitas aos arredores da Escola Dom Luciano. Para tal, todas as 12 turmas reunidas, organizamos um grande pleito público onde montariamos a árvore das estratégias do planejamento anual. Em forma de votação e com direito a que todos pudessem compor uma opinião pública, organizamos as etapas dos projetos e as pesquisas que seriam feitas ao longo do processo. Neste aspecto, precisávamos definir: quantos lugares seriam visitados, quais locais de pesquisa faríamos o complemento a visita, em que momento confeccionariamos os materiais, quantos seriam os eventos. Naquele momento a prefeitura já havia divulgado um cronograma com alguns eventos que ocorreriam na escola e outros que poderiam ser criados. Usamos o espaço da criação com a proposta já pré definida para organizar os pontos. Depois de uma votação e algumas conversas, decidimos fazer a visita em: o lugar legal, mas, que é perigoso de soltar pipa (Morro do Gôgô); Igreja do Rosário; Trem da Vale e Bairro do Rosário.

No que se tratava de produção, decidimos que no momento que escolhessemos os temas de trabalho e fizessemos a visita, já iríamos produzir alguns materiais sobre o jogo e o material para as exposições antes que fizessemos uma nova visita. Assim teríamos o jogo, as artes, os materiais de exposição, conjuntamente as visitas. Da mesma forma, que teríamos os momentos de pesquisa para organizar outros materiais a respeito do estudo do patrimônio.

Estava definido assim, o projeto de trabalho em educação de patrimônio e jogos. Nos próximos tópicos desta experiência vão estar descrito cada etapa da experiência, separada em eventos, visitas, produção e resultado dos eventos.

3.19 Morro do Gogô e a produção do jogo – Entre Patrimônios

De forma unanime, os estudantes escolheram a visita ao Morro do Gogô como a primeira visita patrimonial. A proximidade do local a escola, sem dúvidas, traziam a eles a noção de pertencimento. Muitos deles que estavam ligados a este projeto, nunca haviam subido ao morro e pouco sabiam sobre sua história. Como selecionamos produzir um jogo baseado em nossas visitas patrimoniais conforme iríamos até os

locais, iniciamos uma busca para pensar em uma estratégia de aprendizado onde o jogo pudesse ser o protagonista.

Entre os jogos de maiores interesses dos estudantes do infantil e dos três primeiros anos do ensino fundamental eram os jogos de movimento (correr e pular), já para os estudantes do 4º e 5º ano os de estratégia chamavam mais a atenção. Desta forma, elaboramos uma prática híbrida envolvendo movimento e estratégia. Após algumas ideias pensamos que o jogo seguiria a seguinte lógica: seria um jogo com tesouros escondidos e jogo da memória. Mesmo parecendo confuso no começo a essência do jogo era simples: existiram partes do jogo que precisavam ser cumpridas de maneira estratégica como o jogo da memória que exige uma forma para lembrar e acertar os pares de determinado objeto ou imagem e conjuntamente, procurar um objeto que estivesse escondido para dar o movimento e o complemento a imagem ou objeto que era encontrado de maneira correta.

Bem, tínhamos um esboço de como seria a proposta do jogo, mas agora, precisávamos conhecer os objetos de nosso jogo. Para tal, iniciamos a visita ao primeiro local selecionado: O Morro do Gogô. Para a visita as turmas foram separadas em grupos de 20 estudantes, já que o local era sinuosos e toda a atenção era necessária durante o passeio. A visita era para reconhecer o tipo de patrimônio que aquele local se enquadrava e iniciar o princípio dos conceitos de patrimônio que trabalharíamos: material, imaterial e histórico.

Durante todas as viagens ao Morro do Gogô seguimos o mesmo padrão de rota: visita a corredeira das lavadeiras, a subida ao Morro, o encontro com os tipos de minérios, a entrada da mina de ouro, a antiga comunidade do Gôgô, o lago e o campo de pipas. Explicaremos cada uma destas etapas, na tentativa de compreender melhor tal patrimônio e como sua visita foi fundamental para o caminhar do jogo entre patrimônio e para a criação do desfile da primavera.

A visita ao Morro tinha uma intenção primordial: mostrar o quanto a preservação dele era fundamental para o sustento da cultura da cidade e para aquela comunidade, além das diversas riquezas que se escondiam entre as árvores e as trilhas daquele local. Para conseguir elaborar um passeio que não fosse controlado pelo acaso, mas também para não sistematizar a visita, fui um dia antes sozinho ao morro, conhecer alguns aspectos interessantes e conversei com moradores da localidade do Morro

Santana, montanha vizinha ao morro do Gogô.

As diversas histórias contadas pelos moradores da vila me deram incentivo para buscar alguns locais que seriam marcantes para todos eles. Desta forma, escolhemos um trilha segura que levasse até as ruínas da antiga comunidade do Gogô. Durante todo o passeio as crianças se sentiam em um local único, novo, e como estudantes perguntavam tudo aquilo que os trazia curiosidade. Nosso roteiro, perpassou pela fonte da antiga lavadeiras, subimos a motanha para conhecer as pedras mais famosas do local como o minério de ferro, o quartzo, dentre outros. Por grande sorte minha, o monitor de classe Maxwell que me acompanhou nestes passeios era estudante de engenharia de minérios e deu uma super aula para os meninos sobre a utilidade de cada pedra daquele belo patrimônio paisagístico.

Ao chegar na entrada das ruínas, vimos restos de casas, igrejas e uma grandiosa mina de extração de ouro. Fizemos uma expedição até onde era possível acessar as minas. Tivemos o encontro durante nossa aventura, há muitos buracos de sarrilo, grandes fendas feitas por escavação para permitir a entrada de ar dentro das minas. Essas entradas que ficavam emcobertas pela mata, realmente chamavam a atenção pela sua profundidade e dobrava a atenção para evitar os perigos daquele local.

Como toda boa visita patrimonial, tivemos a confraternização com um grande lanche, sempre pensando na manutenção do local com o recolhimento de nosso lixo e com as belas memórias do Morro do Gogô que após a visita foram feitos os devidos registros para que pudessemos colocar em nosso jogo sobre os patrimônios.



Figura 5: Estudantes fazendo a leitura das placas sobre informações históricas dos locais visitados. Acervo do autor. 07 de Outubro de 2016.

3.20 Os primeiros retalhos do jogo Entre Patrimônios:

A experiência híbrida desta pesquisa quem sabe seja a grande questão que move a possibilidade de trabalhar recursos didáticos em qualquer idade, explorando os pontos artísticos, reflexivos e motores de cada faixa etária ou nível de aprendizagem. Na tentativa de materializar o contexto da primeira visita, iniciamos uma coleta de materiais de cunho reciclado para a produção do tabuleiro. Como ele seria produzido em tamanho humano¹⁴, iríamos atrás de uma grande quantidade de material. O bairro do Rosário era repleto de pontos de mau descarte do lixo, tendo grandes entulhos e parte das ruas com materiais deixados de lado. Desta forma, em visita aos arredores da escola e do bairro, procuramos os materiais necessários para a produção do material. As turmas responsáveis por essa coleta eram os estudantes da educação infantil e o 1º e 2º ano. Durante a coleta o tracejo da proposta tinha duplo sentido: mostrar a importância do cuidado com o descarte do lixo e o cuidado do patrimônio material e em segundo plano a confecção do jogo. Em torno de quatro viagens para coleta foram retirados das ruas: caixas de papelão, garrafas pet, madeira, embalagens plásticas, jornal, etc. O destino da coleta deste material era a separação do que seria utilizado para o jogo e o restante para o descarte adequado. Como o desenho do jogo era de um tabuleiro grande com bases em madeira e uma camada de papelão para escrita, assim como as cartas dos patrimônios que seriam cortadas ao meio para fazer o jogo da memória, separamos o material adequadamente e iniciamos a produção do tabuleiro. Ao pegar o papelão montamos uma grande ‘colcha’ onde tínhamos uma base para começar a arte do tabuleiro. Juntamos os jornais colamos sobre a superfície da colcha de papelão e concluímos com folhas de papel sulfite A4. Logo em seguida era a hora da pintura. Os estudantes do infantil com as mãos cheias de tinta, iniciaram sua produção de fundo artístico para o jogo. Neste mesmo tempo encaminhávamos para a segunda etapa das visitas patrimoniais: o bairro do Rosário.

¹⁴ A escolha do tamanho humano se deve pela noção de materialidade que os estudantes possuem ao ver materiais de grande porte, facilitando a compreensão e gesticulando melhor com a prática dos jogos.

3.21 2º Visita: O bairro do Rosário: um pedaço da história viva.

Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, como carrega em seu nome é uma referência para a cultura negra e protetora dos escravos¹⁵. Desta forma, uma visita a igreja que tem como patrimônio a santa e leva a referência de uma obra do século XVIII, sem dúvidas é um dos lugares ideais para pensar a logística do segundo patrimônio. Durante a visita que fora dividida em cinco etapas para que todos os estudantes pudessem ir. O roteiro era a visita ao Bairro do Rosário, conhecendo as relações dos patrimônios ali deixados pelos seus antepassados e o que havia de contemporâneo, a chegada desta visita era a igreja, mas antes, um universo de discussão sobre o que é patrimônio foi discutido. Durante a visita, eu instigava os estudantes a pensar alguns conceitos básicos sobre os diferentes tipos de patrimônio: material, imaterial e histórico. Estes três conceitos serviriam para compor o contexto do jogo entre patrimônio, pois, o significado de cada visita desembocaria em um jogo que os conceitos estariam presentes dentro da organização do jogo. Conseguir desta maneira, desviniciar o que era um patrimônio histórico e a motivação dele ser um. E compreender a função dos outros patrimônios na construção de nossa identidade.

A visita ao bairro chamou a atenção a coisas ‘invisíveis’ aos olhos de muitos que passavam ali todos os dias. Uma fonte que já estava seca, mas que há 20 ou 30 anos atrás servia como bebedouro para animais. Uma escadaria que utilizava materiais produzidos há muito tempo, pelo seu formato e a textura dos materiais.

Toda essa expedição fez nos desembocar no local que esperávamos: A Igreja do Rosário. Construída entre 1752 e 1758 a igreja carrega a simbologia da arte barroca e o toque contemporâneo. Ao centro da divisão entre Rosário e Alto do Rosário (parte baixa e alta da comunidade), sua altura aproximadamente de 45 metros impressiona ao olhar para cima e ver sua imensidão. Alguns antigos do local dizem que seu tamanho era para ‘intimidar os homens perante a força de Deus’. Os estudantes prontamente ao se

¹⁵ Para saber mais sobre o tema, cito o artigo de: ANDRADE, Francisco Eduardo de. Os pretos devotos do Rosário no espaço público da paróquia, Vila Rica, nas Minas Gerais. *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 32, p. 401-435, 2016.

depararem com a igreja fizeram a primeira pergunta muito instigante: Porque a porta da igreja é tão grande? Sem pestanejar um deles responde: deve ser porque passavam pessoas muito grandes antigamente por aqui. O debate estava tão interessante que resolvi deixar que eles tirassem as próprias conclusões. Logo após um grande debate, coloquei as explicações históricas que cabia a mim e deixei eles maravilhados sobre esse Deus que há alguns séculos atrás era tão venerado e temido. Avisita se preocupou basicamente em demonstrar a importância do cuidado do patrimônio e a sua preservação, os aspectos arquitetônicos da igreja que diferenciava das nossas construções atuais, a comparação de como a religião foi e é nos dias atuais e claro uma visita em seu interior para mostrar as diferentes artes da época. Grande parte daqueles estudantes, nunca haviam entrado na igreja. Alguns já foram a batizados, a eventos clericais, outros foram batizados naquele local. Pensando de maneira bem ampla, a experiência rendeu um ânimo a mais para continuassemos nosso projeto em jogos, adicionando mais uma peça do nosso jogo da memória: a igreja do rosário dos pretos.

3.22 Iniciando a produção das peças e a abertura do caça ao tesouro

Já haviam se passado duas visitas patrimoniais e o tabuleiro muito bem ilustrado pela educação infantil já tomava forma. Era hora de começar a confeccionar nossos objetos mais queridos: os patrimônios.

Como a prática era construir os patrimônios visitados e seus objetos, assim como outras características locais e nacionais, propusemos um caça ao tesouro. A prática era simples: para que os estudantes pudessem construir as imagens que seriam postas no jogo, alguns elementos que eles criariam como ‘charadas’ seria espalhado pela escola por outros estudantes. Enquanto eles procuravam pelas pistas para terem noção de qual patrimônio desenhar, os estudantes que bolaram a charada estavam preparando um super saco com doces para todos os desafiantes.

Desta forma, as 12 turmas trabalharam em conjunto para um caça ao tesouro coletivo tendo como princípio encontrar as charadas para construir as ilustrações do jogo, e ao mesmo tempo, propor pistas para a nova visita patrimonial: o trem da vale.

Portanto, a primeira etapa estaria sendo iniciada com a produção das imagens e o início das peças do jogo patrimonial, enquanto bolavámos a próxima visita e a pesquisa para uma construção coletiva de outros jogos baseados em história e educação de patrimônio.

Terminado a primeira etapa do caça ao tesouro, os estudantes se reuniram, descobriram pelas charadas o nome das estruturas que seriam desenhadas no jogo e a sua próxima visita: o trem da vale.

3.23 Colorindo o set: a produção das imagens do jogo ‘entre patrimônios’:

Para pensar as imagens do jogo, os estudantes precisariam de um mergulho sobre o que pode ser considerado por eles patrimônio. Já havíamos feito duas visitas patrimoniais e diversas discussões em torno da proposta dos modelos de patrimônio: cultural, histórico, material. Agora caberia aos estudantes expor tal reflexão em imagens no qual os mesmos pudessem incorporar estas vivências em forma de retratos jogáveis compondo desta forma o jogo ‘no patrimônio’. Para o início do exercício em uma grande roda, debatemos sobre as paisagens que vimos em cada um destes espaços, sobre as impressões que cada lugar nos remeteu, assim como os sentimentos.

Como os desenhos seriam produzidos pelas turmas do 4º e 5º ano, as demais turmas fariam a parte artística de cor e fundo para os desenhos ilustrados. Debatendo as diversas charadas, construímos um processo duplo: aplicar a dedução das charadas na produção do jogo e construir para além novas propostas de imagens.

Ao final das discussões foram produzidos no total de 5 desenhos entre eles: Congado; Igreja do Rosário; Morro do Gôgô; Festa Junina; Escola Municipal Dom Luciano. Cada uma delas era uma consequência do estudo dos tipos de patrimônios que havíamos feito ao longo das visitas, das pesquisas e das conversas. Nestes desenhos selecionados para confecção estavam elementos materiais, históricos e imateriais.

O próximo passo para além da produção destes objetos (cartas), nos encaminhávamos para a visita o Trem da Vale, que iria compor, conjunto a mais alguns desenhos a produção total do jogo ‘no patrimônio’ dando por encerrado a prática do jogo o patrimônio e abrindo alas para os projetos finais sobre o desfile da primavera e o

museu da história africana.

3.24 A visita ao Trem da Vale

O trem da vale pode ser considerado a ‘cereja do bolo’ das visitas patrimoniais. Isso se justifica pelo fato de que a maioria dos meninos e meninas que viviam aos arredores do trem, nunca haviam andado nele. Mesmo que o impacto das outras visitas tenha sido positivo e muitos deles constituíram aprendizados importantes, este último passeio tinha um sabor especial, um sabor de realizar uma grande vontade. O trajeto do trem é a transição entre as cidades de Ouro Preto e Mariana. Ao longo do caminho é possível ver uma mistura de paisagens deslumbrantes, ruínas de antigas construções do século XIX e XX e algumas entradas entre as montanhas que remontavam a exploração de metais nas minas.

O passeio tinha duração cerca de uma hora para ir e uma para voltar. Decidimos portanto com o grupo que faríamos os passeios de ida e volta com o Trem da Vale e teríamos uma pausa para o lanche, complementando assim, nossa viagem. O grande intuito da escolha deste lugar pelos estudantes sem dúvida era a grande curiosidade de saber o que havia entre os trilhos do trem, como era a sensação de estar nele em movimento. Por outro lado, o objetivo dos docentes era além de fazer os alunos felizes pela experiência era de marcar suas vidas com a importância de um patrimônio como o trem na vida dos marianenses ao longo dos séculos.

Durante a visita, surgiram alguns comentários, outros anotaram algumas coisas que viram, desenharam, tiraram fotos. De maneira geral, a visita foi muito bem sucedida e abriu o apetite da imaginação para produzirmos os últimos desenhos de nosso jogo e concomitantemente concluir as nossas visitas aos patrimônios históricos selecionados.

3.25 Finalizando o jogo ‘entre patrimônios’

Com lápis de colorir e papel na mão, realizamos em torno de mais 4 aulas todas as atividades e peças para o jogo. Reunimos as turmas, soltamos as peças no chão e fizemos uma tarde de brincadeiras e disputas com nosso jogo criado. A referência desta criação serviria como um material final reflexivo, contemplando toda a pesquisa, as visitas e os encontros com o saber patrimonial adquirido.

