

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

GURGEL DE BARROS MOURA GALVÃO

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: o uso de jogos eletrônicos para o 7º ano do ensino fundamental nas escolas de Teresina

TERESINA-PI

2024

GURGEL DE BARROS MOURA GALVÃO

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: o uso de jogos eletrônicos para o 7º ano do ensino fundamental nas escolas de Teresina

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Universidade Estadual do Piauí como requisito para conclusão do curso de Licenciatura Plena em História.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Valtéria Melo Alvarenga.

TERESINA-PI

2024

RESUMO

Este estudo analisa as relações entre currículo, contexto histórico e práticas pedagógicas no ensino de História, evidenciando sua evolução desde a Reforma Protestante até os paradigmas contemporâneos da cibercultura, com base em teóricos como Sacristán (2000), Rüsen (2006) e Moreira e Silva (2002), demonstrando como fatores políticos, econômicos e sociais moldam currículos que refletem relações de poder e identidades coletivas. No contexto brasileiro, examinam-se transformações desde o positivismo militar e o Estado Novo até a redemocratização, destacando o papel da LDB (1996) e da BNCC na promoção de metodologias plurais e críticas. Diante dos desafios da Educação 4.0 e 5.0, propõe-se a integração de jogos eletrônicos como ferramentas pedagógicas para o 7º ano do Ensino Fundamental em Teresina (PI), utilizando o jogo *Townsmen* (simulador de gestão medieval) em uma metodologia que envolve divisão de grupos, atribuição de funções (ex.: "Rei", "tesoureiro") e relatórios reflexivos, alinhando-se às habilidades EF07HI03, EF07HI07 e EF07HI13 da BNCC para desenvolver consciência histórica, pensamento crítico e interdisciplinaridade, superando limitações infraestruturais mediante o uso pedagógico de celulares, amparado pela Lei 15.100/2025, concluindo-se que os jogos possibilitam vivências imersivas de sistemas medievais, transformando a sala de aula em um laboratório dinâmico de investigação histórica.

Palavras-chave: ensino de história; jogos eletrônicos; cibercultura; BNCC; metodologias ativas.

ABSTRACT

This study examines the interplay between curriculum, historical context, and pedagogical practices in History education, tracing its evolution from the Protestant Reformation to contemporary paradigms shaped by cyberspace. Grounded in theorists such as Sacristán (2000), Rüsen (2006), and Moreira e Silva (2002), it demonstrates how political, economic, and social factors shape curricula that reflect power dynamics and collective identities. In the Brazilian context, it explores transformations from military positivism and the Estado Novo to redemocratization, emphasizing the role of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB/1996) and the Common National Curriculum Base (BNCC) in fostering plural and critical methodologies. Addressing the challenges of Education 4.0 and 5.0, the study proposes integrating digital games as pedagogical tools for 7th-grade History classes in Teresina (Piauí), using Townsmen—a medieval management simulator—in a methodology involving group division, role assignment (e.g., "King," "treasurer"), and reflective reports aligned with BNCC skills EF07HI03, EF07HI07, and EF07HI13. This approach aims to develop historical consciousness, critical thinking, and interdisciplinarity, overcoming infrastructure limitations through the pedagogical use of smartphones, supported by Law 15.100/2025. The findings highlight how games enable immersive experiences of medieval systems, transforming the classroom into a dynamic laboratory for historical inquiry.

Keywords: history teaching; digital games; cyberspace; BNCC; active methodologies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. ENSINO DE HISTÓRIA: Teorias e práticas	8
2.1 O currículo no Brasil.....	13
3. ENSINO FUNDAMENTAL EM TERESINA: Sobre a legislação e o currículo de História do 7º ano para implementação de metodologias ativas.....	21
3.1. LDB e BNCC: As bases do ensino sobre a promoção de metodologias	21
3.2. A implementação da tecnologia às metodologias tradicionais ou ativas e a Lei da proibição do uso de celulares em sala de aula (Lei 15.100/25)	24
4. O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	28
4.1. As opiniões sobre Jogos Eletrônicos no passado e hoje	30
4.2. Do reconhecimento dos jogos e seu uso em aulas de História	32
5. PROPOSTA: Ensinando História Medieval com <i>Townsmen</i>.....	35
5.1. Sobre o jogo.....	36
5.2. Metodologia	36
6. CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História configura-se como campo dinâmico e socialmente construído, onde tensões entre tradição e inovação pedagógica refletem transformações epistemológicas e culturais. Na era da cibercultura¹, a integração de tecnologias digitais revela-se imperativa para a formação de uma consciência histórica crítica (Rüsen, 2006), articulando passado e presente de modo significativo. Este estudo aborda a interseção entre currículo, práticas docentes e cultura digital, centrando-se na utilização dos jogos eletrônicos como recurso pedagógico transformador. Parte-se do reconhecimento de uma lacuna entre o potencial teórico-metodológico dos jogos eletrônicos e sua aplicação efetiva no ensino brasileiro, especialmente em redes públicas com limitações infraestruturais, problematizando-se: como articular jogos digitais às exigências curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) para o 7º ano do Ensino Fundamental, garantindo rigor histórico e inclusão digital em contextos como Teresina-PI: Justifica-se esta investigação por seu duplo alicerce: pedagógico, pela urgência de metodologias que combatam evasão e desmotivação; social, pela democratização do acesso à cultura digital (Brasil, 2025).

Objetiva-se, de modo geral, propor uma metodologia fundamentada no jogo *Townsmen* para o estudo da sociedade medieval no 7º ano, desdobrando-se em:

- a) analisar bases legais (LDB/BNCC) que amparam tecnologias educacionais;
- b) mapear desafios infraestruturais em escolas teresinenses; e,
- c) Demonstrar a maneira de utilização do jogo no desenvolvimento das habilidades EF07HI03, EF07HI07 e EF07HI13.

Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa e aplicada, organizada em revisão teórica (Sacristán, 2000; McCall, 2011), intervenção pedagógica com divisão de funções (ex.: "Rei", "tesoureiro") e relatórios reflexivos, e análise tripla entre observação, produções discentes e parâmetros da BNCC. O referencial articula a teoria do currículo como construção cultural (Sacristán, 2000; Moreira; Silva, 2002), a didática da História (Rüsen, 2006), estudos sobre cibercultura e gamificação como estratégia cognitiva (McGonigal, 2011).

¹ Cibercultura é o conjunto de práticas e modos de interação que surgem e se desenvolvem através do uso de tecnologias digitais.

Em outras palavras, aborda a Tecnologia da Informação como ferramenta essencial nos dias atuais para o Ensino de História, mais especificamente os Jogos Digitais, ou seja, um dos elementos da tecnologia que com seu ambiente tanto 2D quanto 3D, possuem um grande potencial em sala de aula para a aplicação de conceitos e críticas pelo professor e o engajamento do aluno com a disciplina através da utilização desse meio. Esta pesquisa procura responder a seguinte pergunta: como os Jogos Digitais podem auxiliar o professor de História em sala de aula no Ensino Fundamental – 7º ano; tendo em vista que os jogos digitais fazem parte do dia a dia de muitos alunos, pois o alcance que tem já é bem grande devido principalmente à facilitação do acesso por meio de aparelhos celulares, é esse sucesso que a ferramenta tem que irá ajudar o professor na aplicação dos conteúdos, pois considera-se que boa parte dos alunos já têm convivência com ela. Mesmo por ser ela inicialmente de cunho lúdico, existe o lado conciso, que se alinha com a História em alguns gêneros, porém, mesmo que o jogo não apresente elementos históricos fiéis, o autor de *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*, Jeremiah McCall comenta em seu livro que ele ainda pode ser utilizado com o objetivo crítico, ou seja, fazer com que o aluno perceba os elementos que destoam do alvo da disciplina e que desenvolva sua consciência histórica e crítica a partir de práticas como essa (McCall, 2011).

Apesar de ter essa característica lúdica, a função que deve ser delimitada pelo professor é a de análise do jogo pelo aluno, não é apenas jogar por jogar, mas sim jogar com um objetivo estabelecido previamente, que satisfaça de forma parcial ou integral a introdução de conteúdos ou revisões. Com a facilidade que os discentes têm com a tecnologia por ser um elemento quase que intrínseco à convivência de muitos deles, essa aplicação além de chamar a atenção, permite o aluno ficar à vontade para tecer comentários sobre o jogo ou até mesmo o conteúdo a ser ministrado, pois ele já tem um conhecimento prévio, diferentemente da introdução de uma temática em sala de aula valorizando apenas o livro didático ou o conteúdo em si, pois dificilmente trazem elementos do cotidiano dos alunos. Dessa forma, procura-se também seguir uma das competências específicas da área de História que a BNCC traz:

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o

diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Brasil, 2018, p. 402).

A utilização dos Jogos Digitais se dá com a introdução tanto da diferente linguagem quanto das mídias, pois exercita a empatia como já mencionado, o diálogo, além também dos pontos supracitados, ou seja, visa-se de uma forma ou de outra também demonstrar a correlação e aplicabilidade da ferramenta para com uma das competências da BNCC.

2 ENSINO DE HISTÓRIA: TEORIAS E PRÁTICAS

Sabe-se que os conteúdos da disciplina de História como um todo apresentam recortes temporais, contextos históricos diversos além de reinterpretações e variadas fontes para apreciação do seu conhecimento – os dois últimos dependendo mais do docente que da própria disciplina em si –, a disponibilização em sequência didática, ou seja, o sequenciamento de conteúdos e objetos de conhecimento de forma lógica, compacta e progressiva que rege o ensino não só de História, mas de todas as outras áreas de conhecimento é a materialização do que conhecemos como currículo, produto da ação humana assim como a própria História.

A partir disto é perceptível a relação intrínseca de um contexto – político, religioso, econômico, dentre outros – no qual se está inserido e o ensino, são os elementos presentes em um determinado contexto que influenciam o currículo. Gimeno Sacristán no que ele denominou de uma “aproximação ao conceito de currículo” nos mostra como este representa um aglomerado de práticas e experiências educacionais e didáticas, que tacitamente portam um período/época, cultura e costumes vigentes, além de “teorias parciais” e crenças (Sacristán, 2000, p. 13).

