



---

CARLOS WILLIAN LARA DE AZEVEDO

# A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCACIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
FEVEREIRO/2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA**

**A REPRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA BRASILEIRA NA  
CONSTRUÇÃO DE JOGOS EDUCACIONAIS**

**CARLOS WILLIAN LARA DE AZEVEDO**

**Sob a orientação da Professora Regina Maria De Oliveira Ribeiro**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Área de Concentração: Educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001 This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Finance Code 001

Seropédica, RJ  
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A994r

AZEVEDO, Carlos Willian Lara de, 1984-  
A representação da História Indígena brasileira na  
construção de jogos educacionais / Carlos Willian  
Lara de AZEVEDO. - Seropédica, 2024.  
104 f.: il.

Orientadora: Regina Maria de Oliveira RIBEIRO.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Ensino de  
História - PROFHISTÓRIA, 2024.

1. Ensino de História. 2. História Indígena. 3.  
Metodologias Ativas. 4. Jogos educacionais. 5.  
Gamificação. I. RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira,  
1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Mestrado Profissional em Ensino de  
História - PROFHISTÓRIA III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 217 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.017976/2024-20

Seropédica-RJ, 05 de abril de 2024.

Nome do(a) discente: CARLOS WILLIAN LARA DE AZEVEDO

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 27 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Dr. CHRISTIANO BRITTO MONTEIRO DOS SANTOS, UFF Examinador Externo à Instituição

Dra. MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO, UFRRJ Examinadora Interna

Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ Presidente

(Assinado digitalmente em 06/05/2024 15:01 )  
MARIA ANGELICA DA SILVA E CARVALHO  
JUNQUEIRA  
TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS  
BIBCEN (12.28.01.15)  
Matricula: 2481333

(Assinado digitalmente em 07/04/2024 13:23 )  
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 1809331

(Assinado digitalmente em 05/04/2024 09:28 )  
CHRISTIANO BRITTO MONTEIRO DOS SANTOS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 042.487.637-02

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: 217, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 05/04/2024 e o  
código de verificação: Sed1d609e1

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a minha família por me sustentarem em dias difíceis. Agradeço à minha mãe Noêmia e ao meu pai Antônio, que sempre acreditaram em mim e, quando puderam, investiram com muito afinco e dedicação nos meus projetos.

Ao Espírito da Floresta pelo equilíbrio da vida e pela luta contra a destruição da Terra.

À minha vó Maria, que a epidemia da Covid levou, mas que vive na minha memória e que contribuiu muito para tudo que conquistei até hoje.

Ao meu marido Luan, fica a gratidão por esses anos vividos e por todo tempo que abdicou de estarmos juntos para que eu alcançasse meu sonho do Mestrado.

À minha amiga Rafaela, que sempre me incentivou e divide até hoje comigo suas conquistas sendo inspiração, orgulho e exemplo de pessoa e profissional.

Aos meus colegas capivaras de turma e aos professores do PROFHISTÓRIA da UFRRJ. Vivenciamos um momento peculiar com uma doença desconhecida ceifando vidas e juntos conquistamos cumplicidade.

À minha querida Professora Regina, pessoa grandiosa e profissional de excelência. A primeira aula e o primeiro sorriso estão na memória, como todas as orientações realizadas.

À Professora Doutora Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho e ao Professor Doutor Christiano Britto Monteiro dos Santos, que participaram da minha qualificação e contribuíram muito nesse processo.

Às minhas atuais líderes e amigas Betânia e Magda, que sempre confiaram em mim e que tive a honra de ser escolhido por elas para dividir as atividades laborais.

Aos integrantes do grupo independente do “Jogo Indígenas”, que foram profissionais com escuta apurada e que dividiram comigo momentos de diálogo e reflexão e que se dedicam nesse projeto gratificante.

E por fim, e não menos importante, aos meus alunos das instituições públicas e privadas em que trabalho e trabalhei. Eles são a mola propulsora desta pesquisa.