A finalização deste projeto, abriria para mais um: a construção de um desfile da primavera com conteúdos de ritmos e reflexões pesquisadas ao longo da construção do jogo e como finalização uma grande exposição sobre o mundo afro, demonstrando obras, os jogos criados¹⁶, e as histórias referentes a cultura negra em nossa cidade, país e mundo. Como tal produção fazia parte de um conjunto de reflexões já herdadas nas visitas e fortalecia questões que ainda iriam ser pesquisadas, a metodologia de trabalho para o desfile foi dividido em: confecção de fantasias, ensaio de cantos e cantigas, produção de cartazes envolvendo o enredo e a temática do desfile.

Novamente sentados todos em uma roda coletiva, decidimos em premiar a vinda da primavera como a estação das cores com ritmos africanos sobre a chegada da estação e fantasias híbridas entre flores e elementos do congado. Essa grande mistura em forma de festa, com toda certeza, brindaria os elementos da cultura local a chegada de uma das estações importantes para nosso planeta. As atividades que duraram durante quarenta e cinco dias, organizaram e transformaram o espaço da produção híbrida do desfile em quase uma ideia uniforme que ligava os elementos da estação com a africanidade.

¹⁶ A citação ligada a jogos criados é que ao longo da produção do museu, estudantes de todas as turmas confeccionaram mais jogos ligados à temática patrimonial e ajudaram de maneira qualitativa no sucesso da exposição do museu.



Figura 6:Produção do jogo entre patrimônios. Encerramento do tabuleiro. 2º Ano. Acervo do autor. 12.04.2016

3.26 A produção das fantasias:

Produzir as fantasias foi um trabalho para as turmas do 1º, 2º e 3º ano. Para que pudessemos escolher quais animais fariam parte do desfile e como desenharíamos as fantasias, fomos até a biblioteca e fizemos uma pesquisa sobre animais típicos da região da cidade de Mariana – MG e roupas utilizadas em cerimônias como o congado. Entre macacos e borboletas, os animais foram sendo selecionados, assim como, as cores e as fitas dos tambores dos mestres de congado. Utilizando também material reciclado para fazer as bases das fantasias como: caixa de leite, papelão, jornal. Utilizamos também materiais de uso artístico como tintas, cartolinas, papéis coloridos, etc. Como o intuito do desfile era exhibir elementos de festas africanas e animais locais, os representantes destas fantasias não seriam todos os estudantes que passavam dos 120 contando com as 12 turmas.

Foram selecionados 20 fantasias principais: 10 de elementos da natureza (animais) e 10 de trajes do congado. O restante dos personagens foram sendo pintados e materializados com pinturas de rostos, brilhos sobre o corpo e muita cor. Para que todos pudessem participar deste grande desfile e não ficassem fora da grande festa.

3.27 A construção dos ritmos:

Para a organização dos ritmos musicais contamos com a ajuda do professor Samuel Pessoa, professor de música da escola. Como ele já comandava algumas aulas voltadas para o uso de percussão, selecionou junto com a turma 2 cantigas do congado, conjunto ao seu ritmo. Em torno de vinte dias, alinhou os tambores, os atabaques, as caixas e tinha uma música típica das cantigas de congado. Com um ritmo forte e dançante, os envolvidos na prática da musicalidade teriam seus trajés do congado. O número de músicos eram 8 mais os dois professores que coordenavam o ritmo dos equipamentos musicais.

3.28 Os treinamentos:

Para que pudessemos organizar uma prática conjunta de ritmos e tivéssemos o sucesso de expôr todo o trabalho realizado pelos estudantes e passar a mensagem de um desfile de diversas cores e etnias, utilizávamos a fala e o debate constante da importância da inclusão, demonstrando como sua atuação renderia resultado para eles, para a comunidade que iria ouvi-los, motivando-os a estarem contentes com o papel de passar uma forma de cultura para pessoas que muitas vezes não as conhece, de se aproximar de relações históricas valiosas para o encontro de nossa personalidade, de nossa trajetória.

E além de tudo, respeitar os princípios do projeto de trabalho, que assim como na primeira experiência dos jogos, produzir um material que possa materializar o conhecimento e desenvolver como cita Hernandez (1998) “desenvolver a criticidade dos objetos fora de sala de aula, fora da escola e debater sobre estes fenômenos”.

Os treinamentos foram em torno de vinte dias e ao seu final uma grande certeza que estávamos apontando para o caminho certo.

3.29 O dia do desfile:

Dia 23 de Setembro marca a data conhecida no mundo inteiro como a mudança da estação inverno para a estação primavera (a estação das flores). Neste momento em países do hemisfério sul do planeta, as flores começam a surgir nos campos antes seco pelo inverno e o calor volta a ser um companheiro entre dias ensolarados e chuvas tempestuosas, trazendo novamente a água para o florescer. Para os estudantes da E. M. Dom Luciano é o dia de alçar as bandeiras, colocar as fantasias, tocar os tambores, cantar as cantigas e fazer uma bonita festa. É difícil de toda maneira descrever como foi este desfile. O que podemos notar é como as imagens em anexo deste trabalho falam por si.

Em questões teóricas, pudemos ver que os estudantes estavam envolvidos no objeto criado, tinham capacidade de debater ele através dos cantos e das palavras de ordem. Que a questão do trabalho coletivo transformou diversas funções (ensaio com instrumentos, cantos, produção de fantasias, ensaio de coordenação de movimentos) em um único espetáculo.

Isso também premiou o trabalho do projeto, pensando em termos teóricos, mas que, ao visitar à prática, conseguimos fazer os estudantes pensarem um tema conjunto, debateram diferentes formas de fazer esta questão ser colocada de forma prática, construíram e pesquisaram todo o material que fora produzido, separaram-se em grupos de trabalho, geraram questões a serem respondidas, responderam através de pesquisa e finalizaram com seu produto final: o desfile da primavera.

Neste caso, a principal relação que apresentamos entre o projeto teórico e o prático no que interfere na questão de nossa pesquisa é que ao alterar o produto final do projeto (jogo x desfile), não alteramos as bases da ideia de projeto, e indiferente do produto final destas discussões e do trabalho coletivo, se fizessemos de maneira que a autonomia e prática coletiva/crítica estivesse operante, estaríamos estimulando o objeto educacional.

3.30 O último projeto: museu, jogos e África.

O último projeto que fora observado durante o ano letivo na escola Dom Luciano foi a criação de um museu em jogos e a temática África e cultura Afro no Brasil. Para que chegassemos a esse ponto, mais uma vez, em uma roda de conversa, colocamos a importância da discussão das questões africanas para contemplar todo o trabalho ao redor da discussão dos jogos e do desfile da primavera. Desta maneira, pedimos ideias, questionamentos e propostas dos estudantes. Com diversos pensamentos ao redor da proposta, alguns grupos pensaram em montar uma sequência de jogos sobre o que fora pesquisado, outros queriam produzir quadros, outros gostariam de um teatro, outros ainda buscavam outro tipo de manifestação artística materializada.

Juntamos todas essas ideias e aglutinamos em uma proposta de museu. Um museu musical, museu de arte em tela, de arte em jogos, exposição de fantasias e tudo que a imaginação permitir. Esse museu iria aglutinar todas as nossas propostas para que pudessemos expor para pais, secretária de educação e compartilhar com todos os colegas.



Figura 7: Meninos construindo esculturas africanas para o museu. Acervo do autor.

17.10.2016.

3.31 Os painéis de arte:

Os painéis de arte foram um dos mais cobiçados durante a criação da proposta. Para estudantes do 1º, 2º e 3º ano, a questão do pintar, do colorir, do desenhar é algo de muito apreço. A mistura de cores, os formatos novos dentro do papel, a conquista de conseguir projetar uma imagem sobre uma tela, todo esse imaginário era um convite aberto para suas mentes criativas. Para tal, decidimos para o grupo que faria o projeto em tela, pesquisar algumas imagens em nossa biblioteca local que traduzisse a sua inspiração artística. A ideia não era produzir cópia de determinado objeto, mas conhecer sobre ele e depois aplicar em um processo de criação individual.

Em livros de história e arte foram possíveis achar diferentes modelos como: artefatos históricos, objetos de cerâmica, gravuras, obras pintadas sobre telas, entre outros. Neste momento, ao observar a infinidade de materiais que a cultura africana havia produzido ao redor do mundo que os estudantes resolverão não se privar ao simples modelo de ‘pintar’ e resolverão também esculpir e desenhar. Essa brilhante ideia conjunta dos estudantes fez abrir asas a imaginação e contemplar o uso de novos materiais para o museu. Tal relação de proximidade com o objeto, fez em uma ampla escala a vontade do estudante de não só se limitar a um tipo de manifestação artística, mas, de desenvolver outras técnicas, outras habilidades.



Figura 8: A confecção das camisetas da patrulha do patrimônio. Parte delas foi desenhado patrimônios de origem africana. Acervo do autor. 04.11.2016

3.32 Os jogos:

Os jogos, atividade escolhida por estudantes de todas as faixa etária que se encontravam no projeto, ressoou para mim como um aceite em relação a proposta do jogar, e mais, do criar. Como a ideia era falar sobre questões africanas, afro-brasileira, no contexto do jogos, resolvemos selecionar o tipo de material de pesquisa que caberia trazer conceitos que já havíamos contemplado e os que ainda iríamos conhecer. No entanto, a pesquisa não deveria preceder a contextualização das regras, do modelo do tabuleiro, das peças a serem criadas, dentre outros.

Ao longo das discussões sobre a montagem de cada um dos jogos foram selecionados uma equipe de 3 jogos, que fariam parte conjuntamente do jogo já criado ‘no patrimônio’. Das discussões geradas foram propostas três jogos que cobririam as atividades em relação ao ‘mosaíco de jogos africanos’. Entre eles foram criados: 1. “Charada Africa”; 2. “Quem sou eu?”; 3. “Meu nome, minha história”. Cada um destas experiências contemplou diferentes habilidades na criação de jogos. Perpassando noções de cartas charadas, cartas pistas, cartas enigmas. Tendo ainda que a pesquisa realizada através de livros e as reflexões das visitas patrimoniais ainda incentivaram mais ainda o contexto de ligação entre a proposta afro e diversidade da jogabilidade dos games.

1. Charada Africa: Baseado em um jogo de adivinhação o Charada Africa, utiliza de pistas e fatores históricos que limitam sua análise a uma imagem, frase ou fotografia do contexto africano. O Charada é um jogo que remonta a história de alguns episódios exclusivos da África e contextualiza através de pequenos fragmentos do contexto da imagem, fazendo com que os demais jogadores das outras equipes necessitem associar as dicas as imagens. Contextos como datas, lugares, cores utilizadas no contexto, dados históricos, auxiliam os jogadores a se aproximar da imagem que condiz com tal realidade. Em via de regras o jogo opera da seguinte maneira:

- Existem 8 envelopes sobre a mesa e mais 8 imagens já reveladas. O jogo pode ser jogado para até 8 pessoas em 2 equipes de 4. Para tal, uma das equipes pega os envelopes onde se encontram 3 dicas sobre uma das imagens que está sobre o painel. As dicas são lidas conforme a outra equipe solicita que seja feito, ao final das três dicas, ou até antes dela, a equipe arrisca em dizer a quem pertence tais dicas, caso não acerte, faz com que a equipe adversária ganhe a imagem para si. Desta forma, a equipe que acertar mais imagens e coletar para sua equipe, vence a partida.

2. Quem sou eu? – Através do uso de mímica e montagem de cartas que discutem aspectos culturais de personagens, festas e hábitos africanos herdados no Brasil, o jogo *quem sou eu?* Também ligado a uma prática de adivinhação por mímica tem seu contexto ligado ao processo de palavras-chave que ajudam os estudantes a pensar a qual tipo de objeto o jogador que faz a mímica se refere. Para que se possa entender melhor, o jogo funciona na prática da seguinte forma.

- Os jogadores são divididos em 2 equipes de no máximo 5 cada. Existem duas pilhas de cartas: uma com os objetos que precisam ser interpretados via mímica que são numerados de 1 a 10 e outro baralho de cartas com a mesma numeração com uma dica para facilitar a adivinhação. Essa dica pode ser uma letra do objeto, pode ser uma característica, etc. Cada equipe na sua rodada faz o processo de mímica enquanto a outra, tenta a adivinhação. Caso a equipe acerte sem a necessidade da dica, pontua 2 pontos, caso precise, ganha um ponto por adivinhação. A equipe tem 3 minutos para adivinhar a mímica da outra pessoa, caso não consiga, perde a pontuação.

3. Meu nome, minha história: Toda história tem seus registros de nomenclatura. Cada coisa recebeu um nome por algum motivo, por alguma causa. Neste jogo o objetivo é encontrar a origem das palavras que vieram de raízes africanas. O jogo é como um quiz cultural de palavras, envolvendo jogadores individuais.

- Sobre o tabuleiro ficam até 6 jogadores. Cada um deles recebe um total de 4 palavras. Cada uma destas palavras tem seu nome original de onde foi criada e sua adaptação para o Brasil. Durante cada rodada os jogadores analisam sua mão, ou seja, as 4 palavras que possuem e pegam uma referência no baralho que se refere a uma destas palavras. O jogador que pegou a carta de característica de uma das 24 palavras que estão sobre o jogo, pode ficar com ela, achando que ela é o par de uma de suas perguntas ou dizer 'passa'. Ao dizer 'passa', um dos jogadores pode querer ficar com essa carta sem que ele leia seu conteúdo. Caso ninguém queira, ele coloca novamente no baralho de cartas. O jogador vencedor é aquele que entre coletar uma carta ou receber do 'passa' juntar corretamente todas as características de suas palavras.

Foi através de muita criatividade e produção coletiva que esses três belos jogos, participaram de uma exibição de nosso museu africano. Contextualizando formações sociais, diminuindo barreiras, enfrentando novos desafios dos recursos e modificando ações viciadas de nosso cotidiano sobre o contexto África-Brasil.

3.33 O teatro:

O teatro foi outra ferramenta didática que esteve presente durante a proposta da criação do museu. O teatro é uma manifestação artística híbrida e é objeto de nossa cultura desde as sociedades clássicas.

O ato de interpretar é assumir um papel, mergulhar em uma proposta nova de compreender a si mesmo e o papel em que faz parte. No entanto, os estudantes com muita insistência exigiam que os professores montassem uma peça de teatro para que eles pudessem assistir.

A ideia foi recebida de braços abertos pelos professores e um grupo de 4 professores fez uma interpretação da obra: *Moça Bonita do Laço de Fita*¹⁷. Sempre fazendo ensaios coletivos junto com os estudantes, e tendo a fantasia produzida por eles, foi maravilhoso converter uma experiência dos estudantes para uma dos professores, fazendo um elo de ligação entre esses dois papéis escolares.

A apresentação do teatro fecharia o dia de exibição do museu, tendo em vista, que os demais professores, contagiados com a experiência do museu, trouxeram outros diversos materiais e apresentações artísticas como: música, dança, apresentação de ritmos, etc.

Bem, através de todas estas apresentações formuladas é que destacamos a construção deste apêndice. Tendo o intuito de detalhar a pesquisa com todas as atividades ocorridas ele se transforma em um texto complementar, mas, indispensável para entender como as práticas da pesquisa foram concebidas através do cotidiano, justificando as imagens expostas acima.

¹⁷ MACHADO, Ana Maria. *Menina Bonita do Laço de Fita*. Coleção Barquinho de Papel. Editora Ática: São Paulo, 2011.

Capítulo 4 - Os achados da pesquisa e a experiência nas duas escolas.

Ao construir os dados da pesquisa no corpo do debate da dissertação, selecionamos os dados objetivos que organizam a prática pedagógica de maneira quantitativa.

No entanto, produziremos alguns pontos fundamentais da discussão em modelo estatístico sobre a pesquisa. Essa ação auxiliará o leitor a perceber a dimensão da pesquisa e os envolvidos em ambos os projetos.

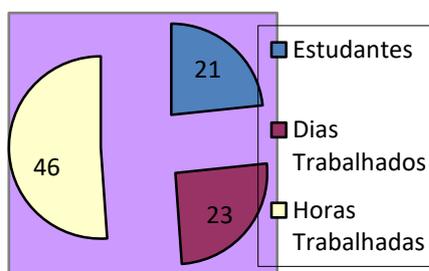
Primeiro precisamos entender que trata-se de dois projetos distintos. Os dois projetos foram feitos de maneira simultânea entre Maio e Dezembro de 2016 em uma escolas da rede pública e outra da rede privada.

A escola pública fica localizada no Alto do Rosário em uma comunidade remanescente da cultura negra escravizada na região de Minas. A outra escola, o Colégio Providência, é uma escola pertencente a arquidiocese de Mariana e que tem seu público advindo das famílias de classe média alta.