Ainda sobre o currículo, Sacristán cita que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural” (Grundy, 1987 *apud* Sacristán, 2000, p. 14), ou seja, a definição de um currículo está intimamente ligada à realidade de uma sociedade: seus costumes, convivência, cultura, religião e política como elementos formadores, o que de uma forma ou de outra nos leva a perguntar como esse currículo vai sendo estruturado com o decorrer do tempo até chegar nos dias de hoje, tendo em vista que temos conhecimento de que os currículos atuais não abordam tudo, mas sim, de tudo um pouco, e nesse momento pode-se dizer que as relações de poder emergem.

O currículo, longe de ser um elemento neutro ou meramente técnico, é compreendido como um artefato social e cultural profundamente imbricado em relações de poder, ideologia e dinâmicas políticas. Essa perspectiva crítica, desenvolvida por teóricos como Moreira e Silva (2002), destaca que o conhecimento escolar não é uma transmissão desinteressada, mas uma seleção que reflete visões particulares e interessadas da sociedade. O currículo está envolvido na produção de identidades individuais e sociais, na transmissão de valores específicos e na legitimação de estruturas de dominação. Ele opera como um terreno contestado, onde

se defrontam projetos culturais antagônicos, reproduzindo ou desafiando desigualdades de classe, raça, gênero e etnia (Moreira; Silva, 2002, p. 20-21).

A relação entre currículo e ideologia é central nessa análise de Moreira e Silva. Conforme argumentado, a ideologia não se reduz a "falsa consciência", mas vincula-se a interesses de grupos dominantes, justificando relações de poder contrastantes. O currículo oficial, ao veicular certas visões de mundo, contribui para naturalizar hierarquias sociais. Por exemplo, matérias como História ou Estudos Sociais frequentemente transmitem narrativas que privilegiam perspectivas das elites, marginalizando experiências de grupos subordinados. Essa transmissão ocorre não apenas por conteúdos explícitos, mas também por práticas materiais, rituais e linguagem, que materializam a ideologia no cotidiano escolar (Moreira; Silva, 2002, p. 24-25).

No âmbito da cultura, o currículo é redefinido como um campo de produção simbólica e política cultural, distanciando-se da noção tradicional de mera transmissão de um patrimônio homogêneo. Em sociedades marcadas por divisões, a cultura escolar torna-se um espaço de luta pela definição do que é válido e legítimo. Bourdieu (1979), citado por Moreira e Silva (2002), enfatiza que o currículo reflete a cultura dominante, reforçando distinções sociais. Contudo, essa dinâmica não é unidirecional: os alunos reinterpretam e resistem aos significados impostos, transformando o currículo em um processo ativo de criação e contestação cultural (Moreira; Silva, 2002, p. 26-27).

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcidente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2002, p. 8).

Para exemplificar isso, o ensino como um todo, para sua popularização dependeu de um processo histórico extenso que remonta um passado não tão distante, e tal período se refere ao século XVI, quando a movimentação revolucionária engatinhava no âmbito europeu, mais especificamente a reforma protestante, que com Martinho Lutero deu um dos primeiros passos para a "democratização" do ensino a partir da tradução da Bíblia que encontrava-se em latim e fora "reimpressa" para a língua mãe de seu país, o alemão; por ser a igreja do período a possuidora das

primeiras formas de escola e a educação como sendo algo considerado fora de cogitação por boa parte daquela sociedade ainda de uma porção voltada aos ofícios (artesãos) e ao trabalho no campo - força de trabalho essa que gerava frutos a curto prazo, ou seja, visivelmente atrativo -, pode-se perceber que faltava algo como o passo inicial da tradução da Bíblia - que consequentemente, ao ser disponibilizada na língua da população, possibilitou a multiplicidade de interpretações, o que gerou as variantes do cristianismo como exemplos o anglicanismo e o anabaptismo - para que se alavancasse o desejo de uma educação pública nos mais distintos locais, o próprio Lutero já tinha alguns escritos como menciona Luciane Muniz:

[...] suas propostas específicas para a educação escolar concentram-se em três deles: 'À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão', de 1520; 'Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs', de 1524, e 'Uma прédica para que se mandem os filhos à escola', de 1530 (Lutero, 1995, v. 5). Ao analisar esses textos, constata-se que suas propostas para a educação giram em torno tanto da organização de um sistema de ensino, como discutem princípios para a educação (Barbosa, 2011, p. 870).

Essa possibilidade da variedade de releituras ou interpretações que a tradução da Bíblia permite, inicia-se apenas timidamente naquele contexto medieval, porém, começa a tomar forma inicial com os movimentos não só seguintes mas concomitantes como o exemplo do Iluminismo.

O Plano Escolar da Saxônia, criação também de Lutero, foi a materialização dessa vontade de tornar a educação pública e fora do poder da igreja, passando essa atribuição aos poderes locais, e uma das nações que tomam a frente na institucionalização do ensino obrigatório e como sendo também dever do Estado foi a Prússia com o rei Frederico Guilherme (Friedrich Wilhelm), já também trazendo como pena multas aos não participantes - os pais que não enviavam seus filhos às escolas – de acordo com análise publicada pela Brasil Paralelo (2023).

Com o movimento literário Humanista batendo à porta pode-se inferir que a rigidez no ensino aumentaria pela própria natureza do Humanismo, o documentário da Brasil Paralelo (2023) argumenta que ocorreria o afastamento do transcendental religioso, ou seja, as explicações com base no sobrenatural, para aproximação da valorização do homem numa procura por respostas ligadas à matéria, que por conseguinte traria perguntas relacionadas às funções das coisas assim como também

dos reis e líderes religiosos, o que daria espaço para a Revolução Francesa, com a progressiva evolução do antigo regime para a universalização do ensino; em resumo, a realidade social vivida influencia diretamente o currículo, consequentemente, o ensino como um todo e as formas de ensinar, que independem de uma ordem de ação, assim como o currículo pode criar certos costumes no âmbito ensino-aprendizagem, este pode transformar aquele pelo mesmo motivo.

As primeiras tendências ocorreram nos Estados Unidos, no início do século XX, o campo curricular emergiu vinculado a preocupações com controle social e eficiência. Duas grandes tendências se destacaram: uma, representada por Dewey e Kilpatrick, valorizava os interesses do aluno e influenciou o movimento da Escola Nova; a outra, liderada por Bobbitt, focava na construção "científica" de um currículo para desenvolver traços de personalidade "desejáveis" no adulto, alinhando-se ao tecnicismo. Ambas respondiam às transformações capitalistas, buscando adaptar a escola à ordem econômica vigente (Moreira; Silva, 2002, p. 10).

O ensino de História especificamente, surge com mais ênfase e direcionamento no século XX, neste contexto passa por altos e baixos quando se fala de teorias e práticas, pois a própria História que hoje é uma ciência autônoma, ao final da segunda década do século, passava por um intenso debate que envolve o movimento dos *Annales* em contraposição ao modelo positivista e os metódicos; o próprio entendimento que se mostrava majoritário era o de que a História se baseava em fatos que ao serem escritos deveriam manter uma retidão remetendo à imparcialidade que neste caso deveria reinar, a escrita dela teria de manter total fidelidade ao ocorrido, o que sabemos ser inconcebível; e por isso a confrontação surge no sentido de mostrar que a História está muito mais ligada à incerteza e procura de desvendar os ocorridos utilizando dos materiais à disposição, o que implica numa tentativa de preencher essas incertezas com dados que a cada dia que passa são postos à tona, ou seja, há uma continuidade no ato de reescrever a história, e o ensino dela portanto, se faz necessário esse "reescrever", não literalmente e nem de imediato, mas a partir da utilização de meios além do chamado "tradicional" que seria o livro didático e o quadro branco, que será discorrido posteriormente.

Do final dos anos 1920 aos anos 1960, marcos como o 26º Anuário da *National Society for the Study of Education* (NSSE), a conferência sobre teoria curricular em Chicago (1947) e a publicação de Princípios Básicos de Currículo e Ensino de Ralph Tyler (1949) consolidaram o campo. O lançamento do Sputnik (1957)

impulsionou o movimento das estruturas disciplinares, liderado por Jerome Bruner, que enfatizava a lógica das disciplinas. Contudo, crises sociais dos anos 1960 (racismo, Guerra do Vietnã) expuseram limitações dessas abordagens, gerando críticas às escolas como instituições opressivas. A onda conservadora pós-1970 reintroduziu discursos de eficiência e produtividade, pavimentando o caminho para teorias críticas inspiradas no neomarxismo e na sociologia europeia (Moreira; Silva, 2002, p. 12-14).

Do Currículo à Didática da História, esta foi em seu princípio de certa forma deixada de lado, principalmente num contexto como o da elevação da História a uma Ciência; segundo Jörn Rüsen (2006), essa travessia – da História se tornar Ciência – engessou a didática de forma a não ser mais um dos pontos focais dos historiadores, como ele mesmo diz que “[...] A ‘cientifização da história’ acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história” (Rüsen, 2006, p. 9), ou seja, a busca pelo método principalmente voltada à pesquisa histórica é valorizada ao ponto da didática da história ser “substituída pela metodologia da pesquisa histórica”. Significa dizer então que a didática da história seguia o tão conhecido ato na esfera de ensino de apenas “reproduzir o conhecimento” – o da pesquisa histórica –, isso é também conhecido como “reprodução didática”; o termo “reprodução”, sugere que o conhecimento está sendo transmitido de uma fonte (como o professor ou o material didático) para os alunos, e esse processo ainda é encontrado hoje em dia nos docentes, obviamente que não reproduzindo as pesquisas tais como são, mas, atualmente substitui-se pelos livros didáticos, que não deixa de ser um poderoso acessório nas mãos do professor, mas que necessita um olhar mais cirúrgico de como utilizá-lo.

Na Alemanha do século XX como ainda comenta Rüsen, o processo que envolve a educação histórica passa de “uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos para a sala de aula [...]” para análise de “[...] todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (Rüsen, 2006, p. 11-12), isso consegue contornar o engessamento comentado anteriormente, essa expansão no âmbito do ensino de história, abriu e abre várias possibilidades no diálogo professor-aluno, sem mencionar que a percepção da história por parte dos discentes como sendo algo intrínseco à vida cotidiana é melhorada sensivelmente, pois adiciona a possibilidade do aluno relacionar melhor conteúdo com sua vida pessoal, permitindo uma melhor abstração, esse processo é o que chamamos de

“formação” ou “qualificação” da consciência histórica, e diz-se qualificação, por esse processo remeter ao aluno perceber algo que já habita nele, assim como diz Rüsen:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (Rüsen, 2001, p. 78 *apud* Cerri, 2011, p. 29).