## RESUMO

AZEVEDO, Carlos Willian Lara de. **A representação da história indígena brasileira na construção de jogos educacionais.** 2024. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

O presente trabalho aborda a importância do ensino da história indígena brasileira por meio de diferentes metodologias e materiais, tendo como referência a metodologia da gamificação. A pesquisa parte de referências teórico-conceituais sobre o ensino de História, o ensino das histórias e culturas indígenas (Costa, 2017; Schmidt, 2014; Cardoso, 2020; Baniwa, 2006) e sobre os potenciais didáticos das metodologias ativas e gamificação na sala de aula (Rodrigues, 2019; Souza, 2020; Alves, 2005; Burke, 2015). O trabalho foi estruturado a partir de questões surgidas nas experiências como docente, mas principalmente do registro da experiência de consultoria histórico-pedagógica com uma equipe de diferentes profissionais envolvidos na construção de um jogo voltado para crianças e jovens escolares. A proposta do jogo visava romper com o olhar equivocado de uma história única em relação aos indígenas. No entanto, identificou-se a presença de estereótipos sobre os indígenas e, com isso, a consultoria histórico-pedagógica possibilitou aos membros da equipe refletir como essas formas de representação dos indígenas prejudicam a compreensão e a valorização desses povos, suas histórias e culturas, além de reforçar preconceitos. Além do levantamento bibliográfico sobre ensino de História, metodologias ativas, jogos e gamificação, foi realizada uma investigação historiográfica sobre povos indígenas, particularmente a história dos Tupinambás no século XVI. As análises referentes à produção do jogo tiveram como fonte os registros das reuniões da equipe criadora do Jogo “Indígenas”, entre os meses de setembro de 2020 e dezembro de 2021, reunidos no Diário de Pesquisa de autoria do consultor histórico-pedagógico. Apresentam-se os procedimentos de elaboração do cenário do jogo, ambientado no litoral do território do atual estado da Bahia-Brasil, no século XVI, e do personagem principal, o jovem Raoni. Como proposta didática, o trabalho procura contribuir com reflexões sobre os temas relacionados ao ensino das histórias e culturas indígenas, bem como auxiliar os professores de história com conhecimentos sobre procedimentos envolvidos na criação de jogos digitais ou games, assim como na compreensão sobre esse produto cultural que desperta o interesse de crianças e jovens de diferentes camadas sociais na contemporaneidade. A compreensão desses processos pode auxiliar os professores de história em suas escolhas, planejamentos e avaliações envolvendo jogos digitais.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História Indígena. Metodologias Ativas. Jogos Educacionais. Gamificação.

## ABSTRACT

AZEVEDO, Carlos Willian Lara de. **The representation of indigenous history in the construction of educational games.** 2024. 105 f. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching) - Institute of Human and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

This paper addresses the importance of teaching Brazilian indigenous history through different methodologies and materials, with reference to the gamification methodology. The research is based on theoretical and conceptual references on the teaching of history, the teaching of indigenous histories and cultures (Costa, 2017; Schmidt, 2014; Cardoso, 2020; Baniwa, 2006) and on the didactic potential of active methodologies and gamification in the classroom (Rodrigues, 2019; Souza, 2020; Alves, 2005; Burke, 2015). The work was structured based on questions that arose from my experiences as a teacher, but mainly from the experience of historical-pedagogical consultancy with a team of different professionals involved in the construction of a game aimed at school children and young people. The aim of the game was to break away from the mistaken view of a single history in relation to indigenous people. However, the presence of stereotypes about indigenous people was identified and, as a result, the historical-pedagogical consultancy enabled the team members to reflect on how these forms of representation of indigenous people hinder the understanding and appreciation of these peoples, their histories and cultures, as well as reinforcing prejudices. In addition to the bibliographical survey on history teaching, active methodologies, games and gamification, historiographical research was carried out on indigenous peoples, particularly the history of the Tupinambás in the 16th century. The analysis of the production of the game was based on the records of the meetings of the team that created the "Indigenous" game between September 2020 and December 2021, which were compiled in the Research Diary written by the historical-pedagogical consultant. The procedures for creating the game's setting, set on the coast of the territory of the current state of Bahia - Brazil, in the 16th century, and the main character, the young Raoni, are presented. As a didactic proposal, the work seeks to contribute to reflections on themes related to the teaching of indigenous histories and cultures, as well as helping history teachers with knowledge about the procedures involved in creating digital games, as well as understanding this cultural product that arouses the interest of children and young people from different social strata in contemporary times. Understanding these processes can help history teachers in their choices, planning and assessments involving digital games.