Começaremos pelo caso do Colégio Providência. A pesquisa foi realizada com adolescentes de 15 (quinze) a 17(dezessete) anos da turma de 2º ano do ensino médio. O número de aulas que foram ministradas durante toda a pesquisa chegaram a 23 (vinte e três). Durante cada encontro foi estabelecido um cronograma de prática pedagógica como indica o capítulo anterior desta dissertação¹⁸.

GRÁFICO 1 – Relação entre Dias Trabalhados x Estudantes x Horas

Trabalhadas. Fonte: Produzido pelo autor

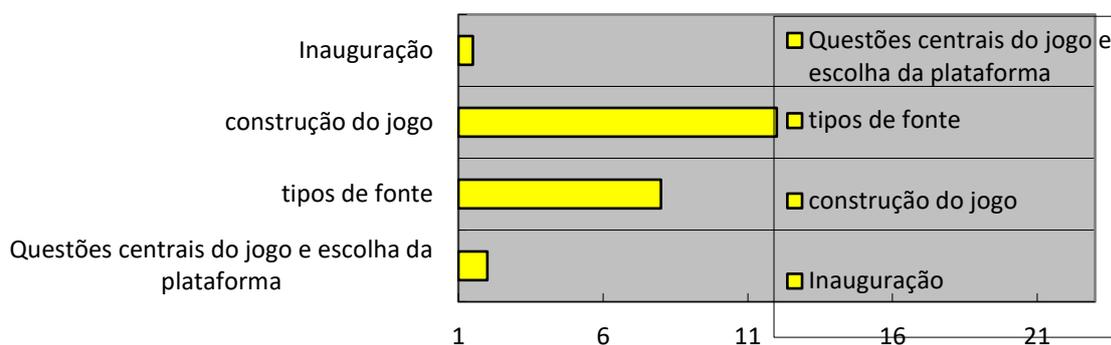


¹⁸ É possível observar esse cronograma no capítulo anterior desta dissertação que contém um cronograma prático das atividades.

Como sugere o gráfico acima, temos uma exibição do números de encontros, horas e estudantes participantes da prática.

O número de horas de pesquisa são no total de 46 (quarenta e seis), sendo dividida em 23 (vinte e três) dias trabalhados, contando com 21 (vinte e um) estudantes. O gráfico acima tem o intuito de demonstrar como se organizou o curso de formação em jogos, as aulas práticas sobre o tema trabalhado (cultura negra em Ouro Preto e suas nuances), havendo ainda tempo mais que suficiente, para a relação entre a proposta das atividades e o tempo de execução. Isto fica claro neste segundo gráfico com disposição a do tempo para a realização de cada atividade, separada no cronograma.

GRÁFICO 2 – Tempo de realização de cada etapa da pesquisa em dias. Fonte: Construído pelo autor.



É perceptível, portanto que ao total dos 23(vinte e três) dias de atividades, as mesmas foram separadas em ações conforme o cronograma escolhido em coletivo com os estudantes e articulados através dos debates sobre o jogo como recurso didático. No gráfico há uma separação de 4 (quatro) tipos de atividades. A primeira foi a inauguração do projeto com sua apresentação básica. Na segunda a pesquisa e os debates para pensar a construção do jogo e concomitantemente os tipos de fontes estudados para elaboração do contexto e do conteúdo que iriam abarcar a plataforma. Por fim, questões centrais do jogo e novamente a construção do jogo com sua finalização. Cada atividade da pesquisa de maneira categórica poderá ser visitado no apêndice (Ver apêndice nº1)

da obra.

4.1 A avaliação dos estudantes e a reflexão

Ao final da proposta, finalizamos a pesquisa através de um questionário relacionando o resultado do recurso da prática em jogos, do formato do projeto de trabalho gamificado, a postura do professor/pesquisador e a impressão de modo geral¹⁹. Para a escrita do texto, organizaremos a questão de maneira sintética e a posição dos estudantes em relação à prática. Usaremos portanto, o nome dos estudantes conforme encontra-se no apêndice (nº1) conjunto a sua autorização de uso do questionário para este fim científico, assim como, a liberação do comitê de ética para a exibição deste questionário. No total, foram questionadas seis perguntas envolvendo questões pessoais sobre a experiência.

A primeira delas é direcionada sobre a pós-vivência da experiência com os jogos: estes podem ser pensados como recursos para as aulas de história? Para esta questão a resposta foi positiva em todos os 21 (vinte e um) estudantes entrevistados com o questionário. Algumas repostas relevantes cabem ser reportadas no corpo da dissertação. A Estudante ‘1’ de 16 (dezesesseis) anos, responde a pergunta da seguinte maneira:

Sim, pois através dos jogos os alunos ‘confeccionam’ sua aprendizagem e assim podem fazer questionamentos e não apenas aceitar como verdade aquilo que lhe é ensinado como conteúdo pronto.

Já o Estudante ‘2’, de 15 (quinze) anos, responde essa questão desta forma: “Sim. Os jogos passam conhecimento de uma maneira muito mais simples de entender”.

Por fim, o Estudante ‘3’ de 17 (dezessete) anos trouxe uma contribuição mais próxima a reflexão do jogo e que sem dúvidas tem grande importância para a pesquisa: “Sim, porque além de conhecer a história podemos imaginar e criar situações na quais culturas diferentes se integram sem pensar em dominar e sim compartilhar.”

19 Em anexo as perguntas na íntegra serão colocadas para fins de apreciação.

Quando chegamos a segunda questão, a relação era pensar se a prática de jogos desenvolvida em sala de aula pensando todas as etapas do processo auxiliou na compreensão da cultura africana e as demais culturas estudadas.

O estudante Estudante '4', deu uma resposta surpreendente a esta questão.: “Sim, pois, me fez olhar a história da Africa dentro do meu ‘povo’, ou seja, da minha região”. Essa relação de pertencimento, chama a atenção de como a prática jogada e estudada da maneira de projetos causam impressões de memórias e pertecimento daqueles que se envolvem na prática vivida.

A estudante Estudante '5' ao mostrar a importância deste tipo de estudar demonstrou que além do jogo, a forma de estudo trouxe resultados instigantes: “Uma visão positiva, pois foi um trabalho simples de realizar, e no final ficou ótimo. Conhecemos um outro lado da Africa e das suas outras culturas, o que tira a visão primitiva que muitos tinham, nos mostrando várias coisas interessantes que talvez nunca fôssemos conhecer.”

Essas posições dos estudantes após a prática firmam como o jogo é um ‘meio’ para o conhecimento, mas que o grande diferencial da prática em jogos não é o jogo em si, mas a sua capacidade de gerar novas questões novas oportunidades de reflexão e inclusive, de mudar e constituir novas trajetórias.

A terceira pergunta do questionário foi direcionada as questões referentes ao formato de aprendizagem usado nas aulas com o uso do recurso jogo e o projeto de trabalho em referência as aulas convencionais.

Para a estudante Estudane '6' de 15(quinze) anos, o recurso pode expandir o formato de reflexão. Segundo a sua resposta, ela aponta que: “Na escola a matéria é dada pelo professor e nos enriquecemos com os esquemas e os métodos didáticos dele. Através da construção do jogo nós mesmos conseguimos enriquecer nosso aprendizado”.

Essa posição da estudante fortalece a discussão teórica de Hernandez (1999) na sessão anterior e demonstra como o projeto de ensino pode não só absorver os conteúdos, mas permitir cria-los, constituir através do contexto aberto das questões da prática educativa inclusiva e horizontal. O mesmo exemplo de resposta é citado pela estudante Estudante '7' de 17 (dezesete) anos que comenta: “sim, apesar de termos

aulas de história bem descontraídas e dinâmicas, o jogo é diferente de tudo o que já fizemos, pois tivemos participação direta na seleção e na confecção dos conteúdos.”

Essa abertura nos mostra que o contexto do jogo em luz aos projetos de trabalho, demonstrou a capacidade em que o conteúdo mesmo organizado através de uma modalidade de trabalho diferenciada, pode ser percebido em seu aspecto de ampliação do conhecimento e atividade autônoma de produção do conhecimento.

Já a quarta questão vai em direção ao resultado final e a expressão de todo o trabalho em forma de produto. Ou seja, o jogo conseguiu trazer o que foi pesquisado em forma de conteúdo e análises? Como foi ter a oportunidade jogar algo que foi criado pelo grupo? O estudante ‘3’, menciona que expandiu o que já havia estudado no momento do jogo e como essa questão o ajudou a refletir mais. “Conseguimos uma ideia mais clara do que foi estudado. Sim, o aprendizado se tornou um produto como o jogo”. Já a estudante Estudante ‘6’ de 15(quinze) anos, reforça como o produto está ligado ao processo lúdico. “Me sinto feliz porque consegui aprender conteúdos ‘brincando’, o que foi muito divertido. Se tornou um produto no sentido positivo, pois consegui aprender um conteúdo de maneira simples e divertida.”

A quinta questão deste questionário está ligada ao processo de autonomia dos sujeitos nas ações educativas. Desta forma, escolhemos uma questão voltada para a autonomia. Assim transcrevendo: A autonomia foi fundamental para a criação do jogo e o dialogo com o professor? Ela contribuiu para sua formação?

Para a estudante Estudante ‘4’ a experiência foi positiva. “Muito mais autônomo, pois durante as pesquisas me sentia participante e ainda aprendi mais sobre a matéria”. Já experiência da estudante “8”, voltou-se para o lado motivacional, como ela mesma cita: “sim com certeza, pois ver o resultado no final do jogo, e saber que eu ajudei, pesquisei, pensei foi muito gratificante, mostrando que eu sou capaz de realizar não só esse trabalho, mas vários outros”.

Sendo fatores motivacionais ou de percepção da autonomia na prática pedagógica, é percebido que estes estudantes não estão apenas diante de uma prática prazerosa, mas todo um trabalho realizador, incidente de um caminho positivado com boas ideias e esforço colaborativo.

Para finalizar o questionamento e a análise final indicamos uma pergunta mais

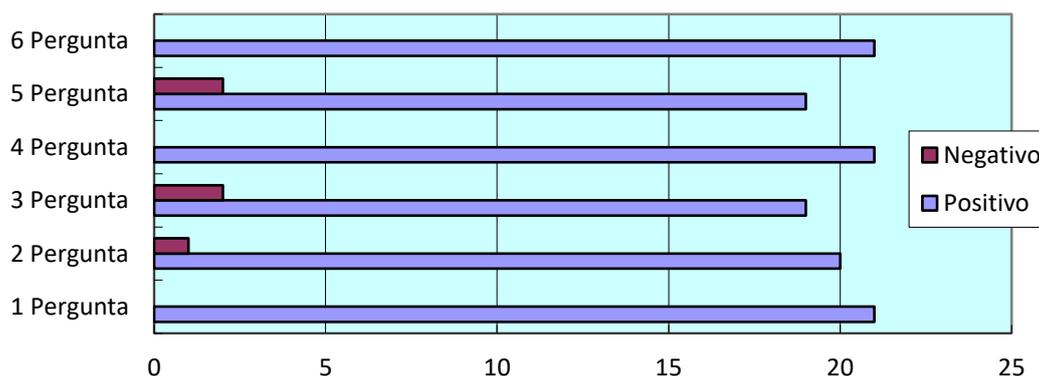
livre, tentando perceber as repostas. A ideia era dissertar sobre como você avalia o projeto de modo geral e como foi o comportamento do docente no aprendizado adquirido.

A estudante Estudante ‘9’ colocou a seguinte posição: “um ótimo projeto. O trabalho foi realizado de um modo fácil, no final ficou muito bem feito, e divertido. Consegui aprender conteúdos escolares, que vão me ajudar no futuro, me divertindo, ‘brincando’. Foi uma experiência totalmente positiva.

Estudante ‘10’ comentou: “Eu gostei do projeto, acredito que é um ótimo método para se aprofundar no conteúdo. As aulas do professor nos influenciou a acreditar no projeto e ter vontade de realiza-lo”.

Em matéria de gráficos sobre a avaliação das perguntas que foram estabelecidas no questionário com o número de 21(vinte e um) estudantes, colocaremos na estatística sobre respostas positivas pela experiência. Contendo em anexo também as páginas digitalizadas com o instrumento usado – modelo do questionário

GRÁFICO 3 – Número de avaliações positivas e negativas relacionadas as perguntas do questionário. Fonte: construído pelo autor.



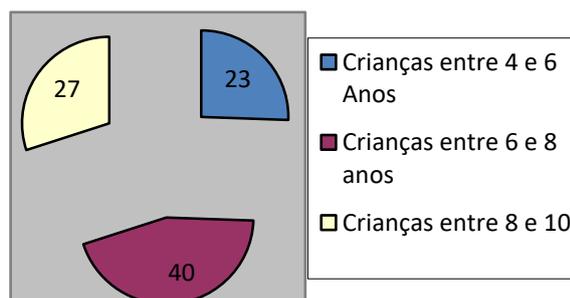
Acreditamos que o mais importante de todo esse questionamento exposto em forma de depoimentos de alguns estudantes que participaram da pesquisa, refletiram de forma marcante, nas palavras que eles mais utilizavam durante suas repostas: diversão, aprofundamento, facilitar, descobrir. Essas palavras quando expostas pelos alunos, não só retratam uma questão marcante, mas organizam e se manifestam de maneira

próspera. Acreditando que o jogo sim, é uma possibilidade docente.

A segunda experiência do projeto em jogos aconteceu na Escola Municipal Dom Luciano. Com faixas etárias diferentes sendo elas, turmas de crianças de 4 a 10 anos de idade. A realização dos jogos trouxe outras perspectivas para a pesquisa. Como já citado na experiência anterior, o detalhamento da proposta encontra-se no apêndice (nº1).

Diferente da pesquisa no Colégio Providência essa experiência foi realizada com cerca de 90(noveenta) crianças dentro da proposta do projeto de trabalho. Já que se tratavam de crianças com idades distintas e com capacidades motoras e sensoriais diferentes, cada grupo fora organizado em tarefas que cabiam sua competência para determinada momento escolhido pelo grupo. Inclusive, todo o projeto foi gerido por práticas mais lúdicas e menos ‘avaliativas’, tendo como princípio a participação da criação e o fundamento da coletividade como um dos eixos principais de aprendizado conjuntamente a temática África. No Gráfico nº 4 apresentamos o um quantitativo de participantes por idade dentro da experiência.

GRÁFICO 4 – Relação de faixa etária dos participantes do projeto. Fonte: construído pelo autor.



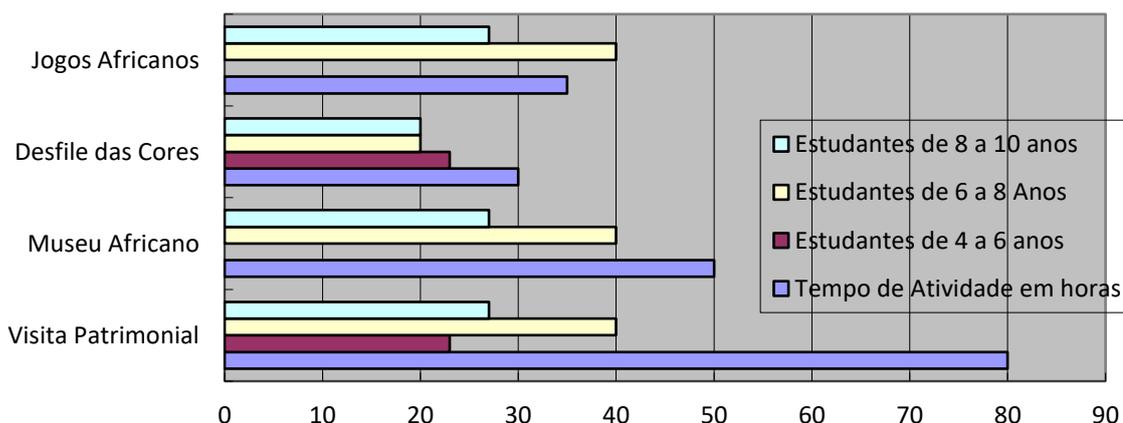
Visto pelo número de estudantes que participaram da experiência notamos que, em sua maioria, a faixa etária está entre crianças de 4 e 8 anos de idade. Esta questão nos provocou a pensar em um outro tipo de estratégia pedagógica no quesito construção das atividades.

O projeto ocorreu entre Maio e Dezembro de 2016 com 2 encontros semanais de quatro horas. Isso fez com que tivéssemos maior possibilidade de desenvolvimento do projeto, no qual propomos atividades externas à escola para visita aos patrimônios históricos, bem como a construção de outros jogos , além de um tempo maior para confecção e reflexão.