Ainda de acordo com Moreira e Silva, a emergência da Nova Sociologia da Educação - NSE surgiu na Inglaterra nos anos 1970, liderada por Michael Young, como a primeira corrente sociológica voltada especificamente para o estudo do currículo. Seu marco foi o livro *Knowledge and Control* (1971), que reuniu autores como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e Geoff Esland. A NSE redefiniu a Sociologia da Educação como uma sociologia do conhecimento escolar, investigando como processos de seleção, organização e distribuição de conteúdos refletiam estruturas de poder mais amplas. Essa abordagem influenciou tanto a Inglaterra quanto os Estados Unidos, enfatizando a relação entre currículo e desigualdade social (Moreira; Silva, 2002, p. 17-20).

2.1 O currículo no Brasil

No início do século XX, o ensino de História no Brasil era fortemente influenciado pelo positivismo – que era conduzido majoritariamente pelas escolas militares –, que enfatizava o estudo da história como forma de fortalecer a identidade nacional e promover o progresso social, ainda houve a influência da Escola Nova, que propunha métodos educacionais mais ativos e centrados no aluno, a clássica ideia do “aprender brincando”, e ainda no mesmo período, mais especificamente durante o período do Estado Novo (1937-1945), o governo de Getúlio Vargas promoveu a nacionalização do currículo escolar, incluindo a História, também como uma forma de fortalecer o nacionalismo e a identidade brasileira. A Reforma Capanema, implementada durante o Estado Novo (1937-1945) sob a liderança do Ministro Gustavo Capanema, representou um marco na relação entre Estado, educação e

identidade nacional no Brasil. Conforme destacado por Menezes e Santos (2001), a reforma promoveu uma profunda nacionalização do currículo escolar, um processo intencionalmente alinhado ao projeto político centralizador e nacionalista do regime de Getúlio Vargas. No campo específico do ensino de História, essa nacionalização se manifestou de forma clara e direta: a reforma privilegiou de maneira absoluta o ensino da História do Brasil frente a outras abordagens, como a História Geral. Essa priorização não era neutra; visava construir e disseminar uma narrativa específica sobre as origens, a unidade territorial e o destino da nação, enfatizando figuras e eventos considerados fundadores ou unificadores. A ênfase nas "culturas regionais", também mencionada por Menezes e Santos (2001), inseriu-se neste contexto de nacionalização, mas com um objetivo preciso: não valorizar os particularismos locais por si só, mas sim subordiná-los a uma narrativa nacional integradora e unitária, controlada pelo poder central. A diversidade regional era apresentada como parte integrante e harmoniosa de um todo maior – o Brasil unificado sob a égide do Estado Novo.

Essa reorientação curricular, promovida pela Reforma Capanema, tinha um propósito político explícito: fortalecer a identidade nacional brasileira de acordo com os parâmetros definidos pelo regime. O estudo da História, especialmente da História Pátria, transformou-se em um instrumento pedagógico fundamental para a promoção do nacionalismo. O passado era instrumentalizado, selecionado e narrado de forma a fomentar o sentimento de pertencimento e orgulho nacional, sempre vinculado à ideia de ordem, progresso e unidade sob a liderança de Vargas. A inclusão da Educação Moral e Cívica, associada ao estudo da História, reforçava essa dimensão cívica e moral, a reforma estruturou um currículo centralizado e uniforme, definido nacionalmente, que servia como veículo para a difusão de valores patrióticos e de lealdade ao regime. Dessa forma, a Reforma Capanema, através da nacionalização do currículo e da ênfase na História do Brasil e nas culturas regionais dentro de uma moldura nacional, foi uma ferramenta crucial do Estado Novo para consolidar seu projeto ideológico de nação e forjar uma identidade brasileira alinhada aos seus princípios. Liderada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, foi que promoveu mudanças significativas no ensino no Brasil, incluindo a elaboração de novos currículos escolares que enfatizavam o ensino da História do Brasil e das culturas regionais (Menezes; Santos, 2001), o que inclui História do Brasil, História Geral e Educação Moral e Cívica no currículo.

Cita-se Educação Moral e Cívica, pois, durante o período da ditadura militar, que foi posterior à reforma, o ensino de História foi sujeito a várias intervenções do Estado, visando controlar o conteúdo ensinado nas escolas. Houve uma ênfase no ensino de uma versão oficial da história, que enfatizava o papel positivo das Forças Armadas e minimizava aspectos críticos da história brasileira. De forma geral, houve um estreitamento da carga horária na disciplina de História, e em Minas Gerais comenta Magali de Castro e Raquel de Sá Andrade, como se deu o período no Estado:

A História e a Geografia tiveram sua carga horária reduzida para a implantação de disciplinas de cunho nacionalista: Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), que tinham o objetivo de difundir valores morais e criar uma identidade nacional. (...) Diante do contexto ditatorial, muitos professores, não apenas os de História, tiveram suas aulas submetidas ao controle governamental, eram vigiados por fiscais, que zelavam pelo correto uso das palavras e do conhecimento na sala de aula (FONSECA, 2009, p. 18).

Com a renovação pedagógica que ocorre com processo de redemocratização do país a partir dos anos 1980, o ensino de História no Brasil passou a ter uma maior ênfase na pluralidade de fontes, na reflexão crítica e na promoção da cidadania. Novas abordagens pedagógicas surgiram, incluindo a História Temática, a História Cultural e a História Oral, ou seja, aquela ideia anteriormente citada do “engessamento” do Ensino de História pouco a pouco se desfazia também nesse processo de introdução de novos meios, principalmente com o alargamento do que se entendia como “Fontes Históricas”, e isso acaba por confirmar mais ainda a historicidade presente no homem, em todos os seus aspectos.

Essas transformações continuam a influenciar o ensino de História hoje. Os currículos atuais enfatizam o pensamento crítico, análise de múltiplas fontes e compreensão das questões sociais e culturais, ou seja, as complexidades que envolvem o cotidiano. As práticas pedagógicas no atual contexto, procuram incentivar a participação ativa dos alunos, a investigação independente e a conexão entre o passado e o presente. Resumidamente, essa renovação tem não só objetivado, mas também promovido uma educação mais crítica, inclusiva e até mesmo cidadã. Ao valorizar a pluralidade de fontes e perspectivas, o ensino de História tem se tornado numa ferramenta formadora de indivíduos conscientes e participativos na sociedade.

Relembrando o currículo como foi comentado anteriormente, os métodos de ensino assim como os costumes em geral, mudam a partir do contexto em que uma sociedade vive, podendo ser ele motivado por questões econômicas, políticas, ou até mesmo de saúde pública; um exemplo disso foi a “Pandemia de Covid-19”, que gerou certos prejuízos no âmbito educacional como um todo; a necessidade do afastamento humano gerou novas questões, portanto, “novas” soluções eram esperadas para que se conseguisse contornar essa situação de calamidade.

As relações interpessoais geralmente têm o elemento “cara a cara” que envolve inclusive contato físico, o que hoje é cada vez mais substituída pelo chamado ciberespaço², pois ele proporciona uma série de conexões e informações através de programas e/ou aplicativos acessíveis em várias plataformas. A chamada indústria 4.0³ que é anterior à Covid-19, foi um dos pontos que as escolas e universidades viram que poderia ser aproveitada, a própria ideia de educação 4.0 é oriunda dessa quarta revolução industrial, que basicamente traz elementos computacionais à nossa realidade, e a educação 4.0 se resume na utilização desses meios, porém, ela foi utilizada de forma mais pragmática, e vista como exceção por conta do período de afastamento social que ocorria devido à pandemia, ou seja, foi interpretada como solução de um momento de crise, não só, mas também continuando a promover o clássico método do “professor-transmissor” através das telas de reuniões do chamado *Google Meet*, o que acabava não mudando exatamente a metodologia, mas apenas o meio em que se propagava, que foi o digital.

Para mudar isso, a educação 5.0 veio como uma atualização da anterior, de forma a fazer se entender como mudança metodológica, fazendo com que o professor se torne um mediador na sala de aula, para que os alunos também tenham a possibilidade de maior participação ou até mesmo interatividade em sala de aula. Atualmente, um dos principais elementos utilizados na educação baseada nessa sua nova versão são os óculos de realidade virtual, que permite ao aluno viver uma experiência “3D” aprimorada, mas, geralmente é adotado por instituições de ensino privadas aqui no Brasil; existe exemplo de escola pública que adota toda essa

² Ciberespaço segundo a definição do dicionário online *Oxford Languages* é o “espaço das comunicações por redes de computação.” Portanto, envolve as relações humanas pelos aparelhos de base computacional.

³ De acordo com a *BrazilLab*, a indústria 4.0 é uma nova interpretação do mundo industrial recente e que traz “inovações tecnológicas dos campos de automação [...] aplicadas aos processos de manufatura”.

infraestrutura exigida para uso dessas tecnologias como é a Escola Municipal Prof.^a Alda de Sousa Araújo⁴, que “foi a primeira escola a ser certificada com o selo de educação 5.0” de acordo com a matéria do G1 de 2022 (Prefeitura de São José dos Campos, 2022). Contudo, a disseminação mais ampla dessa abordagem enfrenta barreiras financeiras e logísticas. As instituições privadas geralmente têm mais recursos para investir em tecnologias de ponta, enquanto muitas escolas públicas lutam com orçamentos limitados e infraestrutura deficiente. Superar essas barreiras exige investimentos governamentais, parcerias com o setor privado e uma visão estratégica para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias para uma educação moderna e inclusiva.

O ciberespaço no contexto da educação 4.0 foi benéfico do ponto de vista econômico, tendo em vista que o acesso a conteúdos digitais não se há todo aquele custeio que um meio físico necessita, portanto, os preços de como por exemplo um livro, são reduzidos pela metade, o que viabiliza o acesso por uma maior parcela da sociedade; os próprios *sites* e *blogs* informativos apresentam textos educativos, informativos e de vários outros objetivos de forma “gratuita”, que permite não só ao professor, mas também ao aluno ter variadas fontes sobre um mesmo conteúdo em específico. É perceptível, porém, que há uma necessidade de orientação e manuseio adequado por alguém que tenha o conhecimento de causa, ou seja, conhecimento da disciplina de História, e do meio tecnológico a ser utilizado, além de não só orientar, mas primeiramente sugerir ou mesmo implementar tais métodos, assim como frisam Naicon Souza Brinco e Maria Aparecida da Silva Cabral sobre a cibercultura no espaço do ensino de História:

No entanto, apesar das bibliotecas digitalizadas e diversidade de documentários acessíveis a um clique, não há garantia de que esses conteúdos sejam buscados e acessados pelos discentes [...] pois os jovens alunos podem ser “mais propensos a obter informações e notícias através de programas humorísticos e blogs (Leite; Jenkins, 2009, p. 364 *apud* Brinco; Cabral, 2020, p. 68).