**Keywords:** History teaching. Indigenous History. Active Methodologies. Educational Games. Gamification.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Características dos jogos .....	26
Quadro 2 - Categorias dos jogos .....	28
Quadro 3 - Elementos necessários à criação da atividade lúdica .....	29
Quadro 4 - Jogos de computadores .....	30
Quadro 5 - Conquistas e direitos dos povos indígenas brasileiros .....	49
Quadro 6 - Tipos de armas de guerra dos Tupinambás .....	68

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Tupinambás no século XVI .....	66
Figura 2 - Esquema Tupinambá .....	81
Figura 3 - Arte conceitual da aldeia indígena do game .....	82
Figura 4 – Jogabilidade: uso do arco flecha e o do tacape .....	83
Figura 5 - Identidade visual: Raoni criança.....	85
Figura 6 - Sincronismo e Planejamento da Vegetação .....	86
Figura 7 - Ferramenta Trello: organização das tarefas .....	87
Figura 8 - Plataforma Slack: comunicação eficiente .....	88

## LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Constituição Federal
CH	Consciência Histórica
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
Funai	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PL	Projeto de Lei
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ProfHistoria	Mestrado Profissional em Ensino de História
RPG	<i>Role-Playng Game</i>
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
STF	Supremo Tribunal Federal
TI	Terra Indígena
UNI	União das Nações Indígenas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA, METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Ensino de História e Uso de Jogos.....	15
1.2 Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de História.....	32
1.3 Cibercultura e Gamificação .....	38
<b>CAPÍTULO II HISTÓRIA INDÍGENA BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA .</b>	<b>45</b>
2.1 Povos Indígenas: da Invisibilidade ao Protagonismo Histórico .....	48
2.2 O Ensino de História e os Povos Indígenas.....	56
2.3 Tupinambá: Etnia Guerreira .....	65
<b>CAPÍTULO III JOGO “INDÍGENAS” .....</b>	<b>75</b>
3.1 Caminhos para a Construção do Jogo .....	76
3.2 Jogo e Assessoria Histórica: um Relato .....	80
3.3 As Dificuldades em Torno do Desenvolvimento do Jogo .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos (Krenak, 2022, p. 27)<sup>1</sup>.

O lúdico sempre esteve presente no meu trabalho enquanto professor de História. Acredito que a proposta da ludicidade é essencial para que uma aprendizagem seja significativa e, assim, nos permita enxergar, nos entusiasmos e nas motivações dos nossos alunos, mudanças positivas. Nesse processo há multiplicidade de fatores, tais como inquietações, experiências, aprendizagens e identidades envolvidas, uma vez que possuem sujeitos importantes para a possibilidade de uma escola com propostas de aprendizagem que não sejam tradicionais.

Toda a minha vida escolar foi construída em instituições públicas de ensino. Estudei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em escolas mineiras e no Ensino Médio cursei Formação de Professores em uma escola fluminense. A minha trajetória como aluno de ensino de História na educação básica sempre esteve associada à memorização e à cópia de textos.

Existem possibilidades no que se refere ao pensar e repensar a prática no ensino de História. Discutir sobre essas proposições metodológicas em relação às aprendizagens históricas é essencial em um contexto democrático, no qual possamos garantir aos nossos alunos uma aprendizagem que seja emancipatória e em ressonância com as pluralidades existentes.

Cabe ressaltar que a aula expositiva pode ser combinada a outras estratégias que permitam aos alunos terem um papel mais ativo e crítico na construção do próprio conhecimento e os façam repensar o interesse e a aplicabilidade do conhecimento histórico na própria realidade.