Para cada uma destas atividades contamos como parte integrante de um grande projeto entendido pelos estudantes como uma redescoberta da sua comunidade. Muitos que ali viviam e conviviam não tinham a noção que próximo a escola havia um arquipélago paisagístico e cultural construído por comunidades negras provindas da África ou que em seu bairro chamado de Rosário havia uma igreja que trazia o resgate da luta dos escravizados por uma inserção religiosa no século XVIII. Toda essa construção ascenderia mais ainda à temática e a vivência daquelas crianças dando ao final da experiência, um novo olhar ao bairro.

No Gráfico nº 5 apresentamos a diversidade de atividades ocorridas neste prazo e o público alvo de cada atividade. Os aspectos pedagógicos e detalhados destas propostas.

GRÁFICO 5 – Divisão em horas das atividades dos projetos segundo cada faixa etária. Fonte: construído pelo autor



Todas as quatro atividades que foram inseridas neste modelo de prática pedagógica voltada para o tema África contaram além de horas dedicadas à atividade,

formação de diferentes públicos. Ou seja, para a criação do Desfile das Cores foi dado mais ênfase ao público com idade inferior. Já nas visitas patrimoniais e a criação dos jogos africanos aos de idade mais avançada.

Esse panorama reflete muito sobre a discussão do projeto de trabalho e as diferentes etapas/ações da aprendizagem coletiva. Uma série de imagens assim como narrativas se encontra no apêndice (Ver Apêndice nº1) para maior compreensão do projeto em seu modelo prático.

O que nos cabe refletir sobre esse dado é o tempo em que a pesquisa se preocupou em manter as atividades e como o tempo que basicamente perseguiu todo um ano letivo ainda não foi completamente suficiente para levantar um panorama completo do uso destes recursos.

O que podemos apontar como ação preliminar é que ao propor tais atividades que mudam a plataforma do tempo e espaço da sala de aula, uma nova diretriz temática e imaginativa se abre. Não dependendo mais de manuais ou métricas de aprendizagem, mas sim, construindo o conhecimento conforme a necessidade. É claro que o uso dos livros didáticos, dos produtos já construídos para o ambiente escolar foram utilizados, mas todos, conscientemente. Não deixando que um objeto se torna o ‘mestre’ das ações e que de maneira pertinente ofusasse a criatividade dos sujeitos envolvidos.

4.2 Aspectos gerais da análise do projeto e encaminhamento para crítica

Colocamos uma retissência em relação a este segundo capítulo. Colocar aqui o resultado do projeto sobre educação patrimonial (nas relações etnicorraciais) e o uso dos jogos, assim como, de outros recursos não seria tão completo quanto fazer uma leitura crítica sobre o processo de modo geral, diversificando os pontos fortes e fracos da estrutura dos jogos e dos recursos como um todo.

Conseguimos observar que ao longo do projeto, a temática não era definida pelo conteúdo (patrimônio), mas sim, pelo encontro que o tema patrimônio proporcionava, ou seja, a atribuição do contexto interdisciplinar nesta proposta foi de suma importância, já que, a proposta coletiva dos projetos de trabalho, unificados as

ações que não se fixassem ou determinassem através de uma única matriz, pudessem demonstrar que as ações teóricas quando efetivadas na prática podem alcançar seus resultados. Portanto, para analisar essa proposta através da matriz que organizamos as práticas de trabalho, temos um retrato estabelecido com alguns pontos que precisam ser observados.

Nos dois exemplos estudados, claramente percebemos que os jogos até ao seu formato de criação há diversas possibilidades, retomando a discussão de nossa temática dentro dos jogos: o ensino de história. Aliar as duas perspectivas de jogos as práticas de ensino habitual seria como construir duas diferentes noções de aprendizagem significativa em história. Para caracterizar esta relação entre aprendizagem e sala de aula, alguns elementos são importantes ressaltar, diferenciando claro, os formatos práticos onde o jogo assume formas distintas.

Portanto, vamos elencar alguns elementos que concluímos como fundamental para a aprendizagem significativa e compor a partir deles as práticas jogadas, visitadas na experiência do Colégio Providência e a Escola Dom Luciano.

4.2.1 Ponto 1 – Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é o ponto alto das ações durante a experiência nos dois projetos. Essa ação só pode ser pensada através dos outros pontos que tocaremos a seguir. A coletividade, a diversidade de fontes, o uso da criatividade são algumas ferramentas que compõem essa interdisciplinaridade.

Tendo em vista que o ato interdisciplinar é de contextualizar determinado conteúdo sem o promovê-lo por ações isoladas. Ou seja, unificar ações do ponto de vista docente em uma faceta congregada a outros conhecimentos. Pontuando que a história não é um conhecimento que se limita a si mesmo, mas que através da história pensasse a visão política, que está aliada aos dispositivos geográficos, as condições biológicas, as alterações físicas, dentre outros. Que toda a ação tomada e registrada no princípio histórico, passou e participou de ações de outros campos do conhecimento humano.

Neste sentido, o projeto na Escola Dom Luciano, infiltrou na composição das ações interdisciplinares, envolvendo a visão artística do processo patrimonial, o uso da música através do desfile de cores, o processo criativo na criação de jogos, no

movimento do conhecimento geográfico e morfológico através das visitas aos minérios da região, a proposta cultural e religiosa com a inserção nas práticas negras dentro da congregação católica, assim como os outros pontos já citados e que serão trabalhados a seguir, traduzem com muita categoria essa noção de unificação e diversidade de conhecimentos dentro de um único projeto de trabalho.

4.2.2 Ponto 2 – O trabalho coletivo

O trabalho coletivo entra no centro da discussão do um projeto de trabalho. Buscar o potencial de cada estudante e tentar explorar suas habilidades são pontos fundamentais para a organização do que podemos encarar como trabalho coletivo. Não sendo uma simples divisão de tarefas, durante o projeto Dom Luciano, os estudantes descobriram suas potencialidades no campo do debate, da divisão de função, das suas especialidades e do resultado coletivo.

Essa ação do trabalho coletivo vem ao encontro com o projeto interdisciplinar também do Colégio Providência dentro do próprio ensino de história. Isso fica mais evidente quando em um trabalho de coletar fontes ou construir um objeto, consiste em grupos de estudantes que pesquisam teoricamente, os que criam as peças, os que projetam o tabuleiro, os que confeccionam as fantasias, no caso do Dom Luciano e que assim organizam a turma para tomar as providências para concluir o cronograma de atividades e assim por diante.

Essa manifestação coletiva é muito significativa quando olhada pelo um olhar atento das ações de todos trabalhando juntos e o seu resultado final. Pois, cada etapa é uma realização de um projeto maior, esse misturado com diversos conhecimentos e conceitos que se estruturam em uma mesma base: um jogo, uma paródia, uma peça, uma música, uma atividade esportiva, etc.

4.2.3 Ponto 3- A imaginação e o desenvolvimento cognitivo.

Esse é um ponto escondido em nossa educação: a imaginação. A sala de aula hoje não tem muita preocupação com ato criativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas onde o estudante possa atribuir valor a determinado gesto ou questão. Na maioria dos casos, o projeto de educar está preso em si mesmo, nas suas técnicas, nas suas propostas já estabelecidas, no seu ‘manual do professor’.

Isso parece determinar uma sugestão questionável dentro dos bancos escolares e foi uma apreensão quando discutimos a realidade dentro da Escola Dom Luciano. O ato de criar algo que viesse da proposta do estudante e fosse anexado ao longo do projeto situações onde a experiência teórica e prática pudessem acontecer, causava extrema surpresa entre os estudantes. Claramente, era possível ver pessoas aprisionadas em falas que o professor iria ministrar, em vontades dele. Nada se transformava se o professor não falasse, não gesticulasse, não repetisse o questionamento, não ocupasse seu tempo elaborando a aula, não trouxesse o objeto pronto para ser analisado. Tal questão pode ser considerada como um dos grandes problemas, ainda que enfrentamos nos projetos de trabalho: a dificuldade de interação dos estudantes e o escapismo de sua imaginação.

Portanto, mesmo que em passos mais curtos ou vagorosamente, tal projeto no caso do Colégio Providência, também buscou ascender a chama do potencial criativo destes estudantes, não se baseando somente em uma prática finalizada nos ideais do professor, mas sim, em uma gestão do conhecimento onde ter ideias ou práticas eram parte do repertório da aprendizagem coletiva e integrada.

4.2.4 Ponto 4- A diversidade de fontes

Um último ponto em questão é a diversidade de fontes que trabalhamos neste projeto de trabalho. Visto anteriormente questões ligadas à trabalho coletivo, práticas inclusivas, interdisciplinaridades, o cerne da pesquisa contou com uma visita patrimonial, um estudo de fontes teóricas com visitas em bibliotecas públicas, através de contação de história e lendas, através da manifestação artística e musical, dentre outros.

Ou seja, através de uma gama de fatores que foram observados por olhares diferentes, conseguimos com um trabalho conjunto produzir diferentes fontes e processos que podem ser diagnosticados como fundamentais para a produção desta diversidade. Isso torna visível que ao produzir determinado conteúdo ou contexto para o jogo ou para produção de uma escultura africana, o conhecimento herdado veio de diversos debates discussões e propostas qualitativas de fontes.

Para concluirmos o debate deste segundo capítulo trazendo as relações teóricas do capítulo de abertura. Nele analisaremos as propostas dos dois projetos, conjuntamente o debate teórico em uma análise qualitativa do modelo prático do ensino de história e o jogo como recurso possível e palpável para a sala de aula. Reorganizando os espaços de intervenção, resultados da pesquisa no modelo analisado, compondo a crítica a proposta de ensino de história tradicionalizado e abrindo portas para novos modos de falar sobre o ensino da história nos dias atuais.

4.3 A análise qualitativa dos dados: o que os jogos falam sobre o ensino de história

A organização do jogo e dos projetos nos orientou até então para as experiências pedagógicas do segundo capítulo, demonstrando novos formatos e práticas escolares seguindo orientações para o ensino de história, questionando o ato do currículo, seu espaço e tempo escolar.

Já nesta conclusão qualitativa, o objetivo é uma análise detalhada dos dados do projeto das escolas, fazendo um contraste com as práticas em ensino de história em um molde diversificado dentro de um tema ainda em expansão que é a cultura negra no Brasil.

Desta forma, vamos avaliar de maneira qualitativa o uso dos jogos dentro do projeto de disciplina em história e como sua obtenção do conhecimento se apropriou através da mediação docente, do questionamento contínuo e imprescindível do saber-fazer o conhecimento e das relações coletivas tendo como conclusão do trabalho um produto, fruto do conhecimento e da ação pedagógica transformadora.

4.4 Juntando as peças: o trabalho coletivo em prol do conhecimento.

Chegou a hora de juntar a discussão ocorrida dentro do nosso pequeno tabuleiro chamado sala, recolher os cavaleiros chamado estudantes, suspender as jogadas chamada prática e refletir. As duas experiências trabalhadas nas escolas de Mariana – MG, não foram constituídas de práticas idênticas, muito menos com públicos parecidos, tendo assim, resultados completamente diversificados. Cada experiência envolvendo qualquer tipo de material didático terá diferentes impactos em quem recebe, constrói o material, em quem assiste e em quem está na vivência.

Portanto, quando pensamos o projeto de criar uma análise qualitativa das duas experiências, admitimos que cada um deles teve questões especiais, dificuldades e relações mútuas de aprendizagem. De um lado, uma turma de 2º ano do ensino médio do Colégio Providência. Todos eles vindos de famílias com uma condição social de classe média. Todos possuem carros, tem seus próprios smartphones, utilizam sempre uniformes novos, se alimentam e se vestem muito bem. Desta forma, o parâmetro social deles permite que eles se dediquem mais ao tempo aos estudos, até por que de toda maneira, recebem melhor condição para isso.

Já do outro lado, uma escola periférica da cidade de Mariana – MG. Todos descendentes diretos ou indiretos de uma família escravizada durante o século XVIII e XIX e com uma condição financeira menos favorável. No entanto, a intensidade daqueles meninos que tinham idade entre 4 e 12 anos, demonstravam um interesse e um desenvolvimento que surpreenderia qualquer análise estatística.

De modo geral, cada uma das experiências destacadas, nos preocupamos em falar do mesmo tema (história africana) dentro de práticas e objetos diferentes de análise. Como o caso do Colégio Providência foi uma noção histórica da cidade e seus proventos culturais diversificados e silenciados, o caso da escola do Alto do Rosário, uma comunidade com um projeto cultural imenso e cercado de patrimônio histórico, necessitando de um novo realce e um olhar mais apurado aos arredores da escola e do bairro.

O destaque comum destas duas práticas, além do tema foi o trabalho coletivo e a urgência da materialidade. Durante todo o projeto, a preocupação era fazer com que todos os envolvidos fossem responsáveis por parte do sucesso do trabalho ali depositado, que de maneira ampla se sentissem parte do jogo criado, identificados nas palavras escritas sobre as cartas, lisonjeados pelas felicitações e elogios pelo trabalho realizado, dentre outras coisas. Criamos um jogo, mas também, projetamos a autoestima realizando momentos de compartilhar, produzindo algo real. Essa seria uma das análises qualitativas de ambos os projetos: o trabalho coletivo e a construção autonôma conhecimento.

De acordo com Giacomoni e Pereira (2013) aprender e conhecer são questões distintas, que ao se colocar no lugar do estudante ele não só provoca o ato de tentar ensinar coisas à ele, dar um sentido em um conteúdo já preparado ou definido. Quando

o professor busca conhecer, ele o auxilia a conhecer, a dividir, a compartilhar. Desta forma, o aprender é uma consequência para além do simples reconhecimento de dados. E o jogo é isso, um ato amoroso, onde as regras não os impõem e o conhecimento sempre pode ser debatido.

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (PEREIRA e GIACOMONI, 2013, p.19)

E foi pensando esse exercício é que coordenamos a proposta ao refletir que tudo só se torna possível pelo ato coletivo, que é somente com a unificação dos conceitos e os debates em uma proposta onde todos possam estar presentes é que constituímos um projeto de fato, participativo. Poderíamos aqui nomear vários processos de autores que debatem e confrontam estes projetos entre o estudo pedagógico da escola, as relações coletivas entre os estudantes e a mostra de resultados em que a satisfação é maior quando temos o projeto coletivo como ação mantedora da aprendizagem. Entre eles podemos citar o já trabalhado Hernández (1999); Sácristan (2007); Vygostsky (2002); Steiner (1996), dentre outros.

No entanto, o foco deste trabalho é demonstrar quantitativamente e qualitativamente como a prática dos jogos, reorganiza o espaço das aulas de história, propondo um novo debate, uma nova repercussão no ato de falar sobre a história da África, mas não exclusivamente dela, podendo compor discussões a cerca da idade média, os templários, a segunda guerra mundial, a ditadura, o segundo reinado no Brasil e assim por diante. É despertar uma nova ação didática, uma nova perspectiva. Repensando essa nova vertente didática e alçando novos projetos de trabalho para a escola, Arroyo (2015, p. 61) diz:

Será necessário pesquisar se no material didático não predomina ainda essa visão dos trabalhadores e dos povos dos campos, dos indígenas, quilombolas, das florestas como primitivos submetidos a formas irracionais de produção, de interpretar o mundo, sumidos em credices. Jecas, atrasados porque ignorantes... Elaborar outros materiais didáticos com representações sociais positivas, afirmativas.

Outros currículos. Exigirá ter consciência do papel do conhecimento na reprodução das relações de classe. Não será suficiente ocupar os latifúndios do saber, mas ocupados estes latifúndios, plantar neles outros saberes.

É nesse outro saber que estamos interessados, é nesse despertar curioso, onde possamos fazer mais perguntas, obter menos respostas prontas, questionar mais, saber ouvir como docente e falar como discente.

Sem dúvida, o questionar, ouvir e o falar docente foram partes fundamentais para ambos os projetos pesquisados. Dar a voz, saber ouvir, falar para mediar, não para ordenar tem seu valor. Tanto no caso Providência como no Dom Luciano, as falas dos estudantes é que demonstraram a capacidade que aquele grupo tornou-se crítico da realidade. Sendo eles atores de seu próprio conhecimento.

4.5 O que há de novo nos jogos? Práticas pedagógicas que renovam o campo do conhecimento prático e ativam a relação íntima com o conhecimento.

Se já falamos do interesse da mudança didática, qual a sua importância para o trabalho pedagógico? Qual sua inovação quando atrelada a aprendizagem e a escola? Esse paradigma é sem dúvida, perguntas que tentaremos encaminhar no modelo de reflexões neste terceiro capítulo.

Giacomoni e Pereira (2013) discutem a essência dos jogos para o ensino de história e apresentam tópicos fundamentais para pensarmos sobre essa proposta didática. O primeiro tópico é referente à nossa falsa ilusão que o método tradicional (provas, exercícios, leituras constantes) são a única maneira de se aprender. Tendo em vista, que caso haja um comportamento diversificado do que já está proposto no livro didático não ‘venceremos o conteúdo’ e com isso, o conhecimento daquele conteúdo é limitado. Isso não significa dizer que essa forma de ensinar não deva ser utilizada e que rapidamente seja descartada, mas, que a reflexão do projeto de ensino possa ser norteada também pela escolha pedagógica do conjunto (direção, docentes e discentes).