No entanto, devido à vasta quantidade de informações disponíveis, muitas vezes o ciberespaço pode ser esmagador, incluindo muita desinformação, informações veiculadas incorretamente ou mesmo de má qualidade; por esse motivo,

⁴ Escola de ensino fundamental em São José dos Campos – SP.

a orientação é fundamental; os alunos precisam de um guia para ajudá-los a navegar eficientemente neste oceano de recursos digitais. Os professores, neste caso, são jogadores-chave; suas habilidades tanto em História quanto em tecnologia educacional permitem que orientem os alunos na escolha de recursos digitais confiáveis e de alta qualidade.

Em suma, enquanto o ciberespaço, sem dúvida, abre muitas oportunidades para a educação moderna baseada em alta tecnologia, o sucesso depende das habilidades dos educadores em orientar os alunos nesse ambiente novo. Combinando seu domínio do tópico com habilidades tecnológicas, eles podem aproveitar o vasto potencial do ciberespaço e usá-lo para criar uma educação mais acessível e inclusiva e de melhor qualidade.

Sabe-se que ainda não é a realidade geral brasileira uma educação 5.0, mas ela acaba penetrando nas escolas de uma forma ou de outra, exemplo disso é a utilização de ferramentas interativas como o *Google Earth* e até mesmo sites que permitem os chamados “passeios virtuais”, onde se pode visitar a catedral de Notredame ou até mesmo passar pelos interiores das pirâmides do Egito, permitidas por ferramentas que têm o acesso facilitado através dos aparelhos celulares e *notebooks* e já utilizado por vários professores. Entre os benefícios potenciais do uso de celulares na educação, destaca-se o acesso à informação. Como já mencionado anteriormente, alunos podem acessar instantaneamente livros digitais, artigos científicos, vídeos educativos e outros recursos online. Além disso, ferramentas educativas como aplicativos e plataformas de aprendizado digital, incluindo simuladores, *quizzes* interativos e jogos educacionais, podem tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. O aprendizado personalizado é outra vantagem significativa, com aplicativos de aprendizado adaptativo ajustando o conteúdo e o ritmo do ensino às necessidades individuais dos alunos. A facilitação da comunicação é também um benefício importante, permitindo uma interação mais fácil entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos, através de ferramentas de comunicação como *e-mails* e plataformas de mensagens, mas, precisa-se ainda, um olhar melhor na utilização destes meios, não basta apenas mostrar aos alunos, mas também, a priori, a elaboração ou mesmo utilização de uma metodologia que os envolva no uso da ferramenta é crucial para que haja essa interação dinamizando o aprendizado de tal forma, que o discente consiga relacionar tal interação com o ambiente tecnológico ao conteúdo, permitindo que a partir disso ele faça associações

a partir de algo que já é muito presente na vida de muitos deles, e consequentemente compartilhando suas experiências entre colegas de sua comunidade e disseminando o conhecimento de forma indireta ou até mesmo direta.

Em suma, a inserção da Educação 5.0 nas escolas brasileiras tem o potencial de revolucionar o ensino, tornando-o mais interativo e alinhado com as realidades tecnológicas dos alunos. No entanto, para que essa transformação seja efetiva, é necessário um compromisso com a elaboração de metodologias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos, permitindo que eles façam conexões significativas entre o conteúdo e o mundo digital. Com uma abordagem bem planejada e centrada no aluno, as ferramentas tecnológicas podem ser poderosas aliadas na construção de um aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Para isso, é necessário criar a possibilidade para que não só o professor, mas também o aluno, tenham familiaridade e uma aproximação maior da forma como o saber é produzido, portanto, entende-se que consequente e concomitantemente os agentes do saber (professor e aluno) abstraiam que a produção do conhecimento é volátil no sentido de não estar sempre no mesmo local e com as mesmas características anteriores, e, sendo assim, o mesmo ocorre com os meios utilizados no ensino de História, ou seja, para ensinar a História (Schmidt; Garcia, 2005). Por conseguinte, a cibercultura já se encontra presente nos vários segmentos da sociedade, inclusive o educacional como já foi comentado, ou seja, ignorá-la, seria também renegar todo o aspecto didático, interativo, inclusivo e facilitador do processo de ensino aprendizagem, aspectos estes presentes em ferramentas que cabem em um espaço reduzido como a sala de aula ou laboratório, o que não significa dizer que não há problemas de infraestrutura arquitetônica e educacional, mas, não só o corpo discente como também o docente já convive nesse ciberespaço com as mídias digitais (Brinco; Cabral, 2020).

O celular hoje é um exemplo de aparelho que ao passar dos anos se aproxima mais e mais do poderio de um computador, significa que o que antes tínhamos apenas nos computadores, estão chegando agora nas palmas de nossas mãos: o celular; por ser um produto de grande acesso populacional, é difícil vermos alunos sem ele, a Lei nº 15.100/25 comprova isso ao proibir o uso do celular em sala de aula, a não ser a fins pedagógicos; mesmo sabendo disso, é pertinente que a análise de dados históricos em tempo real permite uma abordagem mais dinâmica e interdisciplinar da História. Os alunos podem examinar padrões e tendências históricas, identificar

conexões entre eventos passados e presentes, e desenvolver habilidades críticas de pensamento analítico. A tecnologia também facilita o acesso a uma ampla variedade de fontes históricas, incluindo documentos, artefatos e testemunhos, enriquecendo o processo de aprendizagem e incentivando a pesquisa independente.

3 ENSINO FUNDAMENTAL EM TERESINA: SOBRE A LEGISLAÇÃO E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO 7º ANO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

A LDB – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – foi estabelecida através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e consiste na principal legislação de ordenamento e regulamentação da educação no Brasil. A LDB apresenta diretrizes e normas que abordam todos os níveis do ensino, da educação infantil à superior, sendo um dos principais objetivos a educação inclusiva e de qualidade, na forma da garantia, através dos princípios de equidade e respeito à diversidade cultural e social do País. Além disso, a LDB consiste por ser também na Lei através da qual todos os tipos de políticas educacionais futuras são gerados, o que chamaremos da base de quaisquer normativas em relação a um ensino democrático e justo para todos os cidadãos.

Um dos aspectos mais inovadores e significativos da LDB é a variedade das metodologias de ensino. A LDB alega que cada situação de ensino nunca será a mesma que outra, por isso a lei mencionada deve ser flexível o suficiente para que as instituições educacionais possam escolher entre várias práticas possíveis (Brasil, 1996).

As múltiplas metodologias disponíveis também permitem que os professores mescliem diferentes abordagens, incluindo atividades práticas, jogos, estudos de caso, aprofundamento em projeto interdisciplinar e as próprias ferramentas de tecnologias digitais, por exemplo. Os métodos variados são cruciais para os diferentes estilos de aprendizagem, uma vez que todos os alunos teriam mais probabilidade de se engajar e internalizar suas lições se pudessem aprender de maneira desafiadora e aprofundada concomitantemente.

3.1 LDB e BNCC: as bases do ensino sobre a promoção de metodologias

Sobre o que trata dos princípios e fins da educação nacional, no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases, especificamente os incisos II (dois) e III (três), baseiam a discussão deste capítulo, que mencionam sobre a multiplicidade das formas de ensino e incentivam a utilização de vários meios disponíveis assim como a individualidade de cada docente no processo de ensino como dispõe na LDB: “II - liberdade de aprender,

ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...]” (Brasil, 1996). Estes são apenas dois dos vários princípios dispostos no texto integral, mas que são o ponto chave da discussão aqui promovida, ou seja, definem o ponto de partida para a utilização de toda e qualquer proposta metodológica que se mostre viável e exequível.

Ao aprofundar esses princípios, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC cita alguns fundamentos para o Ensino de História propriamente dito, diferentemente da LDB, aquela traz não só uma fundamentação geral para o ensino como também aborda sobre cada disciplina em detalhes, mencionando inclusive as unidades temáticas de cada uma em cada ano/série desde o ensino infantil, até o ensino médio. Em resumo, a BNCC é o documento que norteia os currículos de todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, estabelecendo as competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. No caso da disciplina de História, a BNCC propõe um ensino que vá além da memorização de datas e fatos, incentivando a formação de uma consciência crítica e uma compreensão ampla sobre a diversidade cultural e social do Brasil e do mundo (Brasil, 2018).

No Ensino Fundamental, a BNCC organiza o trabalho da disciplina em unidades temáticas que buscam manter a integração entre a abordagem cronológica e a temática, garantindo que os estudantes consigam pensar de forma integrada e contextualizada sobre os principais processos históricos. No 7º ano, se atenta especificamente às interações culturais entre povos indígenas, africanos e europeus, incorporando as implicações sociais, econômicas e culturais deste período; em outras palavras, esses princípios norteadores buscam formar cidadãos que não apenas compreendam a história como um conjunto de informações, mas que possam usá-la como uma ferramenta para interpretar e intervir na sociedade, por meio de habilidades dispostas no documento que incluem uso de fontes históricas variadas, como documentos, cartas, imagens e artefatos culturais, para que os alunos aprendam a interpretar a história a partir de diferentes pontos de vista e abordagens de forma a enfatizar a importância da diversidade cultural; a interação entre culturas e a resistência dos povos são centrais para a compreensão crítica dos períodos.

A organização do Ensino Fundamental no município de Teresina observa as diretrizes nacionais instauradas pelo Ministério da Educação e a Base Nacional Comum Curricular. O Ensino Fundamental traz uma abordagem de formação geral e

sistematizada, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento das competências e habilidades do estudante, mediante a articulação de conhecimentos envolvendo diversas áreas. Destaca-se o ensino da História na organização da BNCC, em particular, o 7º ano do Ensino Fundamental que é um período propício para a discussão do conteúdo da História, quando os estudantes aprofundam o papel das transformações culturais, sociais e econômicas nos acontecimentos particularizados da história, sobretudo no período moderno.