Os jogos podem ter um papel importante nas aulas de História - proposta de aprendizagem, com funções educativas, de desenvolvimento cognitivo, de educação, social, cultural - já que brincar é uma condição humana, um recurso criado para estabelecer relações entre pessoas e grupos, atuando na unidade orgânica. Nos jogos, o aluno recebe diversos conhecimentos e novas informações livremente. Um jogo sem um propósito de aprendizagem

---

<sup>1</sup> Ailton Krenak é um filósofo indígena que contribuiu para a fundação da União das Nações Indígenas (UNI) e possui o título de doutor *honoris causa* da Universidade Federal de Juiz de Fora.

serve como um objeto de entretenimento e pode se aproximar de um instrumento de aprendizagem que atenda aos propósitos pedagógicos do conteúdo disciplinar.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar e refletir sobre as percepções coletivas em relação aos aspectos históricos dos povos indígenas brasileiros durante a construção do jogo. A partir desse objetivo geral, o estudo buscou promover reflexões e reconstrução das ideias sobre os povos indígenas existentes na cultura histórica e explicitadas durante a construção de um jogo digital; identificar as percepções e concepções históricas alcançadas pelo grupo de programadores durante a elaboração do jogo; e compreender o processo de construção de um jogo digital com temática histórica.

A proposta do jogo é uma forma lúdica no processo de ensino no ambiente escolar, com foco principal no *game* como um grande aliado para a construção do conhecimento do discente, na resistência ao modelo de ensino tradicional e, consequentemente, permitindo um maior interesse dos alunos pelo saber histórico.

Durante o processo de pesquisa, percebi que a discussão sobre as tecnologias digitais no ensino de História crescia nas produções acadêmicas apresentadas em eventos da área no Brasil. Nesse contexto, analisei em torno de dez obras, com destaque para a pesquisadora Marcella Albaine, que atualmente é referência na pesquisa do ensino de História, e a historiografia escolar digital, que contribuíram muito para esta dissertação.

Dialogando com os autores, identifiquei que as pesquisas sempre estão voltadas para jogos digitais já produzidos e que podem ser utilizados em sala de aula. Demonstrei a existência de pesquisas que enfatizavam a análise e a crítica das tecnologias, mas poucas produções voltadas à construção de um produto (material e/ou virtual) voltado ao ensino de História. Portanto, no mote de construir esse produto, foi definida a construção de um jogo gamificado educativo (*game*) relativo à temática indígena, visto que o grupo já desejava criar algo sobre esse assunto. Constatei, durante a pesquisa, um volume incipiente de jogos que tratam de tal tema. O diferencial encontrado foi a minha participação, enquanto professor de história, na consultoria do desenvolvimento de um *game* com temática histórica.

Desde 2021, tramita na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei de autoria do deputado Kim Kataguiri que visa estabelecer o marco legal para a indústria de jogos eletrônicos cuja proposta é regulamentar a indústria de videogame com incentivo à produção nacional de jogos, através de políticas de incentivo fiscal e financiamento para empresas do setor. Este projeto abrange desde a produção até a comercialização e distribuição de jogo e ele foi elaborado sem um debate amplo com a sociedade civil. No inciso II do artigo 4º da Redação Final de 19 de outubro de 2022 do PL nº 2796/2021 define que se respeitando a

classificação etária indicativa, os games poderão ser utilizados “em ambiente escolar, para fins didáticos, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e de recreação” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022, p. 3). No parágrafo 3º do artigo 7º desta Redação Final, diz que “não serão exigidas do programador e do desenvolvedor qualificação especial ou licença do Estado para exercer a profissão” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022, p. 4). O projeto é falho ao propor a elaboração de game para utilização em escolas por profissionais sem qualificação. Logo, podemos considerar que esta pesquisa demonstra também a importância do professor de História e a sua formação para a produção de um game com representações da História fundamentada em pesquisa bibliográfica especializada e em documentação histórica referente ao período ou contexto histórico a ser representado no jogo.