Parece-nos que essas palavras levam a outro elemento importante nesse uso dos jogos: a aposta! Em diversos momentos no ensino, nunca possuímos a garantia plena do aprendizado; isto é, “vencer o

conteúdo” através de aulas expositivas, exercícios e outros métodos mais tradicionais (mesmo que absolutamente importantes dentro do cotidiano do ensino) não significa a formação de aprendizagens significativas (PEREIRA e GIACOMONI, 2013, p.22).

A aposta! Esse elemento é fundamental para refletir sobre o uso dos jogos no ensino de história. O jogar na sala de aula é uma aposta para um novo instrumento para o ensino de história, e um novo comprometimento com a realidade educativa.

A aposta do ensinar história com uso dos jogos e inclusive, com os jogos criados pelos estudantes com a mediação docente é uma oportunidade de mostrar que ‘há algo novo para ser pensado como prática pedagógica. Mas, a certeza que muitas vezes acreditamos ter em livros didáticos e o quadro negro, o jogo não pode em uma perspectiva final demonstrar tal segurança. Ele é uma aposta, uma tentativa, uma jogada. Seu resultado é variante, impreciso, no entanto, não menos eficaz.

Um jogo sobre a cultura Grega ou a discussão da Ditadura Militar no Brasil, certamente trará pontos de debate, incursões positivas e negativas sobre a opinião dos demais colegas, trará a reflexão pelo conteúdo exposto e acima de tudo, fará com que os/as estudantes ao criarem a proposta do jogar, desenvolvam pontos criativos e dinâmicos para tornar o conteúdo uma proposta interessante.

Para analisarmos categoricamente a proposta dos jogos como ferramenta didática, nos apoiamos no questionamento proposto por Seffner (2013) apresenta duas questões importantes para a questão pedagógica do ensino de história que são: 1) Qual o sentido das aulas de história para a vida dos estudantes? 2) Como fazer com que os estudantes entendam o conteúdo proposto? Ou seja, é a partir destas questões que Seffner (2013) norteia a proposta de pensar alternativas pedagógicas para a sala de aula, modificando o campo da simples especulação e avançando para novas interpretações pedagógicas dentro da escola.

Por outro lado, a atratividade do livro didático, das emendas já concebidas e repetidas todos os anos, cria-se uma barreira da interpretação das novas possibilidades de ensino. Surgindo desta forma, a possibilidade do docente conciliar o preparo de suas aulas com novas estratégias de ensino, neste caso, os jogos. Fazendo assim substituição de sua metodologia e ampliando seu campo de interação. Desta forma, jogar em meio a

uma aula sobre idade média não parece uma prática comum e por muitas vezes é levado com certa descrença.

Em educação, parece ser muito mais fácil definir as modalidades pobres do ensinar e do aprender, do que propriamente chegar a um consenso do que seja ensinar e aprender de modo mais “nobre”. Certamente, a tarefa de ensinar aparece de forma degradada em verbos como adestrar, instruir, treinar, amestrar, doutrinar; de forma semelhante, o aprender é representado de forma rebaixada em verbos como decorar, gravar, memorizar, absorver, reter, assimilar, fixar. Podemos até considerar que memorizar tem importância no momento do aprender, porém o aprender é algo mais “elevado” do que o memorizar. Também se pode sustentar que treinar o modo de execução de algo, faz parte das estratégias de ensino. Mas ensinar é percebido socialmente como superior ao simples treinamento (SEFFNER, 2013, p.31).

Para além de uma simples sugestão ou vício, o vincular o termo educação com a citação acima, infelizmente é uma realidade ainda bastante recorrente. E é no objeto jogo, que encontramos algumas possibilidades de alteração do que chamamos de ‘prática educativa’. O jogo não é uma partida comum entre alguns jogadores que com o objetivo de vencer, detona ou constrói algumas relações para tal objetivo. O jogo (se ainda vinculado aos projetos de trabalho) é um grupo de ações, desde a construção da estratégia; a produção do conteúdo; o debate de novas intenções sobre determinado objeto; a formação de grupos e trabalho coletivo; o questionamento da organização do tabuleiro, das cartas; a criatividade artística; dentre outros.

E neste coletivo de ações é que podemos promover sentido, para além do decorar conteúdos, mas sim, no descobrir semelhanças entre passado e presente, provocar ações futuras como fundamentais para escrita de uma nova história, comparações de objetos, estudo do passado como obra reflexiva ou como especulação. Enfim, o grande potencial deste que apontamos como os jogos é de sair da estrutura pedagógica padrão, mudando o espaço da sala de aula, os tempos escolares e os objetivos tradicionais.

E um de seus principais motivos é a construção coletiva dos objetivos, estabelecendo limites, propostas alçadas em discussão ao objeto, pesquisa e interpretação dos dados e por fim a construção coletiva do jogo. Seffner (2013) compreende que essa

relação entre o promover à ação ensinada da história e resgatar o projeto de ensino mais significativo passa pelas intenções de interar ações entre saber – vivenciar – produzir e refletir. E seu advento prático é a interação discente/docente e as discussões que estabelecem sentido à prática histórica.

Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória (SEFFNER, 2013, p.33).

Portanto, ao relacionar o/a estudante com o mundo historicizado e demonstrar através de práticas dinâmicas e proximais: homem; sociedade; ação humana; o/a estudante pode ampliar sua capacidade compreensão a fim de discutir, em termos teórico/práticos, as ações humanas presentes em um plano de natureza crítica ou natureza histórica.

Já para Huizinga (2000), a relação dos jogos nas sociedades clássicas e relacionados pelo nosso ambiente cotidiano, trás elementos fundamentais para pensar a essência dos jogos na diretriz de um conhecimento íntimo; mostrando que o objeto do jogar pode trazer benefícios surpreendentes dentro da sala de aula.

Baseado essencialmente em aspectos culturais, Huizinga (2000), reorganiza a proposta que se é possível determinar a ludicidade através das práticas jogadas e determinar funções essenciais da sociedade, a partir do momento em que jogar pode ser vinculado a disputa de poder, território, ações coletivas, troca de informações ou valores sociais. Na sala de aula o conceito da ludicidade pode ser trabalhado dentro desta perspectiva operante das relações diversificadas entre seres. Isso quer dizer, que dentro de uma sala de aula temos a proposta de simular e contextualizar um fato, contexto, disputa ou incidente dentro das ações coletivas dos jogadores, propondo à eles a capacidade de reordenar sua tática mental e histórica no pensamento único ou múltiplo dos fatos discutidos ou declarados em sala de aula. Trata-se de romper com a verdade estabelecida dentro de um único objeto, naturalmente o livro didático, e transpor sua interação com outros objetos, outras fontes, outras opiniões, gerando através de outros

debates a possibilidade de remanejar e reorganizar uma linha de pensamento, constituindo [...] “uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido” (HUZINGA, 2000 p.14).

O jogo é uma tentativa de interação entre o meio (estudantes e professores), fonte e fim lúdico. É a expressão da organização entre o debate que se gera, visto uma fonte, objeto ou pergunta que se pesquisa ou se propõe e que por fim, se organiza em uma prática jogada. Tal prática é a realização cultural dos atos competitivos da vista humana. É também a exposição de disputa, de poder, de paixões, relações que todos os homens possuem. Neste aspecto o jogo também é uma trava entre o conhecimento e a disputa, ele também está entranhado nos tramas da vitória, da conquista. Huzinga (2000 p.79) apresenta exemplos de batalhas de conhecimentos na cultura Hindu através de disputa de saberes e práticas religiosas, apresenta também as diferentes práticas de “guerras de conhecimento” através do Quiz ou perguntas e repostas para grandes públicos. Portanto, o jogo além de ser uma ferramenta cultural e prática coletiva de ambientação de conhecimentos compartilhados, tem seu lado da disputa, da competição e que deve ser entendido pelo docente no momento em que ele constitui a prática neste objeto.

De modo geral, todo este artefato teórico, constituído até aqui, vem demonstrar como o jogo deve ser tratado no momento em que se organiza como prática dentro de sala de aula e quais seus cuidados são de extrema necessidade no momento de pensar a sua prática. Agora, cabe uma avaliação dos jogos pesquisados no projeto de trabalho, realizando a sua leitura qualitativa, demonstrando um pouco que articulamos até agora dentro de um exemplo conhecido e desmembrado ao longo da pesquisa dentro da escola.

4.6 O ensino de história e o jogo mosaicos: uma nova identidade para a discussão afro.

O jogo que foi proposto no Colégio Providência pode ser visto pela análise dos questionários sobre diversas faces. Entre elas destacamos a: histórica coletiva, competitiva, cultural e didática. Por outro lado, o tema afro foi apontado como: essencial, silenciado, perseguido, integrado a cultura brasileira e fundamental de

compreensão e análise. Portanto, visto que o tema e o objeto em questão, fazem parte da análise objetiva da pesquisa, de que maneira a sua proposta pode ser avaliada do quesito qualitativo dentro da experiência do jogo mosaíco?

Primeiramente, cabe destacar que o jogo, foi uma experiência inusitada dentro da própria proposta de projeto. Seria mais comum utilizá-lo pronto, avaliando somente à prática jogada. No entanto, na experiência do jogo mosaicos, assim como, na construção dos jogos patrimoniais, o mesmo foi elemento de criação e projeto, através da prática de trabalho coletiva. Desta forma, a reorganização da estrutura da pesquisa se inova através do elemento de como fora construída, ao trazer elementos pedagógicos de prática didática, organização de espaço e tempo escolar, assim como, manuseio de ferramentas pedagógicas contínuas nos aspectos avaliativos e qualitativos do desenvolvimento dos estudantes.

As avaliações analisadas revelaram uma satisfação de forma distinta na concepção na prática dos projetos. Além do interesse básico e predominante dos/das estudantes em utilizar os jogos como ferramenta de aprendizado e perceber vários pontos críticos em sua estrutura, o jogo revelou que os estudantes não só percebiam as fontes do projeto como uma organização do pensamento hierárquico das organizações sociais ali estabelecidas. Fato que atribuiu sentido, qualitativo, ao debate da história afro e dos monumentos históricos que foram atribuídos novos valores.

Retomaremos alguns exemplos de falas destes estudantes, com o intuito de reorganizar a ferramenta didática da proposta dos jogos e, inclusive, promover novas reflexões no que se refere ao vínculo entre a prática pedagógica e a essência didática dos jogos para o ensino de história e a educação de modo geral. Entendendo que, muitas destas falas foram replicadas por outros estudantes dentro do questionário. No entanto, por via de ordem e espaço do texto, trouxemos falas que também se aplicam ao universo de outros questionários.

A estudante 'F, reflete sobre como os jogos podem ser recursos didáticos para o ensino de história, a sua resposta já citada foi: *“Sim, pois através dos jogos os alunos ‘confeccionam’ sua aprendizagem e assim podem fazer questionamentos e não apenas aceitar como verdade aquilo que lhe é ensinado como conteúdo pronto.”*

Essa resposta mesmo que curta, direciona uma série de objetivos fundamentais do projeto que a estudante ‘F’, conseguiu resumir de maneira instigante. Primeiramente entender que o processo dos jogos “confecciona” o conhecimento. Isso significa pensar que: jogar não é uma simples ação final, jogar também pode ser criar, questionar, produzir. Jogar e produzir no que se refere os jogos para o ensino de história pode ser um casamento possível. Outra relação é o rompimento de uma história tradicional, finalista ou pronta. Usar os projetos de trabalho para investigar a história é a possibilidade de organizar o conhecimento, buscar novas fontes, refazer e reorganizar seus feitos. É de alguma maneira, usar a pesquisa para realçar o projeto de ensino de história e suas nuances nos objetos diversificados que ela apresenta, não estimulando simplesmente a causa e o efeito da pesquisa oficial, mas o olhar apurado para experiência discente e a multiplicidade de fontes para aumentar a capacidade de reagir perante um objeto.

Um último ponto desta discussão é o conceito de ‘verdade’. Em história é comum que a partir do objeto que estudamos, principalmente se ele for caracterizado por um livro ou manual, os estudantes do ensino fundamental e médio, rapidamente associam as fontes e a discussão a uma verdade única.

Essa ação mesmo que automática ao associar uma obra produzida a um fato verídico e muitas vezes inquestionável impede que o estudante possa colocar reticências naquele ponto de embate, ou ainda mais, reagir de maneira questionadora frente ao objeto, buscando de maneira mais instintiva mudar o paradigma já afirmado por ele no quesito ‘conceito final’.

Uma segunda questão que chama a atenção na discussão do projeto é a do estudante ‘C’. Sua resposta, interligou o processo de aprendizagem com a temática África, as relações de pertencimento ao local estudado (Ouro Preto – MG). Sua resposta foi constituída desta forma: *“Sim, pois, me fez olhar a história da Africa dentro do meu ‘povo’, ou seja, da minha região”*.

A pergunta gerada era se o jogo era capaz de auxiliar na capacidade de enxergar a cultura africana dentro da cidade de Ouro Preto. Prontamente, esta resposta não só interage com a possibilidade que sim, é possível enxergar o jogo como uma potência de relação entre a cultura da cidade, a exploração e a pesquisa dos objetos e a aproximação com o cotidiano de base, visualizado através da construção do objeto jogo.

Hernandez (2005) trás discussões valiosas acerca do Ensino de África na sala de aula, onde inclusive é o título de seu livro. Organizado através de uma historiografia contemporânea e aproximada por variações que estimulavam as marcas do continente africano ao redor do mundo e a mudança do paradigma no continente a partir de reescrita da história do século XXI. Os dizeres do estudante 'C', apontam um interesse do que a autora vai chamar a atenção no que refere a visão portuguesa estimulada por uma história africana, somente a partir da sua conquista europeia. Ou seja, África ou o continente africano, torna-se histórico somente com as investidas ultramarinas no século XV, com a tomada de Ceuta em 1415 ou com a exploração de mulçumanos em marrocos pela guerra santa em 1419.

Desta forma, a reconstrução da história africana precisou de um longo e delicado realinhamento da proposta entre – pesquisa – teoria – ensino. Portanto, não seria de grande espanto perceber que ao reorientar o olhar da cultura africana na cidade de Ouro Preto, visitando seus costumes, suas obras, seus hábitos culturais, que estudantes como Vinícius e tantos outros pelas suas expressões e narrativas, percebessem uma identidade oculta no paradigma e no exercício da cultura africana em meio as ladeiras ouropretanas.

Uma terceira questão que chama nossa atenção para reflexão ao debate qualitativo do jogo mosaicos é da estudante 'E'. *“Na escola a matéria é dada pelo professor e nos enriquecemos com os esquemas e os métodos didáticos dele. Através da construção do jogo nós mesmos conseguimos enriquecer nosso aprendizado”*. O ponto chamado como destaque para Iolanda é demonstrado durante toda nossa produção do conhecimento: o aprendizado é um mecanismo autônomo e deve ser conquistado no coletivo, com a autonomia da relação entre o objeto e a pesquisa.

É muito interessante perceber como a questão do aprendizado é relacionada nesta frase. Ela não descarta o conhecimento gerado pelo docente, entende como um processo de compartilhamento, no entanto, a relação do jogo com o conhecimento próprio dela, interage e cria um processo de inteligibilidade muito mais profunda no que se refere as relações de conhecimento contínuo e formatado no processo de ganho intelectual diário e constante. Inclusive esta resposta remonta toda um debate produzido no segundo capítulo, sobre a proximidade que a aprendizagem tem, com o universo do cotidiano, da relação com o bairro, com os objetos de interesse, com determinada

prática social, com um monumento e assim por diante. O ensinar a história tem por sua maneira então este objetivo, essa aproximação.

Gabriel (2002), ao reconhecer os diferentes tramas das teias da aprendizagem no ensino de história, as nossas relações com a aprendizagem se alteram, principalmente se reestruturamos as concepções entre identidade e linguagem.

Pensar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina da História, tendo como centro à problemática dos saberes escolares, trouxe à tona a estreita articulação entre a natureza, estrutura e função desses saberes e a linguagem a partir da qual eles constituem-se, materializam-se, expressam-se e são passíveis de se tornar tanto objeto de ensino como objeto de pesquisa (GABRIEL, 2002, p. 27).

E é justamente neste encontro entre o objeto de ensino e pesquisa, nas relações da natureza e problemática dos temas históricos e na proximidade entre a identidade e linguagem dos/das estudantes, que reorganizamos de uma maneira plural os embates do eixo coletivo e acionamos as ações envolvendo o processo dos recursos didáticos como os jogos. Esse acionar explicita a afirmação de um conhecimento histórico participativo e imerso nas ações do cotidiano e nas pesquisas buscando a aprendizagem.