A matriz curricular de Teresina adota as diretrizes da BNCC, complementando-as com especificidades locais que buscam atender às necessidades da comunidade e das escolas municipais. Dessa forma, o currículo do 7º ano de História contempla unidades temáticas que incluem os contatos experienciados entre indígenas, africanos e europeus, os processos e suas implicações para a formação tanto social quanto econômica dos países. Esses temas são fundamentais para promover nos alunos uma compreensão contextualizada e consequentemente crítica da história do Brasil, trazendo a eles uma perspectiva plural sobre os diferentes povos e culturas que compõem a sociedade brasileira.

Ainda sobre a BNCC, para os anos finais são citados três procedimentos, dos quais o primeiro, em seu aprofundamento propõe: “o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis [...] contextualização, comparação, interpretação e produção de soluções”; e o segundo, além de reiterar, menciona sobre a necessidade da utilização de várias linguagens para a “elaboração de críticas”, o que não só possibilita como também incentiva a utilizar os meios tecnológicos que dia pós dia fazem parte da vida de muitos alunos (Brasil, 2018, p. 417).

Já quanto ao 7º ano em si, destaca que “aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais” do Séc. XV (quinze) ao XVIII (dezoito) devem ser versados em sala, isto é, um olhar inicial às questões que envolvem os continentes África e Ásia, e, a civilização europeia e suas interações comerciais e culturais; é onde a política – que abrange desde a sua organização, também pode-se abordar questões basilares como as diferenciações entre Forma de Governo e Regime de Governo – surge com mais intensidade, da mesma forma o comércio por estar em um período de transição, alguns conceitos como balança comercial, burguesia e “capitalismo primitivo” são também cruciais na abordagem do tema; em outras palavras, entram no mundo dos alunos com maior complexidade teórica e consequentemente, prática.

Adentrando mais entre as páginas da BNCC (Brasil, 2018), chegamos às unidades temáticas das disciplinas e habilidades, é onde se detalha toda a trajetória anual de conteúdos a serem abordados em sala de aula; quanto à complexidade teórica mencionada anteriormente, as habilidades EF07HI03⁵, EF07HI07⁶ e EF07HI13⁷ servem de exemplos dos quais o professor geralmente necessita de algo a mais além de documentos textuais; uma imagem já facilitaria no processo de ensino-aprendizagem, se falarmos de uma animação, isso melhora o entendimento, e mais didático ainda, por dar a liberdade de atuação das mais variadas formas, temos os jogos eletrônicos.

3.2 A implementação da tecnologia às metodologias tradicionais ou ativas e a lei da proibição do uso de celulares em sala de aula (Lei 15.100/25)

Os jogos eletrônicos por fazerem parte do cotidiano dos muitos discentes, transforma viável a utilização do método; a executabilidade pode-se questionar tendo em vista o contexto brasileiro e especificamente o teresinense das escolas, muitas delas não possuem estrutura para o bom andamento das aulas, salas de informática são raridade; um estudo realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Tecnologia de Redes e Operações (CEPTRO) do Núcleo de Informação e Coordenação, baseando-se nas informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, mostra a insuficiência de computadores e acesso nas escolas – 29% das escolas públicas no Brasil possuem os equipamentos tecnológicos necessários.

Essa realidade evidencia um grande desafio para a implementação de metodologias educacionais que dependem da tecnologia, a falta de computadores e acesso adequado à internet nas escolas impacta diretamente a qualidade do ensino, limitando as possibilidades pedagógicas dos professores e dificultando o aprendizado dos alunos. Algumas das principais consequências dessa deficiência é ausência de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas que impede que os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais que estudantes de escolas privadas.

⁵ “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas” (Brasil, 2018).

⁶ “Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política” (Brasil, 2018).

⁷ “Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico” (Brasil, 2018).

Sem acesso à internet e a computadores, muitos jovens dependem exclusivamente dos materiais didáticos impressos, tornando o aprendizado menos dinâmico e reduzindo sua capacidade de pesquisar e explorar conteúdos complementares; em um mundo digital em constante transformação, os estudantes precisam aprender a lidar com fontes de informação atualizadas e confiáveis. A falta de tecnologia nas escolas restringe a possibilidade de trabalhar com dados em tempo real, dificultando o desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas necessárias para interpretar informações e conhecer através do processo elementos como a própria desinformação e outros.

Estratégias inovadoras de ensino, a exemplo da sala de aula invertida e do aprendizado por projetos, requerem materiais digitais, vídeos educativos e plataformas dinâmicas. A ausência desses recursos tecnológicos dificulta a implementação dessas abordagens, mantendo as aulas mais convencionais e menos estimulantes; sem essa estrutura apropriada, os professores também encontram barreiras para modernizar seus métodos de ensino e grande parte dos docentes carece de familiaridade com recursos digitais voltados ao ensino; perante da falta de suporte tecnológico nas unidades escolares, veem-se limitados aos métodos de ensino convencionais, perdendo a chance de introduzir a tecnologia ao processo de aprendizagem em sala de aula. O uso de aparelhos móveis como celulares, com fins pedagógicos, nas escolas, pode representar uma alternativa para atenuar essa escassez no aparato tecnológico presente em várias instituições públicas do Brasil.

É interessante mencionar – com todos os esforços de estudiosos do assunto, professores e parte dos alunos que cursam licenciaturas interessados da temática –, o atual debate quanto a proibição dos celulares em sala de aula, que parece – se superficialmente analisado – um retrocesso.

O atual uso frequente de eletrônicos - em especial os celulares - nas escolas suscita mais discussões acerca de seus efeitos no ensino e no ambiente escolar. Se por um lado a tecnologia é uma ferramenta de alto potencial para a educação, por outro é uma “ameaça” ao desempenho e ao convívio escolar. Levando isso em conta, foi sancionada a Lei nº 15.100/25, que regulamenta o uso de celulares nas salas de aula no Brasil:

Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de

ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes (Brasil, 2025).

Geralmente o objetivo é melhorar o sistema educacional por meio da implementação de tecnologias, adoção de práticas educacionais e infraestrutura; trazer à tona uma discussão sobre a proibição do meio mais acessível que temos à tecnologia móvel e indiscutivelmente um aglomerado de culturas e costumes às palmas das mãos, parece então que estamos retrocedendo, tendo conhecimento da infraestrutura sólida que não possuímos nas escolas de ensino fundamental e principalmente as integrais, porém, é necessário destacar que essa proibição diz respeito ao uso indevido e não solicitado, ou seja, proibido desde que não seja para fins pedagógicos aplicáveis pelo professor.

A Lei nº 15.100/25 nasceu de uma iniciativa do deputado Alceu Moreira (MDB-RS), que apresentou o Projeto de Lei nº 104/2015; a ideia surgiu após análises que mostraram os impactos negativos do uso livre de celulares nas escolas, como por exemplo: a piora no rendimento dos alunos, o aumento do *cyberbullying*⁸ e a dificuldade dos professores em dar aula.

Depois de quase dez anos de discussão no Congresso, o projeto foi aprovado em 2024 e virou lei com a assinatura do Presidente em janeiro de 2025; essa lei define regras para o uso consciente da tecnologia nas escolas públicas e particulares de todo o país, valendo para alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

A Lei nº 15.100/25 determina a proibição do uso de celulares pelos alunos durante as aulas, mas prevê exceções em situações específicas:

Art. 3º É permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes, independentemente da etapa de ensino e do local de uso, dentro ou fora da sala de aula, para os seguintes fins: I - garantir a acessibilidade; II - garantir a inclusão; III - atender às condições de saúde dos estudantes; IV - garantir os direitos fundamentais" (Brasil, 2025).

Ou seja, a lei dispõe sobre as atividades pedagógicas onde professores podem utilizar celulares e outros dispositivos como ferramentas educacionais em projetos e

⁸ "Cyberbullying é a violência praticada contra alguém na internet, em redes sociais ou outro meio digital. É também chamado de bullying cibernético."

dinâmicas que explorem o uso de aplicativos, plataformas digitais e conteúdos multimídia; nos casos de emergência o uso de celulares é permitido para comunicação; alunos com necessidades de acessibilidade podem utilizar dispositivos eletrônicos para fins de inclusão e acessibilidade, como aplicativos de leitura ou tradução, ou seja, tornar viável ao aluno participar das aulas com um melhor aproveitamento; a lei incentiva o uso da tecnologia de forma controlada, permitindo sua aplicação em projetos que integrem diferentes disciplinas (projetos interdisciplinares) e abordem temas atuais, como a conhecida sustentabilidade e cidadania digital.

Tais aberturas mostram que o objetivo das leis não é eliminar totalmente a tecnologia das instituições de ensino, e sim incentivar seu uso de maneira inteligente e focada no aprendizado. A organização pode gerar vantagens, como um melhor desempenho escolar, pois com menos coisas que tiram a atenção, os alunos se concentram nas tarefas dos professores, o que ajuda a entender o que foi ensinado e melhora as notas. Além disso, diminuir o uso de celulares na escola estimula que os alunos interajam mais, o que fortalece as habilidades sociais e a empatia entre eles, algo muito importante no aprendizado, pois eles podem falar sobre o que estão aprendendo também. Podendo inclusive haver queda nos casos de *cyberbullying* e outras brigas, criando um ambiente mais seguro para todos na escola.

Com um bom planejamento, a tecnologia pode trazer um avanço para o aprendizado. Professores têm à disposição aplicativos, vídeos e plataformas digitais que auxiliam na explicação de conteúdos complexos e na realização de avaliações interativas.

É visível que a Lei nº 15.100/25 parece buscar um meio-termo sobre como a tecnologia entra nas escolas. Ela impede o uso livre de celulares, mas deixa espaço para usá-los quando faz sentido para o aprendizado, o que pode auxiliar a ter um ambiente mais organizado, completo e focado no estudo. É papel das escolas, dos professores e das famílias fazerem a lei ser cumprida e ensinarem a usar a tecnologia com cuidado, colocando-a de forma inteligente no dia a dia da educação; assim, dá para mesclar os pontos positivos da tecnologia com um ensino de qualidade e o bem-estar dos alunos.