A execução da pesquisa foi planejada e dividida em três fases. A primeira fase consolidou as Referências Tóricas que me permitiram construir uma maturidade em relação às Metodologias Ativas e à Gamificação no ensino de História. Esse conhecimento me permitiu, na qualidade de consultor histórico-pedagógico, atender aos aspectos do tema que foram contemplados no projeto do jogo e na execução do objeto de aprendizagem para um fim educacional. A construção das Referências Teóricas também me permitiu maiores contribuições como organização, produção de slides a partir de fontes, apresentando aos programadores para evitar estereótipos e equívocos quanto à ambientação do game em relação à questão indígena, especificamente dos Tupinambás.

Na segunda fase foram construídos documentos que serviram de suporte de registro de coleta de dados e informações. O Diário de Pesquisa (ou de bordo) foi o documento mais importante, pois nele foram registradas informações coletadas ao longo das reuniões entre os membros da equipe durante o desenvolvimento do objeto de aprendizagem gamificado – do seu planejamento geral à elaboração de cenários e personagens. Nesse registro, constam as mediações que realizei como consultor de História. O Diário foi fundamental para a construção desse texto, principal fonte de análise das representações sobre povos indígenas, história e sobre os Tupinambás e quanto aos aspectos técnicos da programação para construção do *game*.

Na terceira fase dessa pesquisa, sintetizei os dados e as informações coletadas, de forma que me permitiu realizar análises e inferências críticas sobre o processo de construção do jogo. Essa fase está registrada no último capítulo desta dissertação como subsídio das discussões dos resultados, em diálogo com os conhecimentos adquiridos a partir de todo o processo.

O primeiro capítulo apresenta a relação entre os jogos e o ensino de História, Metodologias Ativas e Gamificação. Por meio de material literário recente, exponho uma compreensão dos conceitos centrais das Metodologias Ativas e da Gamificação como uma das metodologias ativas existentes. O uso da gamificação por meio de recursos tecnológicos é uma temática que se modifica com relativa velocidade, em face dos avanços das diferentes plataformas de construções. Dessa forma, a seção foi construída com material bibliográfico com os conceitos centrais, possíveis classificações, vantagens e/ou limitações e experiências de uso da gamificação no ensino de História.

O segundo capítulo dedicou-se aos Indígenas, objeto de aprendizagem da dissertação. O texto apresenta dados da população indígena no território brasileiro extraídos do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Por fim, apresento a história dos Tupinambás do século XVI com base na literatura historiográfica e antropológica pesquisada.

O terceiro e último capítulo desta dissertação foi construído a partir da coleta dos dados e das informações registradas no Diário de Pesquisa. O capítulo é um relato analítico-reflexivo das vivências no grupo que ainda está construindo o jogo<sup>2</sup>, bem como a minha contribuição enquanto consultor histórico do projeto. Nessa seção, discorro sobre a narrativa do jogo e as produções realizadas pelo grupo na construção do personagem central. Relato, também, as dificuldades enfrentadas e todo o processo de construção do jogo.

Dessa forma, o presente estudo busca contribuir com o debate sobre a representação da história indígena brasileira na sala de aula de História, tendo como metodologia o uso de jogos ou da gamificação. A dissertação apresenta o processo de construção de um game, ressaltando a importância de uma abordagem crítica sobre as representações históricas dos povos indígenas em narrativas de produtos culturais, como o caso dos games. O projeto do jogo objetiva promover a reflexão sobre a riqueza cultural e histórica dos povos indígenas e, como consequência dessa reflexão, contribuir significativamente para que a educação forme alunos conscientes e comprometidos com o respeito à diversidade étnico-racial brasileira.

---

<sup>2</sup> O jogo ainda não foi finalizado, portanto não é um produto completo.

## **CAPÍTULO I**

### **JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA, METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO**

A relação de mediação que estabelecemos com nossos alunos pode influenciar ou negligenciar o gosto pela História (Costa, 2017, p. 47)<sup>3</sup>.

Os jogos têm sido usados para transmitir tradições culturais no cotidiano, como cerimônias religiosas e rituais. Eles também desempenham um papel importante na construção da identidade nacional e no fortalecimento de comunidades locais. De acordo com Huizinga (2008), os jogos são uma necessidade primordial na natureza do ser humano e são encontrados em todas as sociedades.