Uma quarta e última questão que avaliamos nesta retrospectiva da análise qualitativa dos jogos é da estudante 'D'. Durante a pesquisa ela foi questionada como a estrutura do jogo, lhe tornava mais autônoma, mais dona do seu conhecimento adquirido. Prontamente sua resposta foi: *“sim com certeza, pois ver o resultado no final do jogo, e saber que eu ajudei, pesquisei, pensei foi muito gratificante, mostrando que eu sou capaz de realizar não só esse trabalho, mas vários outros”*.

Esta resposta nos faz refletir em um último termo desta discussão sobre os jogos que é o fator motivacional. Saber que se é dono de um conhecimento materializado ou que, sua projeção ou atividade contínua pode ser admirado materialmente pelo outro é uma marca humana carregada de extrema gratificação. Por este motivo, o pensar, desenhar, projetar, recortar, pesquisar, pintar, formular o jogo é uma prática coletiva, mas com resultados individuais também. Sejam eles pelo conhecimento adquirido ao longo da jornada, a autonomia do pensar, a produção de perguntas próprias e respondidas pelas suas buscas, pela motivação de ver o produto como arte do seu conhecimento e que pode ser admirado e replicado por outros, ou ainda, parte de si que se projeta no material através da obra coletiva.

Jogar e fazer o jogo ser, é parte de um pouco de tudo isso que analisamos ao longo desses dois anos de pesquisa. O uso dos jogos, as relações étnico-raciais serviram para organizar de que maneira aquela prática coletiva em duas escolas distintas estava falando sobre o nosso ensino da história. Quais vestígios eram possíveis de enxergar dentro da sala de aula que por muitas vezes parecia obscuro ou não passível de reflexão sem uma prática coletiva? Quantas perguntas foram elaboradas e não se transformavam em relações de pesquisa ou em ambiente de debate quando os/as estudantes questionavam determinada informação ou curiosidade? É impossível negar que ao menos a reflexão tomou novos rumos ao empreitar a prática didática dos jogos como um rearranjo das noções que os estudantes e o construtor desta dissertação tinham sobre a sala de aula.

Capítulo 5: A resposta sobre a crítica do modelo prático do ensino de História e o jogo como recurso possível.

Para compor este terceiro capítulo nos deteremos na construção de um processo de crítica a educação, pensando o jogo como ferramenta didática da transformação social em sala de aula. Desta forma, usaremos as discussões já perpassadas na questão etnicorracial e as questões dos jogos, avaliando qualitativamente as experiências pesquisadas nas escolas apontadas.

5.1 A história do ensino de história: demarcações e limites para a disciplina

O que trataremos aqui como “limite” está diretamente ligado ao conjunto de ações realizadas para elaboração dos jogos e aos nossos limites em relação a expansão do projeto da disciplina história. Não podemos negar que a proposta de ensino hoje segue parâmetros, respeita modelos concebidos há décadas e é regido por uma metodologia que a maioria dos futuros professores recebem em seus respectivos cursos de licenciatura.

Iniciamos nossa análise com a apresentação da concepção do jogo como fundamento para prática pedagógica. O que evidenciamos, nesse sentido, com base nas discussões sobre as políticas educacionais, foi que a proposta do jogo pode se tornar uma importante ferramenta para o ensino de história, cuja base se sustenta sobre os processos da pesquisa educativa.

Quando se trata de discutir a condição do jogo como processo de prática educativa no ensino de história ou ainda perceber a relevância que temas como cultura africana ou indígena são abordados em sala de aula nos deparamos com a existência de uma história europeia claramente demarcada dentro da perspectiva histórica brasileira. Essa marca não só proporciona um ambiente mais complexo no que se refere a discussão destes temas, mas sim, compromete a imersão de um debate realmente democrático e amplo na postura de uma educação sem classes.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das

camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI,1999:41)

O que cabe agora e interessa ao leitor é pensar de que maneira o projeto que fora ensaiado no segundo capítulo sobre a noção de jogos para o ensino de história determina ou aponta qualitativamente para um processo importante condizente com a prática em sala de aula. Ou seja, o que podemos apontar de maior valor para essa discussão final e demonstrar qualitativamente que o objeto jogo como impulsionador de um projeto educativo pode superar a noção tradicionalista e rever a proposta das aulas de história. Sendo este, apoiado e dirigido pela ótica dos projetos de trabalho, pela reorganização do tempo, dos objetivos, do espaço e da perspectiva de estudantes e professores no que interfere a reflexão sobre o ensino de história.

No processo de uma escola comum à todos, unificada em seus conhecimentos de ensino, desinteressada pelas relações de hierarquia e preocupada com a formação intelectual e cultural dos estudantes, Gramsci (2001) menciona de maneira contundente que a educação precisa respeitar a formação cultural, não a lógica do capital. Esse mergulho nos leva a sua concepção da escola unitária, onde percebe que é pelos parâmetros da incursão intelectual e moral dos estudantes, segundo o conhecimento que nos cabe, em cada faixa etária, é que podemos equalizar as diferenças de classes existentes em nossa esfera social.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI,2001:36).

Ao elegermos os processos didáticos em projetos que solidificam e planejam o resgate da educação pensante e crítica, estamos justamente elevando a capacidade de criação intelectual dos estudantes, chamando-os para pensar as teias das relações sociais que nos prendem no projeto de uma educação que por muitas vezes tem a sua marca fabril e classista.

Dentro desta ótica, este trabalho veio chamar a atenção para o que está além deste muro de leis, especificações de parâmetros curriculares ou modelos prontos sobre aquele ou esse dado historicizado. Vem falar sobre uma tentativa de superação dos limites do ensino de história. Corroborando com Gabriel (2004), a autora vinculava a mesma proposta: contribuir para o debate dentro do ensino de história e aplicar tal condição a uma mudança de paradigma da educação no aspecto criação. Onde percebe que as estruturas modernas em virtude de pensamentos iluministas sofrem diversos ataques de um tradicionalismo petrificado, impedindo alterações pedagógicas significativas.

Essa alteração de nossos limites escolares, aparentemente congelada em uma estrutura socialmente definida como escola, acaba sendo ultrapassada pela velocidade do conhecimento e da chegada da informação. Em pleno ano de 2017, em uma pesquisa rápida com um smathphone é possível definir parâmetros mesmo que básicos da Revolução Francesa; ou ainda saber determinado tipo de alimento que se consome no sul da África com mais frequência por causa do clima ou dos costumes locais. Portanto, um mundo de novas perspectivas, um abraço a infinidade de conhecimentos próximos a um clique de distância. Isto retira a escola como única fonte de aprendizagem do saber concentrado como seria comum a mais ou menos 30 ou 40 anos atrás.

Se o desenvolvimento das novas tecnologias fez com que a escola perdesse o monopólio do saber reconhecido socialmente, transformando-se em um lugar, entre outros, onde circulam saberes, argumento que ela continua, contudo, sendo um espaço onde se estabelecem relações privilegiadas com os mesmos, podendo ser considerada como o único locus onde é possível para o estudante estruturar e sistematizar os saberes fragmentados, criados em outros lugares. (GABRIEL, 2004 p.14).

Essa apontada ‘falta de legitimidade’ não seria parte fundamental de um discurso que comporta o sentido de que a escola perdeu seu papel de ensinar? Acreditamos sinceramente que não. Não é necessário radicalizar nenhum processo se queremos achar a causa de sua infelicidade temporária. Podemos ainda entender que o processo de modernização do projeto de escola e conseqüentemente do ensino de história vem acontecendo de maneira gradual, tendo novos objetos cobiçados como parte integrante deste novo universo do questionamento.

Sobre essa superação ou início da quebra dos paradigmas e limites que nos propomos analisar. Ao percebermos que o século XXI revolucionou a forma que interagimos com os meios sociais através das redes de comunicação (facebook, orkut, twitter, msn); rede mundial de computadores (sites, jornais online, vídeo, músicas, receitas de bolo), substituindo o livro ou os jornais impressos lidos aos milhares, todos os dias em praças e estação de ônibus, a escola precisou (ou deveria) também reorganizar seu campo da abordagem social que se planeja.

Se ainda vivemos em uma sociedade fragmentada em classes na qual a relação de trabalho ainda é o grande movedor das ações sociais, podemos perceber que mudamos um projeto de tipo de mídia de divulgação, mas ainda, mencionamos as mesmas mensagens.

Portanto, quando mencionamos a disciplina história nesse papel fundamental de reorganização do tempo nos tornamos duplamente responsáveis pelo fato de que: além de reorganizar as passagens do tempo e perceber suas mudanças, ainda regemos critérios para perceber como nos comportar através da organização do tempo em relação a nossa prática pedagógica. Ou seja, é somente quando estamos politicamente organizados à pensar o processo pedagógico e que estamos ao encontro com as verdadeiras necessidades do ensino.

O jogo neste sentido cria esta sensação. Ao questionar as relações de poder entre determinado fator histórico, trazendo as ações invisíveis para nosso cotidiano temos a oportunidade de ver o que está para além daquele contexto homogêneo e determinar quais os diferentes discursos podem estar incluídos na mesma imagem. Como cita Gabriel (2004) e Monteiro (2014), no que desrespeita a escola do saber; escola do conhecimento no que se refere instituição, temos a noção que o ensino de história reflete a projeção de conhecimentos passados, presentes e futuros, tornando-se compromisso, alterar as relações de didática que julgamos cabíveis no século XXI.

Neste sentido é que atribuímos as práticas jogadas. Sendo mais uma prática do regime docente, como tantas outras possibilidades, tem como projeto a organização do conhecimento histórico e a ampliação dos objetos didáticos tendo em vista as nossas relações do ensino com a realidade dividida por crianças, adolescentes e jovens que visitam o espaço escolar e que necessitam de uma proporção crítica durante 10 ou 12 anos de sua vida na escola.

Pensando neste princípio, podemos compreender nosso regime atual de educação como 'limite'. Porém, dependendo de nossa inclinação no que se refere a função do papel docente em relação ao espaço escolar, podemos perceber os aspectos culturais, autonomia do estudante, papel de professor-mediador, alteração do espaço físico da sala de aula, reorganização da avaliação e principalmente aspectos políticos para debater ações da práxis e das relações de poder.

É sobre esse espaço de mudanças como novos enfoques curriculares, novas metodologias de ensino, novas propostas de conceber o saber discente e de reorganizar o campo da didática, que propomos apontar para o ensino de história as novas referências de transformação para o tempo presente.

Trata-se de um lado, de apostar na instituição escolar como um espaço de luta e de democratização e de outro, compreender que a dimensão política da prática pedagógica assume uma maior relevância e uma maior capacidade transformadora quando se considera o desempenho dos papéis que lhe são específicos (GABRIEL, 2004 p.20).

Este viés que regimentamos, têm como pressuposto a construção do jogo como eixo para as discussões referentes ao ensino de África, as abordagens interdisciplinares para o ensino de história, vinculando-se como atributo fundamental ao organizar uma historiografia que propõe ênfase à uma cultura, um povo, uma relação silenciada. Portanto, como seguimento de abertura desta reflexão falaremos dos limites do ensino de história em África e suas potencialidades no que se refere o objeto de pesquisa em jogos.

5.2 As fronteiras do ensino de história no debate Afro

O tema história da África, por um longo período de tempo esteve sobre domínio de um passado de lembranças dolorosas. No caso brasileiro, essa repercussão esteve sempre vinculada aos quase trezentos anos de história de escravidão registrada. Culturas perdidas, vidas sacrificadas por poder, ausência de distinção ou empatia para povos de outras etnias, luta por riquezas. Essas foram algumas das opções que decidiram a escravidão ao invés da liberdade. É difícil apagar tanto tempo de história de sofrimento por uma nova página de redenção, aceitação e alteridade.

Os livros ainda repetem as cenas de açoitamento do século XIX, as escavações dolorosas do século XVIII em busca de ouro, os traços da escravidão no Brasil. No

entanto, esse panorama hoje em dia tenta ser alterado. Buscando reorganizar o passado de dor em um passado de cultura, sociabilidade e identidade. A história africana foi omitida durante boa parte do século XX e XXI em nossa historiografia. Seja pelas origens dos povos africanos em seu continente; ou pela expansão de sua cultura nos outros cinco. Essa reação de retomar uma história apagada pelo sangue e pelo racismo é reorganizada todos os dias, seja na sala de aula, nas mídias e nas leis.

Ao organizarmos o jogo “Mosaicos de Ouro Preto” na Escola Providência, um dos objetivos centrais fora o de analisar a matrizes escravistas presentes na cidade de Ouro Preto e mostrar o que há de grandioso entre uma comunidade que carrega aspectos culturais e sociais valiosos. Esquecendo de maneira categórica sua produção cultural, artística, arquitetônica, assim como suas histórias.

Deste modo, realizamos um trabalho duplo para fundamentarmos a discussão aqui: o primeiro foi do levantamento bibliográfico que apontasse sobre a proposta legal e didática desta história na sala de aula e a experiência realizada sobre o jogo que criou novas perspectivas sobre a valorização da diversidade de nosso país. Abreu (2008) aponta que parte do que vemos nos currículos escolares hoje sobre história da África que vagarosamente vai sendo incluído no cotidiano das escolas é parte de um projeto do MEC da década de 1990 que ganhara força com a instituição de diversas lutas sociais da década de 1980 que legitimava o movimento negro com parte integrante da sociedade brasileira e que exigia uma reorganização da divulgação da sua cultura que não somente pelo açoite branco da escravidão.

Tal repercussão objetivou na produção dos PCN's (1998) e a questão da ‘pluralidade cultural’, assim como as diretrizes para o debate das questões étnico-raciais. Mesmo cercada com diversas críticas, no que se refere a real exposição das diferentes noções culturais do nosso país ou ainda por preconizar grupos étnicos (brancos, indígenas e negros) como grupos fechados e harmoniosos, a proposta abre relação para se discutir um tema que por ventura ainda é relacionado a uma trama, que segundo Abreu (2008 p. 04), relaciona o que se vem sendo construído e como tal relação pode ser aplicada em seus parâmetros do cotidiano na sala de aula.

Esse agrupado de situações mais ou menos complexas entre lei e ação em sala de aula, constrói uma afirmativa sobre a urgência do tema para a sociedade. No que implica a questão Abreu (2008) cita que o processo de disseminação do conteúdo

histórico, está implicado em seu material didático. O material divulgado para as salas de aula, normalmente por manuais, muitas vezes repercutem um cenário discriminador na própria concepção da estrutura dos materiais didáticos.

Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças. O texto dos PCNs enfatiza o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar (ABREU, 2008 p.07).

Partindo do pressuposto que o ‘silêncio’ de uma identidade se baseia em uma noção homogenizadora e não mestiça e plural, lança-se o desafio de como trazer para sala de aula o complemento destas projeções culturais, afetando a estrutura branca de relação a etnia brasileira, e acrescentando um novo processo de aprendizagem com essa questão?

O caminho aqui apontado é o de provocar através do recurso didático (jogo) a promoção de uma cultura do cotidiano dos adolescentes para dentro do ambiente escolar. Sem querer eliminar as propostas já existentes de aprendizagem, mas sim, ampliando o debate e propondo novas estratégias de ensino. Para Abreu (2008) seria necessário problematizar mais o conceito de mestiço e pensar o modelo de ‘multiculturalismo’.

A cultura no conceito multi é permitir perceber as diferentes entradas de procedimentos culturais de etnias: afrobrasileira, africana, polonesa, italiana, portuguesa dentro de um mesmo ambiente, fato que provocaria as nuances de cada procedimento cultural. Por essa seria possível inovar, antes de mais nada, uma nova estrutura social como parâmetro de rearranjo cultural aceito de modo geral. Essa afirmativa vem literalmente ao encontro da mestiçagem, baseados ainda nos textos como PCN, filtraria uma série de organizações culturais em um mesmo meio de organização social, retirando do seu meio os conflitos agentes entre as próprias culturas e as histórias particulares de cada agente cultural.

Já no que condiz o efeito desta necessidade de expansão e destituição de um consenso cultural definido entre as etnias que compõem o cenário brasileiro, entra em

cena a lei 10.639\03. Como já fora discutido no primeiro capítulo o que vale mencionar é como o projeto estruturante da cultura africana, consegue ser ‘reparada’ através de uma lei de incentivo a cultura negra e a lembrança no calendário do dia 20 de novembro como um dia de consciência à cultura afro e seus adjacentes.

No comboio destes ideais, a escola brasileira abre a porta para que o incentivo ao multi-culturalismo ensaiado como proposta possível, não mais se limitando ao discurso didático de uma cultura centralizada em um fomento de hábitos ou costumes, mas vale lembrar que ainda existe uma luta intensa de manutenção de propostas que ampliem o debate e outras características dentro do cotidiano brasileiro.