4 O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Uma Ferramenta Pedagógica – apesar de ser um termo inteligível, é interessante que seja discutido minimamente – São os instrumentos que empregamos para simplificar a dinâmica de ensinar e aprender, fazendo com que a absorção do saber se torne mais fácil. A meta essencial é envolver os estudantes de maneira eficaz, promovendo um aprendizado mais frutífero e motivador. Esses meios podem se manifestar de várias formas, desde elementos palpáveis e manuseáveis até instrumentos digitais e participativos.

Os materiais concretos e manuseáveis são aqueles que podemos tocar, mover e experimentar na prática. Eles se mostram particularmente eficientes na educação infantil ou em matérias que demandam um enfoque mais visual e prático. Jean Piaget, ao analisar o progresso cognitivo infantil, demonstra a importância do manuseio de objetos concretos para a edificação do conhecimento. Segundo ele, a criança constrói seu conhecimento de forma progressiva, passando da ação concreta para a representação simbólica, à medida que vai interagindo com o meio (Piaget, 1971). Um exemplo notório são os blocos lógicos e ábacos usados no ensino de matemática, que auxiliam os alunos a internalizar noções abstratas de forma mais concreta. De modo semelhante, maquetes geográficas possibilitam que os estudantes observem o relevo e as peculiaridades do território de forma tridimensional, tornando o estudo da geografia mais tangível; no ensino de ciências, esqueletos e modelos anatômicos viabilizam que os alunos explorem a estrutura do corpo humano, otimizando desta forma, a compreensão da biologia de maneira mais completa; no ensino de História, ainda que seja mais difícil estar presente em sala de aula, pode-se ter representações em miniatura de veículos, maquetes, ou até mesmo documentos originais. Maria Montessori, em contrapartida, salienta a relevância de um ambiente organizado, cheio de materiais didáticos manuseáveis que permitam à criança descobrir e aprender de forma independente, ela afirma que: "O aprendizado ocorre por meio da experiência direta com o ambiente, permitindo à criança desenvolver suas capacidades cognitivas de maneira espontânea" (Montessori, 1936, p. 78).

As ferramentas digitais e interativas abrem portas para um aprendizado que inova, buscando e entregando vivências mais dinâmicas e sob medida. Plataformas

de ensino, a exemplo do *Google Classroom* e do *Moodle*⁹, ajudam os docentes a estruturar recursos materiais como tarefas e provas em um espaço virtual, dando acesso remoto e, consequentemente facilitado aos materiais. Apps como *Kahoot*¹⁰ e *Quizizz* fazem da revisão um jogo, o que deixa o aprendizado do discente mais motivador, diminuindo um pouco da monotonia e de aulas quase que integralmente expositivas e baseadas em leituras textuais. Adicionalmente, simuladores como os do *PhET Interactive Simulations* permitem que os estudantes vivenciem ideias de física e química de forma prática, mesmo sem ter um laboratório.

Tanto os recursos físicos quanto os digitais têm um papel vital na educação, enriquecendo o ensino padrão e provendo jeitos novos de aprender. O melhor cenário é que sejam utilizados juntos, tornando em um ambiente de aprendizado variado, que atenda aos anseios de todos os alunos.

Um ponto chave de um recurso pedagógico é a sua facilidade de se adequar às necessidades dos alunos e não só, mas também à realidade local já discutida, acolhendo os diferentes tipos de aprendizado. Algumas táticas usam jogos educativos, simuladores ou atividades com maior engajamento para incentivar a participação ativa, ao passo que outras se apoiam em métodos ativos, como o aprendizado baseado em problemas, no qual os alunos são convidados a achar saídas para casos reais ou criados do zero.

Outrossim, os recursos pedagógicos podem ser tecnológicos ou não. No universo digital, plataformas como *Google Classroom*, *Kahoot* e *Duolingo* revolucionam o ensino, dando aos alunos a chance de aprender de forma independente e interativa. Já no cenário mais tradicional, materiais como mapas mentais, cartazes, maquetes e jogos de mesa são bastante usados para complementar o ensino.

Não importa o formato, o educador sempre será indispensável. A condução por um professor em sala de aula, assegura que a referida ferramenta pedagógica seja utilizada de maneira satisfatória, de acordo com as metas de ensino e com o avanço da cognição e aptidões dos alunos. Assim, quando pensadas e usadas da forma correta, essas ferramentas não só ajudam no entendimento do tema, como também instigam o raciocínio de forma crítica, a imaginação e o trabalho em conjunto entre os estudantes.

⁹ Ambiente virtual usado por escolas e universidades para aplicar atividades, provas e fóruns.

¹⁰ Plataforma de quizzes interativos.

4.1 As opiniões sobre jogos eletrônicos no passado e hoje

Essa mistura supramencionada e posteriormente sugerida aqui – dos jogos e alunos – pode parecer aos pais principalmente, algo dispensável, que na maioria dos casos é considerada como ferramenta lúdica e não mais que isso.

Se trouxermos o ideário de “gerações”, pode-se entender melhor a motivação dessa falta de apoio; as famosas gerações conhecidas como *Baby Boomers*¹¹, *Geração X*¹², *Millennials*¹³ e *Geração Z*¹⁴, são as que estão mais ligadas ao nascimento e prospecção dos vídeo-games passiva ou ativamente; de modo simplificado podemos dizer que as duas primeiras gerações mencionadas tiveram reações ambivalentes, oscilando entre fascínio e desconfiança (críticas).

Dentro dessas perspectivas negativas entrava por exemplo preocupações com o isolamento social; de acordo com Kent (2001) e Patry (2009), muitos adultos das décadas de 1980 e 1990 viam os videogames como uma atividade solitária, capaz de afastar jovens de interações “reais” ou atividades físicas. Essa crítica ganhou força com o surgimento de consoles caseiros, como o *Atari* e o *Nintendo*, que popularizaram o hábito de jogar em casa; o medo de vício e perda de produtividade eram um dos pontos explorados; a OMS (Organização Mundial da Saúde) classifica como *gaming disorder*, ou *distúrbio de jogo/jogatina* numa tradução livre, a ideia de que os jogos “desviam” o foco de responsabilidades (como estudos ou trabalho). Filmes como *WarGames* (1983) refletiam ansiedades culturais sobre a obsessão por tecnologia; a associação com violência também era existente assim como hoje, a *American Psychological Association* menciona que títulos como *Mortal Kombat* (1992) e *Doom* (1993) geraram pânico moral, especialmente após eventos como o massacre de Columbine (1999), quando a mídia vinculou jogos violentos a comportamentos agressivos. Isso levou a debates sobre regulamentação e até a criação do sistema ESRB (Classificação Indicativa) nos EUA; e, a desvalorização cultural que para muitos, os videogames eram vistos como “perda de tempo” ou arte inferior, incapazes de competir com livros, cinema ou música em termos de valor intelectual ou emocional.

¹¹ Nascidos no período de 1946-1964.

¹² Nascidos em 1965-1980

¹³ Nascidos em 1981-1996.

¹⁴ Nascidos depois de 1997.

Se mencionamos as negativas, pode-se também citar as positivas, McGonigal (2011) cita que alguns educadores e pais enxergavam potencial nos jogos para desenvolver habilidades como coordenação motora, raciocínio lógico e resolução de problemas. Títulos educativos, como *Oregon Trail* (1971) ou *Math Blaster!* (1983), foram adotados em escolas, a Geração X, em particular, teve contato com os primeiros computadores e *arcades*, nutrindo uma relação nostálgica com jogos como *Pac-Man* ou *Super Mario Bros*. Muitos viram os videogames como símbolo de progresso, inclusive, a própria OMS (2025) também fala sobre os benefícios cognitivos e por último, mas não menos importante, a socialização em rede que com o avanço dos jogos *multiplayer* (como *World of Warcraft* ou *Counter-Strike*), parte das gerações mais velhas passou a reconhecer os games como espaços de construção de comunidades.

As visões negativas das gerações anteriores ainda ecoam na forma como os videogames são percebidos hoje, especialmente em dois aspectos: o primeiro é que videogames são "apenas entretenimento". A ideia de que jogos são objetos exclusivamente lúdicos persiste, dificultando o reconhecimento de seu potencial como ferramentas educativas, artísticas ou terapêuticas, embora haja avanços (como a gamificação na educação ou o uso de VR em tratamentos médicos), mas ainda há resistência em setores conservadores da sociedade. A indústria de games, hoje maior que a do cinema e música combinadas, ainda luta por legitimidade cultural, prêmios como o *The Game Awards* tentam equiparar jogos a outras formas de arte.

Curiosamente, muito dos *baby boomers* e membros da Geração X hoje adotaram os jogos como hobby, seja através de títulos casuais (*Candy Crush*), simuladores (*The Sims*), ou mesmo consoles como o *Nintendo Switch*. Plataformas como *Twitch* e *YouTube* também ajudaram a romper barreiras geracionais, normalizando os games como cultura *mainstream*¹⁵.

A tensão entre as gerações moldou a trajetória dos videogames. Se, por um lado, o ceticismo inicial retardou o reconhecimento de sua complexidade, por outro, a paixão das novas gerações transformou os games em um dos pilares da cultura contemporânea. Hoje, enquanto o metaverso¹⁶, *eSports*¹⁷ e realidade virtual redefinem fronteiras, o desafio continua: expandir a percepção social dos videogames

¹⁵ *Mainstream* é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante.

¹⁶ Ambiente virtual 3D de interação online.

¹⁷ Competições profissionais de jogos eletrônicos.

além do lúdico, sem apagar a diversão que os torna tão poderosos. Aos poucos, até as gerações mais críticas começam a entender que um jogo pode ser tanto arte quanto entretenimento, tanto ferramenta quanto escape.

4.2. Do reconhecimento dos jogos e seu uso em aulas de História

O mercado de jogos eletrônicos consolidou-se como uma das indústrias mais lucrativas e dinâmicas do século XXI. Em 2023, estima-se que o setor movimente mais de US\$ 200 bilhões globalmente, superando setores tradicionais como o cinema e a música (Newzoo, 2023). Essa expansão reflete não apenas o avanço tecnológico, mas também a transformação dos jogos em fenômenos culturais e sociais, capazes de conectar milhões de jogadores em plataformas como *Fortnite*, *Roblox* e *League of Legends*.

A ascensão dos jogos eletrônicos está intrinsecamente ligada à democratização do acesso à tecnologia. Segundo a *Entertainment Software Association (ESA)*, 65% dos adultos nos Estados Unidos jogam videogames regularmente, com destaque para a participação feminina, que representa 46% do público (ESA, 2023). No Brasil, o cenário também é promissor: de acordo com reportagem da *Folha de S. Paulo* (2024), o mercado brasileiro de games teve um faturamento de aproximadamente R\$ 1,2 bilhão em 2022, evidenciando o crescimento e a consolidação do setor no país nos últimos anos.

A diversificação de plataformas — como consoles, PCs, dispositivos móveis e *cloud gaming*¹⁸ — ampliou o alcance dos jogos. Magno de Aguiar Maranhão Júnior (2017) destaca que A indústria brasileira de jogos eletrônicos, embora ainda em fase de desenvolvimento, demonstra um significativo potencial tanto criativo quanto econômico, impulsionado principalmente pelo crescimento de estúdios independentes e pela implementação de políticas públicas voltadas para o fomento da produção nacional; Essa observação ressalta a importância de iniciativas como o *Programa Brasil Game Show (BGS)*, que promove a visibilidade de desenvolvedores locais no cenário internacional.

¹⁸ Sistema onde utiliza o conhecido recurso de “nuvem” para a reprodução de jogos apenas com a necessidade de conexão à internet.

Jeremiah McCall, em *Gaming the Past* (2011), defende que os jogos históricos são ferramentas pedagógicas únicas, capazes de transformar alunos em agentes ativos da análise histórica. No capítulo *Why Play and Study Historical Games*, ele argumenta que esses jogos permitem aos estudantes experimentar dilemas históricos, como conflitos políticos, estratégias militares e dinâmicas sociais, em ambientes controlados e interativos. Para McCall, isso desenvolve habilidades como pensamento crítico, interpretação de fontes e compreensão da complexidade histórica, indo além da memorização de datas e fatos.

Além disso, McCall (2011) destaca que os jogos simulam contextos históricos autênticos, como *Europa Universalis IV*¹⁹ (jogo de estratégia que retrata a formação de impérios), permitindo que os alunos explorem consequências de decisões políticas e econômicas; promovem a aprendizagem baseada em problemas, onde os jogadores precisam resolver desafios alinhados a objetivos curriculares, como analisar causas de revoluções ou entender sistemas coloniais; facilitam a conexão entre passado e presente, ao contextualizar eventos históricos em narrativas envolventes, como em *Assassin's Creed: Discovery Tour*²⁰, que recria cenários do Egito Antigo ou da Grécia Clássica.

A integração de jogos nas aulas de História pode assumir múltiplas abordagens, conforme exemplificado por pesquisadores e educadores como jogos de Simulação e Estratégia a exemplo de *Civilization VI*²¹ e *Crusader Kings III*²² são usados para discutir geopolítica, diplomacia e desenvolvimento cultural. McCall (2011) sugere atividades como comparar decisões dos jogadores com escolhas históricas reais, incentivando a reflexão sobre alternativas contrafactualis, ou seja, A ideia é fazer as pessoas pensarem: "E se tivessem feito diferente?" Isso ajuda a refletir sobre como pequenas mudanças nas decisões poderiam ter levado a resultados totalmente diferentes; essa reflexão sobre "e se?" (o que chamamos de pensamento contrafactual) ajuda a entender melhor as consequências das escolhas e a complexidade da história. Professores podem criar formas para avaliar como os alunos aplicam conceitos históricos nas estratégias do jogo, como a análise de recursos econômicos em impérios medievais.

¹⁹ Jogo sobre formação de impérios, simula colonialismo e expansão imperial.

²⁰ Modo educativo sem violência, com visitas a monumentos.

²¹ Jogo de estratégia de evolução civilizatória.

²² Simulador medieval de dinastias.

Diego Meotti e Hilário Ramos (2021) mostram em seus estudos que atividades de análise de narrativas são possíveis também, como identificar vieses nas representações de eventos históricos nos Jogos de Performance e Narrativa a exemplo citado *Valiant Hearts: The Great War* (jogo que retrata a Primeira Guerra Mundial através de personagens comuns) é utilizado para explorar experiências individuais em conflitos, contrastando com visões macro-históricas.

Em Jogos de Gerenciamento e Construção como *Rise of Nations*²³ permite que os alunos administrem cidades históricas, discutindo sustentabilidade, urbanização e crises sociais.

Além do engajamento, os jogos contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas: Segundo Vygotsky (2007), a interação em jogos colaborativos (como fóruns ou *multiplayers*) estimula a aprendizagem mediada por pares, essencial para a construção do conhecimento histórico; a inclusão de alunos com dificuldades: Jogos como *Assassin's Creed: Discovery Tour* oferecem modos acessíveis, com legendas e narrativas visuais, adaptando-se a diferentes necessidades educacionais. Apesar do potencial, McCall (2011) alerta para desafios como a seleção crítica de jogos: Nem todos os títulos são historicamente precisos. Por exemplo, *The Oregon Trail*²⁴ foi criticado por reforçar estereótipos coloniais, exigindo contextualização docente.

A obra de McCall e as experiências brasileiras como as da UFMG e FGV demonstram que os jogos eletrônicos não são apenas recursos complementares, mas instrumentos para repensar o ensino de História. Ao combinar teoria e prática, eles permitem que os alunos se tornem investigadores do passado, questionando narrativas dominantes e construindo interpretações críticas. Como ressalta McCall (2011), o objetivo final é transformar a sala de aula em um laboratório de experiências históricas.

²³ Jogo de evolução de civilizações. Ensina sobre sustentabilidade e crises sociais.

²⁴ Jogo histórico da migração americana.

5 PROPOSTA: ENSINANDO HISTÓRIA MEDIEVAL COM TOWNSMEN

A proposta/projeto que a seguir será apresentado em detalhes inclui a utilização dos jogos digitais ou jogos eletrônicos em sala de aula com o objetivo didático na disciplina de História. Os jogos digitais atualmente assumem um papel geralmente de entretenimento, um gigante na indústria que hoje consegue atrair boa parte do público de todas as idades especialmente os mais jovens. De acordo com a *TechNET Immersive* que é uma especialista global em tecnologia imersiva, aponta em uma de suas pesquisas que “a indústria de jogos está avaliada em US\$ 163,1 bilhões [...] o setor é responsável por mais da metade do valor da indústria de entretenimento” (Wakka, 2022).

Os jogos eletrônicos, como citado anteriormente, têm seu lugar garantido nas preferências do mercado de entretenimento, portanto, não é difícil hoje em dia encontrar usuários entre 10 a 16 anos utilizando um aparelho celular que consiga reproduzir o tipo de mídia, sem contar o acesso facilitado que é garantido por meio de lojas digitais que abrangem uma larga escala de jogos gratuitos. Partindo da própria ideia de consciência histórica, esses jogos, querendo ou não já fazem parte do cotidiano de muitos alunos, ou seja, suas percepções muita das vezes se baseiam no que vêm ou experienciam nos jogos, podendo ter sido “experiências *offline* ou *online*”, elas preenchem parte da cognição do usuário, permitindo que ele as relate com a sua vida cotidiana; o que se pretende ao introduzir os jogos é a cognição da História, que por conseguinte – através da facilidade que boa parte dos alunos têm em utilizar a ferramenta –, nos remete à consciência histórica, ou seja, o aluno que antes tinha dificuldades de entender sistemas políticos ou econômicos, agora pode, por meio de uma ferramenta conhecida por ele, não só ver, mas ser também um modificador daquelas estruturas, percebendo como elas se constroem ou decaem, mas isso com auxílio do professor. Eucídio Pimenta Arruda e Lana Mara de Castro Siman em uma pesquisa feita sobre o uso e fascínio desses jogos por jovens estudantes nos traz o seguinte:

Essa é a sensação geral que os jogadores pesquisados deixaram transparecer em suas falas, na fase de Imersão II da pesquisa. A maioria dos jovens jogadores revelam, em suas falas, os motivos que os levam a jogar um jogo como *Age of Empires*. Há uma fascinação pelo passado que se manifesta na sua materialização por meio das imagens dos jogos. Observei que a relação entre o jovem e o jogo é semelhante a uma observação

microscópica, como se ele pudesse observar uma outra época pela simulação desta e, ao mesmo tempo, pudesse ‘pagar para ver’ o que acontece quando ele provoca intervenções (ARRUDA, 2009, p. 156).

Tendo como base o que foi mencionado, o método que aqui será apresentado, utiliza o jogo *Townsmen*, como ferramenta para simular a época medieval, e produzir conhecimentos sobre sociedade medieval, seus costumes, economia e política por um viés histórico nas turmas de sétimo ano, utilizando para isso, aparelhos celulares previamente solicitados a alunos representantes de cada grupo, para que não haja descontrole no gerenciamento das atividades durante ou posteriores a aulas.

5.1 Sobre o jogo

Townsmen é um jogo que está disponível em lojas digitais tanto em computadores quanto em celulares e consoles (aparelho de vídeo-jogo), e que simula a época medieval. Segue a descrição do jogo disponível na *Steam* e *Play Store* (2025):

Townsmen - A Kingdom Rebuilt entrega a coroa a você: Lidere seu povo desde os primórdios de uma pequena vila até uma metrópole medieval gigantesca, com milhares de habitantes. [...] Transforme seu pequeno vilarejo em um enorme império medieval com uma economia em expansão e habitantes felizes! Encontre locais para mineração, cultive plantações em suas fazendas e colete moedas com os impostos sobre a população.

5.2 Metodologia

Esta proposta tem um planejamento que solicita um mínimo de quatro aulas de 60min cada, a primeira sendo para explicar como o jogo funciona, além de dividir os grupos e solicitar que os representantes tragam os celulares nas próximas aulas, a segunda para que os grupos gerenciem suas cidades, e a terceira e quarta, para apresentação dos resultados por meio de relatórios ou apresentações de seminários.

- Aula 1 - A explicação do jogo envolverá os itens básicos para se conseguir construir sua cidade e desenvolvê-la – itens como observar o tesouro e população antes de construir, onde encontrar as edificações

para posicioná-las; demonstração da existência das exigências da população para serem cumpridas. A divisão dos grupos deve ser desigual propositalmente, de forma que fiquem grupos com no máximo 6 (seis) pessoas e outros de 2 (duas) pessoas (mínimo), objetivando relacionar o número de pessoas de cada grupo com as formas de governo e a divisão de poderes ao final dos quatro dias de aplicação da metodologia a partir das perguntas direcionadas previamente.