Neste sentido, mais uma vez, a percepção dos recursos didáticos se torna plataforma atrativa para conciliar o novo projeto de ensino a estratégias pedagógicas. Para tal, nos deparamos com o desafio da inclusão desta plataforma em vista do como fazer. Nosso objetivo será o de apontar o referencial do princípio do jogo, como estratégia pedagógica, torna-se elemento fundamental para pensar a estrutura de como este pode aliar-se a uma materialidade para pensar a prática das relações étnico-raciais e por ventura, organizar a noção de projetos como a ação metodológica de uma práxis política.

5.3 A práxis dos jogos: o projeto que reflete as estratégias didáticas

Foi a partir das análises prioritariamente de Hernandez (1999) que propusemos a organização do jogo. No entanto, o que torna esse conceito tão relevante na proposta analisada nesta dissertação?

A resposta para tal questionamento é ligeiramente objetiva: fazer com que o jogo não se torne um simples instrumento didático, mas uma prática inclusiva e política. Falando desta forma, parece que o projeto em jogos é uma coisa que está diretamente atrelada aos projetos de trabalho, no entanto, não é bem assim.

Quando discutimos os conceitos de projeto de trabalho e jogos, estamos lidando com duas frentes de organização distintas. Mesmo que alguns autores cruzem nas indagações dos escritores de linhas próximas de raciocínio, eles tem posições diferentes dentro da estrutura educativa.

O jogo como já citado no segundo capítulo fora sempre muito vinculado ao mundo infantil e aos jovens na plataforma digital e ainda está começando a ser introduzido como prática pedagógica. Já os projetos de trabalho são uma maneira de pensar a organização e estrutura de sala de aula. Organizando principalmente os estímulos e participação dos estudantes, fundamentando sempre o trabalho coletivo.

Portanto, como o cerne do debate sobre esses dois objetos são parte do estudo qualitativo de jogos dentro de escolas em Mariana-MG, caberia como base perceber como essas duas frentes pedagógicas são possíveis de se encontrar e contribuir para pensar um novo estímulo pedagógico. E ainda, de que maneira as relações de construção do conhecimento produziram um multiculturalismo, incentivando de maneira qualitativa a inserção da discussão afro dentro do objeto construído.

5.4 Um pouco sobre a estratégia didática entre projetos e jogos: como pensar essas relações.

Um projeto de trabalho é uma ação coletiva que visa prioritariamente destacar o conhecimento individual em prol das ações comunitárias, ou melhor dizendo, plurais. Quando temos um docente que se inclina a desenvolver um projeto de trabalho, cabe a ele, reorganizar toda a plataforma do conhecimento empírico que ele julga como fundamental. Ou seja, se o objetivo do professor é passar para os/as estudantes a noção da vida no campo antes da revolução industrial na Inglaterra, não cabe a ele introduzir de maneira teórica e limitada todas as palavras chaves e os conceitos fundamentais do tema.

Diferentemente disto ele também precisa avaliar a forma deste projeto, com quais metodologias, durante quanto tempo, com qual objetivo e buscando quais produtos serão anexados à proposta do tema, sendo que, o mesmo precisará ser debatido em coletivo, tendo como princípio perceber se este projeto pode ou não se tornar relevante para o grupo e se o mesmo grupo se sente parte do tema. Visto desta maneira, os projetos de trabalho se organizam aparentemente como uma estrutura que vai contrária as relações do currículo e do segmento tradicional das aulas de história. Sem dúvida, essa afirmação pode ser vista com facilidade. Gramsci (1982) já apontava que a escola profissional, essa que vivenciamos nos dias atuais era diferente de uma escola criadora.

Assim, escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas (GRAMSCI,1982, p. 124).

Portanto, se há uma disparidade entre o ideal do projeto de trabalho e as normas políticas escolares e dos currículos fechados das escolas, é possível trabalhar com projetos? Sem dúvida. Trabalhar com projetos exige também um extrato de imaginação e criatividade. Para tal, o docente não pode incorporar ações meramente 'autoritárias' ou 'pré-definidas'. Isso não significa dizer que o docente não deva levar em consideração os manuais didáticos e as propostas do currículo, visto que estas refletem diretamente no princípio unitário da escola.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI,1982, p. 125).

Equilíbrio é o que deve ser levado em conta quando discutimos este tema, ou seja, não é abominar o uso dos livros didáticos ou do quadro negro, mas também não torná-los os patronos do conhecimento.

De acordo com Gramsci (1982) e Hernandez (1999) a imaginação torna-se ferramenta fundamental para o reconhecimento destas práticas no que desrespeita a criação de modelos inovadores para o ensino de história. Portanto, reorganizamos a sua proposta pensada dentro de uma sala de aula com os dois casos vividos também no capítulo dois, torna-se valioso organizar o pensamento no que se refere a dificuldade de aplicação destas práticas dentro da sala de aula e ainda, como os professores ainda enfrentam dificuldades pessoais para sair do seu papel de detentores do saber.

Primeiro ponto: o professor é coordenado a pensar o indivíduo não o coletivo; Segundo ponto: os estudantes não são estimulados a pensar o coletivo; Terceiro ponto: o

conhecimento não é tratado como ferramenta de transformação, ele já é digerido e trazido em forma de material didático; Quarto ponto: o espaço escolar limita o estudante a pensar uma realidade de mundo que não interfere sua vida fora da sala de aula.

Os quatro pontos constituídos serão a base para demonstrar um pouco dessa relação dos projetos de trabalho com a realidade ainda complexa da escola e que por muitas vezes faz com que os projetos de trabalho tornem-se inacessíveis por estas motivações.

5.4.1 O professor é coordenado a pensar o indivíduo não o coletivo

Parece estranho dizer que um professor que viva cercado de estudantes, sempre em grupos, não consiga trabalhar coletivamente. Mas isso não é estranho de se pensar ou perceber quando vemos o modelo em que a escola está programada em seu cotidiano. Fileiras, carteiras individuais, materiais escolares próprios, um livro para cada estudante, provas e avaliações feitas na maioria das vezes individualmente, chamada de presença para cada estudante, etc.

É claro, estamos falando do espaço escolar que está ligado a um aspecto político determinado. Uma parte fundamental da escola que sem dúvida reflete no cotidiano da prática docente.

Não estamos apontando desta forma que o espaço escolar definido pela sua condição estritamente política, mas sim, que a mesma é um meio facilitador para a cumprimento do seu enrijecimento prático no que se refere a prática docente. Ainda neste entorno, o significado prático da escola em seu montante de regras e de projeções individuais de crescimento, tem por detrás de um professor amarrado nas posições árduas do sistema escolar um raciocínio punitivo e pregador de uma noção produtiva da educação, onde aquele que menos erra é o mais competente. Tal manifestação ficava muito presente no caso de uma das escolas trabalhadas. Em muitos momentos durante a prática de confecção de jogos ou nas visitas patrimoniais, os professores e o corpo diretivo questionava a verdadeira função de ir até o local ou de produzir um material coletivo ao invés de copiar no quadro informações sobre aquele lugar. A escrita e o raciocínio lógico são tão enrijecidos em nosso cotidiano que aquele que mais se enquadra na normatividade pode ser considerado o melhor professor.

Nesta noção de obediência, o professor dificilmente saberá trabalhar no eixo coletivo dos estudantes. Cobrando deles não somente as artimanhas no que se refere o projeto de uma educação calculista e isolada, mas sim um projeto reativo as ações que se referem a habilidades individuais e industriais. Sem dúvida, esse seria um dos pontos fundamentais em que a prática de projetos de trabalho parece não se limitar na proposta rotineira da sala de aula: o professor no pensamento coletivo.

Em resumo, se estamos em um espaço coletivo que se prioriza o individual e que a metodologia de trabalho do docente é facilmente atraída para eixos excludentes dos projetos coletivos, o professor torna-se arma e vítima de uma escola estacionada no tempo e nas estruturas escolares passadas, não conseguindo romper as amarras políticas do sistema de ensino.

5.4.2 Os estudantes não são estimulados a pensar o coletivo

Por que o estudante não é estimulado a trabalhar coletivamente? Essa questão já direcionada na questão do docente, se aplica também ao contexto quando redirecionada na posição do estudante. O mundo fora da escola não é o seu melhor exemplo de coletividade. A maioria dos projetos das pessoas são desenvolvidas de maneira individual. Construir a sua casa, ter o seu próprio carro, escrever o seu livro, formar em sua faculdade, comprar a sua comida, etc. De modo geral, nosso mundo é individualizado não por essência, mas porquê o tornamos. Mesmo que ainda em raras comunidades a prática coletiva ainda seja o procedimento de convivência, de um modo geral, somos parte deste mundo individual.

Desta forma, aquele projeto de bairro, uma associação de moradores, um trabalho coletivo, um mutirão é visto em nossa sociedade como um grande avanço, uma grande ação. Na escola não é muito diferente. Cada professor tem sua disciplina, ministra seu tempo, tem suas atividades e raramente abre mão de seu cronograma.

Consequentemente, os estudantes coordenados por estas ações, fazem suas atividades de maneira individual, comparam seu desempenho através das avaliações, ridicularizam aquele pela sua pior ou melhor nota, etc.

É o que encontramos dentro de uma das escolas. Vinculados com a educação em seu regime estritamente voltado para vestibulares e provas qualificatórias, trabalhar em coletivo pensando um objeto não é previsto na ementa e foi difícil durante a implementação. Principalmente por que o projeto do jogo era quase um processo ‘fora do esquadro’ e precisava ser encaixado nos horários. Como se este fosse ligado a questão de ‘recreação’.

Gramsci (1982) cita que a atribuição da escola criativa, que muito se vale para essa dissertação, se encontra no processo de direcionar o processo criativo e ativo para a consciência de classe. Tendo em vista que essa consciência é o princípio ativo da coletividade.

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI,1982, p.124)

Este universo citado na proposta dos jogos para o ensino de história, é vinculado as práticas coletivas e as reflexões na vida política e estrutural da sociedade, realizando a estrutura fina do ensinar.

Portanto, como já previsto, a noção da coletividade foi um desafio para professores e estudantes durante a pesquisa em ambas as escolas. O que muitas vezes foi necessário fazer era demonstrar como a história de um monumento que é visto todos os dias no caminho até a escola ou sobre o impacto de determinada ação humana no bairro ou na cidade poderia ser visto de forma coletiva. Esse conhecimento individual que se alia ao coletivo, sugere reconhecer que tal projeto pode ser considerado conhecimento histórico-político e criativo.

5.4.3 O conhecimento não é tratado como ferramenta de transformação.

O conhecimento não é tratado como ferramenta de transformação. A frase pode soar de maneira generalista ou fantasiosa, até porque é fácil pensar que todo o conhecimento cria um projeto de transformação, indiferentemente da forma que lhe é ensinado. No entanto, ao discutir o termo “transformação” operamos na plataforma de significado. Todo o conhecimento precisa de um sentido e necessita de um significado.

Não podemos falar sobre determinado objeto se não obtivermos a pretensão de achar sentido ou significado para aqueles que os ouvem.

Na escola o processo não pode ser diferente. Muito daquilo que é tratado como conhecimento, muitas vezes se agrega como uma série de valores repetitivos que buscam falar dos mesmos sujeitos históricos, das informações originárias dos mesmos livros e cobertos de um sentido para o autor. Essa relação se inflama ainda mais quando no projeto da escola não há diversificação do tipo de pesquisa, do tipo de pergunta, do modelo avaliativo, e do desenho da aula. Isso, portanto, direciona a prática dos jogos e os exemplos trabalhados. Mas estas 'soluções' no qual chamamos de significativas modificam a educação?

A afirmação negativa se faz presente pelo fato de que o jogo é uma ferramenta didática, não a solução do esvaziamento de sentido ou significado da escola, mas um trabalho coletivo entre alunos e professores. Somente com a percepção que a escola pode ser diferente como ela é hoje, é que podemos tracejar novos rumos para seus projetos cotidianos.

Gabriel (2015) discute as narrativas históricas dentro da sala de aula, vem por perceber como a transposição didática acontece quando falamos de tempo ou discutimos história. Em seus questionamentos a autora atribui a mesma problemática a este trabalho, referindo-se a garantia de inteligibilidade de uma história-ensinada, apontando que o processo de quebra da linearidade ou da busca de novas intervenções didáticas, é o caminho para repensar a rotina da sala de aula, mas que é através da prática docente que as noções de mudança se tornam possíveis.

A ausência da reflexão didática no âmbito da noosfera não acarreta apenas problemas de ordem epistemológica relativos aos processos de textualização. Ao não permitir que seja levada em consideração a necessidade e pertinência do reconhecimento da dimensão axiológica do saber histórico como uma condição própria de sua existência, esse tipo de análise recorrente no campo, não dificulta apenas "uma boa transposição didática" mas também nega a possibilidade de pensar o ensino da história nacional como espaço de mediação entre campo de experiência e horizonte expectativa, e nesse sentido manter a "boa" distância entre passado e futuro (GABRIEL, 2015, p. 15).

Expectativa e ação. É neste sentido que Gabriel (2015) organiza sua fala em relação as novas práticas do ensino de história. Longe de se fantasiar a uma proposta

fictícia da prática de ensino de história, o rearranjo cultural do cotidiano da sala de aula, deve acima de tudo estar aberto para o conhecimento como fonte de ação e reflexão para fora da escola, desta forma, [...] “pensar o ensino da História não se limita a pensar na seleção de tramas a narrar, mas também como transpor a estrutura narrativa inerente a esse tipo de saber para a esfera do seu ensino.” (GABRIEL, 2015, p. 17).

5.4.4 O espaço escolar limita o estudante a pensar uma realidade de mundo que não interfere em sua vida fora da sala de aula.

Apoiados na discussão do conhecimento como projeto didático, o espaço já comentado em outros momentos é outro fator importante no que se refere às práticas interdisciplinares. De maneira geral, isso significa dizer que o espaço em que a escola se projeta, em sua maioria, frustra o projeto de reflexão e criatividade discente. Essa percepção fica ainda mais ampla nos modelos de escolas públicas do estado de Minas Gerais, onde em sua esmagadora maioria as cores pálidas, as paredes e as carteiras desgastadas pelo tempo não contemplam um espaço que promova o sentimento de produção criativa.

No entanto, é neste espaço limitado para a criatividade, que ela pode surgir. Dentro da metodologia dos projetos de trabalho, envolvendo tudo que já fora explicado, professores, administração escolar e estudantes podem transformar esse espaço usando o conhecimento em favor da vida, da aprendizagem, do sentido. Sejam pelas manifestações artísticas, pelo estudo histórico ou pela composição biológica, é possível alterar o espaço de diversas maneiras.

Neste sentido, Santomé (1995) ao refletir sobre os projetos de currículo e a ligação com os projetos coletivos, aponta para uma manifestação prática e multicultural, sendo que as atitudes e os valores escolares precisam não só perceber o espaço escolar como ambiente, mas práticas para as relações vividas.

O desenvolvimento de tal responsabilidade coletiva implica que os/as estudantes pratiquem e se exercitem em ações capazes de prepará-los/as adequadamente para viver e participar em sua comunidade. Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente de plantão (SANTOMÉ, 1995, p.159).

Postura política, criatividade, relação horizontal, todas essas palavras são benéficas para a construção de um espaço escolar mais amplo, menos cinza e mais cheio de possibilidades, é com estudantes e professores que esta prática se tornará possível.

5.5 Considerações Finais

No primeiro capítulo, a intensão desta dissertação fora de elaborar um panorama sobre o jogo como estratégia didática e a sua relação com o tema desenvolvido nas duas experiências.

Em meio ao giz e ao quadro negro, ensinar história organizou por um projeto estatístico entre a leitura de dados de determinada época, assim como seus fatos, envolvidos em uma interpretação já experimentada e concluída por determinado autor e memorizada através de avaliações ou atividades de teste de conhecimentos sistêmicos.

O resultado de toda essa organização política/didática determinaria o campo da história em sala de aula como um campo fascinante no olhar dos curiosos pela história, debatido e amplamente disputado pelos estudiosos e pesquisadores, mas por vezes, vazio e com pouco significado nos bancos escolares.

Essa hipótese, portanto, que o ensino de história se limitou no campo da ciência e não aproximou a sua didática em um projeto mais amplo, não abrangeu o fenômeno do que simplesmente seu mecanismo restrito ao projeto de pesquisa e deixou o conhecimento lúdico, imaginativo, reflexivo e contemplativo nas mãos dos educadores infantis e na tradição dos pedagogos. Portanto, o breve relato do primeiro capítulo ascendeu ao debate da estratégia pedagógica do jogo como ação possível.

No segundo capítulo, no esforço de organizar o contexto dos jogos e demonstrar que a reestruturação do projeto de ensino, vem trazendo um novo modelo didático, discutimos sobre os dois projetos de pesquisa em ensino de história e a questão étnico-racial nas escolas dentro da cidade de Mariana-MG. A impactante forma e realização deste ensino teórico dos jogos, reformou substancialmente o modelo apontado e questionado no primeiro capítulo, afirmando a hipótese que os jogos podem tornar-se uma ferramenta didática interdisciplinar, capaz de dar um novo sentido ao ensino de história, quando articulado e pensado através de algumas diretrizes essenciais.