Sobre os grupos, divisões de função, acesso ao jogo e explicação da confecção dos relatórios:

a) Cada membro terá uma função: um primeiro para manipular o jogo/aparelho (Rei), um segundo e terceiro como conselheiros, quarto como tesoureiro, quinto como avaliador social (irá observar as necessidades da população) e sexto como relator;

b) Grupos com menos de seis pessoas as funções devem ser “redimensionadas” de acordo com o número de pessoas, exceto no caso de grupo com duas pessoas, nestes haverá apenas o manipulador do aparelho e o segundo será o relator, ou seja, este apenas irá relatar os pontos que posteriormente serão colocados aqui;

c) Grupos com três pessoas sugere-se que o primeiro assuma controle do aparelho, o segundo aja como conselheiro, podendo também assumir papel de tesoureiro e avaliador social concomitantemente, e o último sempre como relator, não só em grupos de três pessoas, mas em todos;

d) Criar um link para download do jogo em questão pelo *Google Drive* ou disponibilizá-lo em formato “.apk” ou semelhante em aplicativos de conversa para facilitar a aquisição e instalação pelos alunos.

e) O relatório deverá conter os seguintes pontos:

- Primeira Página (Capa): Capa contendo cabeçalho, nome dos integrantes, e nome do grupo (escolha pessoal do grupo);

- Primeiro Ponto (Descrição): Nome da cidade do grupo; O número de pessoas que a cidade contém (no dia antes da entrega do relatório);

A porcentagem atual de felicidade da população (no dia antes da entrega do relatório);
 A porcentagem de comida que a população tem disponível (no dia antes da entrega do relatório);
 A porcentagem de entretenimento (no dia antes da entrega do relatório);
 A quantidade de *Táler* (moeda do jogo) (no dia antes da entrega do relatório);
 e *Screenshot* (foto da tela) da situação final da cidade.

- Segundo Ponto (Perguntas direcionadas):

Perguntas a serem respondidas:

1. Realizou trocas/vendas no mercado ou comerciante? se sim, quais?
2. Que tipos de construções o seu grupo priorizou ou construiu primeiro? Que motivos influenciaram nessa decisão? (Infraestrutura-material-beneficiamento-entretenimento-econômico)
3. O *Táler* adquirido em sua cidade, foi por meio do imposto ou, além deste, das trocas comerciais/vendas?
4. Caso sua cidade obteve mais *Táler* por meio do comércio, diga aqui como seu grupo fez para conseguir o feito em detalhes.
5. Quais dificuldades seu grupo teve na construção e gerenciamento da cidade?
6. O grupo percebeu alguma reclamação dos cidadãos que viviam na cidade? Em caso positivo, tentem dizer o motivo da insatisfação deles.

- Terceiro Ponto (Conclusão): discutir com o grupo e relatar o que achou no geral sobre o gerenciamento que fizeram e o que poderiam melhorar ou se estavam satisfeitos com o trabalho, assim como também mencionar se cada um desempenhou seu papel no grupo ou não.

- Aula 2 – A sala já dividida em grupos os alunos irão gerenciar suas cidades até o final da aula, o professor deve ir respondendo às dúvidas dos alunos quanto ao jogo, também podendo dar dicas sobre as ações que o jogo disponibiliza, esse gerenciamento pode ultrapassar os limites da escola e eles podem continuar o jogo em casa, mas relembrar-los que cada membro deve tomar conta de sua função mesmo fora de sala.

- Aula 3 e 4 – Essas duas aulas são para a apresentação dos relatórios de cada grupo em formato de apresentação ou de leitura; ao professor, lembrar que ao final de cada apresentação se em caso de utilizar esta metodologia como “revisão”: anotar pontos que os alunos comentam que relembram o conteúdo abordado e relembrar os conceitos do capítulo; Em caso de “introdução de conteúdo”: anotar os pontos importantes no quadro e pedir para que os alunos pesquisem posteriormente; Se em caso avaliativo (recomendado), o conteúdo programático pode vir antes da utilização desta metodologia ou depois, para que durante, o professor consiga fazer as interrelações e analogias conteúdo-jogo.

6 CONCLUSÃO

O ensino de História, ao longo dos séculos, passou por diversas transformações influenciadas por contextos políticos, econômicos e culturais. Desde a Reforma Protestante, que democratizou o acesso à educação, até as atuais discussões sobre metodologias ativas e tecnologias digitais, percebe-se que o currículo e as práticas pedagógicas são construções dinâmicas, reflexos das demandas sociais de cada época. A LDB e a BNCC, como documentos norteadores, evidenciam a necessidade de um ensino plural e crítico, incentivando a utilização de múltiplas ferramentas para engajar os alunos no processo de aprendizagem. Nesse cenário, os jogos eletrônicos emergem como recursos pedagógicos potenciais, capazes de simular contextos históricos e promover uma compreensão mais interativa e significativa do passado.

A proposta metodológica apresentada, baseada no jogo *Townsmen*, busca aliar a familiaridade dos alunos com a tecnologia à construção do conhecimento histórico. Ao assumirem papéis específicos no gerenciamento de uma cidade medieval, os estudantes vivenciam dilemas econômicos, políticos e sociais análogos aos estudados em sala de aula. Essa abordagem não apenas facilita a assimilação de conceitos complexos, como sistemas de governo e relações comerciais, mas também estimula habilidades como colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas. A divisão intencionalmente desigual dos grupos, por exemplo, permite discutir as implicações do número de governantes nas estruturas de poder, relacionando a experiência engajante com conteúdos curriculares.

Além disso, a atividade proposta reforça a importância da consciência histórica, conforme discutido por Rüsen (2006), ao permitir que os alunos percebam a História como um processo contínuo e influenciado por decisões humanas. Ao refletirem sobre as dificuldades enfrentadas no gerenciamento de suas cidades virtuais, os estudantes são conduzidos a estabelecer paralelos com os desafios históricos reais, como a escassez de recursos ou a insatisfação popular. Essa conexão entre o virtual e o real amplia a capacidade de análise crítica, essencial para a formação cidadã.

Apesar dos benefícios, a implementação de metodologias baseadas em jogos eletrônicos enfrenta desafios, especialmente no contexto das escolas públicas. A falta de infraestrutura tecnológica, como apontado pelos dados do Censo Escolar, e as resistências culturais em relação ao uso de celulares em sala de aula, demonstram a

necessidade de políticas públicas mais efetivas. A Lei nº 15.100/25, embora regulamente o uso de dispositivos móveis, abre espaço para aplicações pedagógicas, desde que haja planejamento e mediação docente. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para orientar os alunos na seleção crítica de fontes e na contextualização histórica, evitando simplificações ou anacronismos.

Por fim, a utilização de jogos como *Townsmen* representa uma alternativa para renovar o ensino de História, tornando-o mais atraente e significativo para as novas gerações. Ao integrar tecnologia, “ludicidade” e conteúdo curricular, essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também prepara os alunos para interagir criticamente com o mundo digital. No entanto, seu sucesso depende da superação de barreiras estruturais e da capacitação docente, garantindo que a inovação metodológica não seja um fim em si mesmo, mas um meio para promover uma educação histórica mais reflexiva. Assim, a proposta aqui apresentada reforça a ideia de que o ensino de História deve ser tão dinâmico e plural quanto a própria sociedade que o produz, adaptando-se às mudanças sem perder de vista seu compromisso com a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION - APA. **Violent Video Games: myths, facts, and unanswered questions**. Disponível em: <https://www.apa.org>. Acesso em: 28 maio 2025.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84YTDL>. Acesso em: 28 maio 2025.

BARBOSA, L. M. R. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 866–885, set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300012>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRAZILLAB. **Programa Rumo à Indústria 4.0**: uma iniciativa importante, mas que não pode ser isolada. 2018. Disponível em: <https://brazillab.org.br/noticias/programa-rumo-a-industria-4-0>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRINCO, N. S.; CABRAL, M. A. da S. Ensino de História, aprendizagem significativa e a atuação do professor: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 55–76, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.689>. Acesso em: 15 maio 2024.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION - ESA. **2023 Essential facts about the U.S. Video Game Industry**. Washington, D.C.: ESA, 2023. Disponível em: https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2024/02/ESA_2023_Essential_Facts_FINAL_07092023-1.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e aprender história:** formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.

GAMING THE PAST: historical video games in the classroom and beyond. [Recursos para professores]. Disponível em: <https://gamingthepast.net>. Acesso em: 28 maio 2025.

KENT, Steven L. **The ultimate history of video games.** New York: Three Rivers Press, 2001.

McCALL, Jeremiah. **Gaming the Past:** using video games to teach secondary History. New York: Routledge, 2011.

McGONIGAL, Jane. **Reality is Broken:** why games make us better and how they can change the world. New York: Penguin Press, 2011.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Reforma Capanema [verbete]. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 3 jun. 2025.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** 5. ed. São Paulo: FTD, 1936.

MEOTTI, Diego; RAMOS, Hilário. Jogos eletrônicos no ensino de História: uma análise de Valiant Hearts: The Great War. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. 1-20, 2021.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEWZOO. **Global Games Market Report 2023.** Disponível em: <https://newzoo.com>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-11.** Disponível em: <https://icd.who.int/pt>. Acesso em: 28 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Gaming disorder:** frequently asked questions. Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder>. Acesso em: 15 maio 2024.

PATRY, William. **Moral panics and the copyright wars.** New York: Oxford University Press, 2009.

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Escolas municipais são certificadas com selo de educação 5.0. **G1 Vale do Paraíba e Região**, São Paulo, 20 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/prefeitura-de-sao-jose-dos-campos/minha-sao->

jose/noticia/2022/06/20/escolas-municipais-sao-certificadas-com-selo-de-educacao-50.ghtml. Acesso em: 15 maio 2024.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 2, p. 7–16, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v01n02/v01n02a02.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

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

SCHMIDT, M. A. M. dos S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 67, p. 297–308, set. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>. Acesso em: 30 maio 2024.

SIGNIFICADOS / TODA MATÉRIA. **Cyberbullying: o que é, tipos e como se prevenir**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/cyberbullying/>. Acesso em: 15 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAKKA, Wagner. Mercado de games agora vale mais que indústrias de música e cinema juntas. **CanalTech**, 13 abr. 2022. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/mercado-de-games-agora-vale-mais-que-industrias-de-musica-e-cinema-juntas-179455/>. Acesso em: 3 jun. 2025.