O detalhamento desta obra e cada passo da pesquisa, estão descritos de maneira narrativa no Apêndice nº1. Uma compreensão mais plena da discussão, só será possível visitando este anexo, que leva o leitor a uma compreensão enriquecedora do uso dos jogos e das questões étnico-raciais em suas relações práticas. Contemplando também, as imagens e análises feitas sobre ambas as escolas.

Outra parte da resposta desta hipótese deve-se ao fator *projeto de trabalho*. A organização de atividades orquestrada por projetos de trabalho é sem dúvida, uma ferramenta poderosa no intermédio das relações que aproximam os jogos e os mecanismos didáticos interdisciplinares.

Como já muito bem exposto o conceito de projeto de trabalho e as suas nuances, reorganizam o espaço da sala de aula. Não preocupado somente com o conteúdo ou com as longas explicações sobre determinado conceito, o projeto de trabalho fortalece a dimensão do eixo coletivo, expande e orienta a reflexão de determinado objeto e não encarece de maneira finalista uma posição sólida sobre este ou aquele conceito.

Desta maneira, para que os jogos fizessem mais sentido como ação didática, era preciso que este pudesse fazer mais do que simplesmente ser uma prática jogada de um conteúdo já estudado, analisado e concluído pelo docente. Era preciso, portanto que os estudantes desenvolvessem suas habilidades de trabalho em grupo, de construção de temas problemas, de manifestação artística, de debate sobre as questões levantadas e sobre a produção do produto final.

Sendo assim, o jogo se tornou apenas um intermediário para a ação do projeto, tendo em vista que sem o objeto de produção, toda aquela formação do conhecimento sobre o que fora pesquisado não teria sua hipótese sustentada e também não se afirmaria sem a prática dos projetos. O que de alguma forma estamos tentando aproximar para o debate é a intenção em que as duas práticas se realizam ao afirmar que o projeto é a base da construção do jogo e que o jogar é o resultado do produto e do esforço de criação de quem o elaborou e produziu.

Falando das duas experiências, o retrato que temos como conceito final é que o jogo se tornou ferramenta didática possível, mesmo que para tal, ele precise estar agrupado a outras práticas pedagógicas e mantido através de outras fontes tanto

culturais como sociais. O mais importante de tudo isso é que ele não se enfraquece frente a essa condição, ele torna-se um objeto mais vivo e competente em sua função.

Um último aspecto a ser analisado no campo da ação dos jogos é o papel docente na realização deste projeto de escola e de ensino. No entanto, é importante registrar que a mediação pedagógica do docente é atributo fundamental para a incorporação de toda a prática aqui registrada. Sem a sua ação política/educativa, de transformar o espaço da sala, não seria possível mover tais objetos.

E sobre a África? E sobre as relações deste continente com o Brasil e as suas relações internas? Como o jogo conseguiu retratar tal intenção? Como conceito de África, Africanidade, Afro-brasileiro foram se desenhando na proposta? Bem, essas perguntas levaram a mais algumas reflexões e nos impulsionaram para novos projetos de investigação. Porém, o pouco que já resgatamos neste intermédio de pesquisa ao longo de 24 meses é que a memória afro-brasileira, os costumes, as práticas sociais provindas de fontes africanas, por intermédio da própria história social do século XIX e XX foi forçada a ser esquecida.

As reformas políticas mais recentes iniciam um questionamento constante para desenterrar estes aspectos culturais e o esforço de muitos para trazer à tona esta experiência ancestral para o conhecimento e consideração geral. Neste trabalho buscamos analisar um pouco esta tradição. Uma comunidade que vive dentro da cultura afro e carrega uma herança fortíssima em relação a escravatura em Minas Gerais ao longo do século XVIII e XIX se contopondo a uma outra comunidade que provém de famílias dominantes do centro comercial e industrial da cidade de Mariana. Ambas viveram experiências distintas, mas não menos importantes neste mergulho da recuperação da história e de suas relações.

Portanto, os jogos, projetos de trabalho e a questão afro são um encontro de três questões em um mesmo objeto. Não podemos falar de um, sem encontrar o outro. Ou não há registro conclusivo da prática A se não tivermos entendido a proposta da prática B. Um é o degrau da escada que dá sequência ao outro. E nesta subida, os estudantes é que constroem os degraus, são eles que dizem qual o formato deste degrau e o professor aconselha o jeito melhor que ele ficaria a escada. Os estudantes escolhem como subir e o professor reflete a consequência de cada tipo de pisada. É assim que

conseguimos ao longo da pesquisa organizar tema, objeto e estratégia pedagógica, ou seja, Relações étnico-raciais, jogo e projetos de trabalho.

E foi através dos dois casos vividos que toda essa hipótese pode ser levantada. Os jogos podem se tornar estratégia pedagógica inovadora para a sala de aula. Ao adentrarmos em sua articulação docente/discente somos capazes de despertar lições valiosas sobre a educação, a coletividade e o papel da educação na transformação crítica\social.

Uma leitura anteciosa a todo este material e a reflexão continua sobre qual é o papel da educação na modificação social, cultural e política de nossos discentes, poderá ser um fundamental para conseguirmos pensar qual tipo de escola queremos para os estudantes das escolas periféricas e de eltie de nossa região. E ainda, quais projetos nós podemos ainda sonhar e realizar para termos ao final um resultado realmente gratificante.

Referências Bibliográficas:

ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: MATTOS, H. B.; ABREU, M.; DANTAS, C. V. (org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 107-112.

ARRUDA, Pimenta Euclídio; SIMAN, de Castro Mara Lama. Jogos digitais, juventude e as operações da cognição histórica. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e Aprender História: Formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

AMBRÓSIO, Marcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CERRI, L. Fernando. O historiador na reflexão didática. **Revista História & Ensino**. Londrina, nº1, p. 27-47, mar. 2013.

CRUZ, Antonio; MENEZES, Irani. Método de Projeto x Projeto de Trabalho. **Sitientibus**. Feira de Santana, nº36, p.109-125, dez. 2007

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca". **Revista Globo**. V. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, jun. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, nº 129, p. 1085-1114, Nov. 2014.

FURET, J. **Pensando a Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

JUNIOR, Carlos Harold. Rabelais: a educação contra a lassidão corporal. **EFDESPORTES**. Buenos Aires, n.103, p. 03-09, abr. 2006.

GARCIA, Renísia Cristina. **História Fragmentada:** um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005. Brasília: Inep, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado História:** A disciplina de História nas tramas da didatização. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem fronteiras.** Rio de Janeiro, n.2, p. 425-444, abr. 2014

GIACOMONI, Marcelo; PEREIRA, Nilton. (org.) **jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIMECO, Sacristán, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.A. **Organização do currículo por projetos de trabalho:** O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HERNANDEZ, Leite Leila. **África na sala de aula:** visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LOPES, Ana Mónica. **Nas Margens da História e da Ficção:** identidades impressas e as fronteiras do nacionalismo em Angola (1866-1910). Belo Horizonte: Crisalida, 2011.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil:** trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, n.25/26. p. 143-162, fev. 1993.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p.10-29, dez. 1999.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, n. 41, p. 5-20, dez. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (org.). **Culturas políticas:** ensaios de história cultural, história política e ensino de historia. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 433-452.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história na sala de aula. In: GIACOMONI, M.; PEREIRA, N. **Jogos e o ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 99-116.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro na sociedade brasileira. **Revista USP**. São Paulo, N.86, p. 280-284, jun. 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1999.

SCHON, Donald. **Educando o professor reflexivo**. Porto Alegre Artmed, 2000.

SEFFNER, Fernando. Aprender e Ensinar História: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M.; PEREIRA, N. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 25-46.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre, n.3, p. 489-506, nov. 2007.

SIQUEIRA, B.; SOUZA, J. As transformações na historiografia e no ensino de história a partir do século XX. **Revista História em Foco**. Pernambuco, N.10, p. 134-146, out. 2010.

STEINER, Rudolf. **A Cultura Atual e a Educação Waldorf**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

VIAL, Jean. **Jogo e Educação: As ludotecas**. Petrópolis: Vozes, 2015.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE SANTA RITA -
FASAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os jogos para o ensino de história

Pesquisador: EDUARDO MOGNON FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70526117.6.0000.8122

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.227.736

Apresentação do Projeto:

O presente projeto objetiva investigar as contribuições do jogo analógico como um recurso possível para as aprendizagens, auxiliando a formação continuada de professores e o trabalho com as questões etno-raciais. Considerando que o jogo consista em um instrumental que viabiliza a aprendizagem histórica, favorecendo operações de inteligibilidade histórica (como localização temporal, identificação de diferentes agentes envolvidos numa experiência, seus interesses e conflitos), em suas articulações com as memórias e os saberes discentes. O jogo também pode apoiar abordagens interdisciplinares e, por fim, atuar para fortalecimento da ética entre os discentes, chamados, através dele, a posicionarem-se como distintos sujeitos históricos, o que pode despertar o respeito para com o outro, ainda que sob um olhar crítico.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender as contribuições cognitivas (operações de inteligibilidade histórica e conexões interdisciplinares), pedagógicas (papel mediador do professor), intersubjetivas (estudantes como agentes históricos em diversas identidades e papéis sociais) e políticas (emprego colaborativo, ultrapassando a mera competitividade) no emprego dos jogos no ensino de história.

Endereço: Estrada Real Km 2, Conselheiro Lafaiete, MG

Bairro: CENTRO **CEP:** 36.400-000

UF: MG **Município:** CONSELHEIRO LAFAIETE

Telefone: (31)3062-2016

E-mail: comiteticapesquisa@fasar.com.br

FACULDADE SANTA RITA -
FASAR



Continuação do Parecer: 2.227.736

Objetivo Secundário:

- Identificar importantes operações de inteligibilidade histórica favorecidas pelo uso de jogos no ensino básico (que permitem a identificação da experiência, sua interpretação face à especificidade de sua época e orientação do estudante diante das realidades presentes, cotejadas com o diferencial passado), destacando -se, portanto, seu entendimento das diversas configurações de temporalidade (linear, descontínua, concomitante etc.) acionadas pelos jogos.

- Analisar a função mediadora do docente de história no uso de jogos, favorecendo a problematização da experiência histórica através do jogo, bem como uma recomposição dos elementos socioculturais e de poder através das equipes de estudantes, estimulando empatias, estranhamentos e tensões na relação passados/presente e interesses conflitantes.

- Aprofundar a investigação do processo intersubjetivo de constituição de empatias e estranhamentos por parte dos estudantes do tempo presente com a alteridade histórica através do jogo, percebendo-se, simultaneamente, como um agente histórico na atualidade.

- Refletir sobre a potencialidade ético-política do uso de jogos colaborativos no ensino de história, que tanto questionam lógicas sociais pautadas na competitividade, como propiciam a elaboração de práticas históricas alternativas, que também comportam a imaginação histórica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa irá trazer benefícios para os docentes e discentes pois poderá se constituir em um novo processo reflexivo para a produção do saber, proporcionando uma nova metodologia de ensino em sala de aula. Aliado a isso, a pesquisa contempla os conceitos de ética em pesquisa pois todos os envolvidos que irão participar assinarão o consentimento do TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante pois poderá trazer uma nova abordagem de ensino que irá facilitar o processo de aprendizado e desenvolvimento intelectual dos alunos, o que poderá servir de apoio nos processos pedagógicos. Aliado a isso, todo o contexto da pesquisa contempla os preceitos da ética e da preservação dos envolvidos.

Endereço: Estrada Real Km 2, Conselheiro Lafaiete /MG
Bairro: CENTRO **CEP:** 36.400-000
UF: MG **Município:** CONSELHEIRO LAFAIETE
Telefone: (31)3062-2016 **E-mail:** comiteticapesquisa@fasar.com.br

FACULDADE SANTA RITA -
FASAR



Continuação do Parecer: 2.227.736

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O trabalho está bem escrito e contempla todos os termos de apresentação obrigatória. Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução N° 466 de 2012 e complementares do Conselho Nacional de Saúde

Recomendações:

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução N° 466 de 2012 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução N° 466 de 2012 e complementares do Conselho Nacional de Saúde

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_902738.pdf	03/08/2017 08:56:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.docx	03/08/2017 08:56:21	EDUARDO MOGNON FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	teleprovidencia.doc	03/08/2017 08:56:06	EDUARDO MOGNON FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/04/2017 14:39:33	EDUARDO MOGNON	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CONSELHEIRO LAFAIETE, 18 de Agosto de 2017

Assinado por:

RAPHAEL DE VICQ FERREIRA DA COSTA
(Coordenador)

Endereço: Estrada Real Km 2, Conselheiro Lafaiete - MG
Bairro: CENTRO **CEP:** 36.400-000
UF: MG **Município:** CONSELHEIRO LAFAIETE
Telefone: (31)3062-2016 **E-mail:** comiteticapesquisa@fasar.com.br

ANEXO B: MODELO DO TCLE DISTRIBUIDO NAS ESCOLAS PARA A PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO AOS PROFESSORES (AS) DO COLÉGIO PROVIDÊNCIA

Prezado (a) Estudante e Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada, “OS JOGOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA”, que será realizada com estudantes do colégio Providência do Ensino Médio em Mariana.

Os objetivos da investigação são:

1. Objetivo principal:

Entender a partir da análise do projeto e trabalho dos jogos, a efetivação do modelo de trabalho no tema África e como tal relação pode ser uma forma de repensar as metodologias de aprendizagem do ensino de história e o papel do docente em sala de aula.

2. Objetivos específicos:

- Perceber a interação dos estudantes por meio do questionário aplicado
- Caracterizar os temas, conceitos, e interpretações referentes ao tema dos jogos e dos projetos de trabalho
- Fornecer dados para a pesquisa-ação no seu sentido qualitativo.
- Comparar as relações entre as os método de aprendizagem conhecidos com novas formas de aprender e estudar os temas históricos

Os dados obtidos através dos questionários serão analisados à luz do princípio ético de respeito às diferenças e valorização das peculiaridades de cada indivíduo, bem como da base teórica extraída da revisão da literatura acadêmica sobre o tema. Os registros e materiais obtidos serão arquivados no Departamento de História da

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Sob-responsabilidade do professora orientadora Ana Mónica Lopes e do co-orientador Marcelo Donizeti Silva

Os resultados desta pesquisa serão disponibilizados através de artigos científicos e a própria dissertação. Compreendemos como o principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos com bases empíricas que contribuam para a formação de professores e o questionamento sobre novas formas de aprender com a história.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários apresentamos o nosso endereço de contato:

Pesquisador responsável: Eduardo Mognon Ferreira

Endereço: Rua do Seminário, sem nº Centro – Mariana – MG – 35420-000

Orientador: Ana Mónica Lopes

Endereço: Rua do Seminário, sem nº Centro – Mariana – MG – 35420-000

Eu, _____ portador do RG, nº _____, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e concordo em participar como voluntário da pesquisa: OS JOGOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA”, sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Declaro que fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa de minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Mariana, _____ de _____ 2016.

ANEXO C: MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AO COLÉGIO PROVIDÊNCIA.



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO PARA ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO JOGO MOSAICOS DE OURO PRETO.

Este questionário faz parte da minha proposta de investigação referente ao Trabalho de dissertação de Mestrado em História Social e tem como objetivo perceber os impactos do uso dos jogos para o ensino de história, assim como a importância do tema África nas discussões em sala de aula. Pretendo verificar de que maneira os jogos podem se tornar instrumentos de aprendizagem, assim como, o projeto de trabalho que organizamos, faça parte de uma metodologia ativa para as novas formas de pensar o ensino.

Solicitamos que responda esse questionário e nos comprometemos manter seu nome sob sigilo. Os dados obtidos com o preenchimento deste questionário serão utilizados para pesquisa sobre os jogos para o ensino de história.

Eduardo Mognon Ferreira
Departamento de História – UFOP
Aluno do Curso de Mestrado em História Social UFOP-MG

Nome:

Depois de vivenciar o projeto de trabalho em jogos, você acredita que os jogos podem ser recursos para as aulas de história?

Qual a sua opinião no formato do trabalho que fizemos em sala? Pensando a forma de criar o jogo, as regras, as pesquisas e a confecção? Isso lhe ajudou a pensar melhor o tema África e as outras culturas?

Em sua opinião, você percebe alguma diferença na forma de aprendizagem que você vive na escola, para a experiência vivida nos projetos de trabalho? Quais?

Após a partida do jogo, como você se sente em relação ao que foi estudado? Você percebe que o aprendizado adquirido se tornou um produto como o jogo?

Você se sentiu mais autônomo ao poder pensar o formato de pesquisa, as cartas e o modelo de jogo conjunto ao professor? O que a autonomia de pensar contribui para sua formação?

Como você avalia o projeto de um modo geral? Deixa sua impressão das aulas do professor e do aprendizado adquirido.