Uma referência sobre a relevância dos jogos na história remete ao Egito Antigo, que tinha uma grande variedade de jogos bem populares. Para os africanos, eles eram divertidos e, na maioria das vezes, tinham um significado cultural ou religioso. Havia jogos também em vários momentos de vivência lúdica entre os povos indígenas do Brasil. Os jogos perpetuaram ao longo do tempo e, na atualidade, integram a cultura de diversas nações do mundo. Segundo o historiador Roger Caillois,

no Egito faraônico, é comum a representação de um tabuleiro nos túmulos. As cinco casas embaixo e à direita estão ornadas com hieróglifos benéficos. Acima do jogador, algumas inscrições se referem às sentenças do julgamento dos mortos, ao qual preside Osíris. O defunto apostava em seu destino no outro mundo e ganha ou perde a eternidade bem-aventurada (Caillois; 2017, p. 84),

Os jogos podem ser considerados uma atividade presente em todas as culturas. Em diferentes formas de organização social, os seres humanos praticaram jogos em algum momento de suas vidas e, por isso, podem ser considerados uma ferramenta para o ensino de História, permitindo que os estudantes aprendam de forma interativa, colaborativa e com envolvimento significativo. Eles possibilitam que os alunos compreendam melhor os contextos históricos, relacionem os eventos com as práticas sociais e tenham uma melhor percepção das forças que transformam a sociedade (Caillois, 2017).

O ensino de História na Educação Básica vai além de atender aos componentes pedagógicos; ele ensina aos alunos sobre as gerações anteriores e os instrui a desenvolver a

---

<sup>4</sup> Marcella Albani Farias da Costa é Doutora em História e professora da graduação na área de Ensino de História da Universidade Federal de Roraima e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) dessa mesma universidade.

capacidade de realizar análises dos fatos ocorridos em outro momento temporal. Não obstante, permite aos estudantes compreender os acontecimentos do presente como um desencadeamento que se conformou dentro de uma lógica e ações ocorridas anteriormente por outras pessoas, e essa compreensão, consequentemente, possibilita conjecturar perspectivas ou consequências para o futuro. De qualquer forma, é importante que o aluno perceba que as situações que ele está estudando foram construídas historicamente por indivíduos determinados, alguns lutando a favor, outros contra, muitos indiferentes, mas jogando um papel importante no final das contas (Seffner, 2013).

Neste capítulo, discutiremos os conceitos que nos permitem tratar as ideias centrais das metodologias ativas, bem como as suas classificações, vantagens e/ou limitações e a possibilidade de utilização no ensino de História e vantagens e/ou limitações e experiências de uso da gamificação no ensino de História.

## **1.1 Ensino De História e Uso de Jogos**

A reflexão sobre aprendizagem escolar de História pode assumir um papel de destaque no que tange a desconstrução de aulas tradicionais com propostas inovadoras atreladas à tecnologia. O papel do ensino de História e do uso de jogos está atrelado, nessa premissa, a partir de conceitos tais como a historicidade, conceito que dialoga sobre a vivência do aluno e a sua reflexão de natureza histórica sobre o mundo em que vive e de si mesmo. Abordaremos, também, a concepção de jogo, a importância da interação dos alunos com os outros colegas e a possibilidade de construção do conhecimento histórico por meio do lúdico.

Carissimi e Radünz (2017) defendem que a aprendizagem histórica decorre de um processo de construção mental dos indivíduos pelas experiências vivenciadas no decurso de tempo (denominada de subjetivação do objeto) e de um processo de reação frente às experiências vivenciadas (denominada objetivação do sujeito). A Nova História não discute ensino, mas o ensino de História impactado pela abrangência de campos, fontes e metodologias na chamada Nova História, que se ressignifica e se reconstrói a partir, também, dessas perspectivas amplas, múltiplas. A pedagogia de Paulo Freire e os estudos da Didática da História enfatizam a necessidade de problematização do presente para um estudo significativo do passado e, no campo da educação, de referências fundadas nas contribuições da Psicologia Genética de Piaget – compreensão da gênese do conhecimento dos indivíduos (Martins; Bottentuit Junior, 2016).

O processo de ensino de História envolve os docentes e alunos em um espaço educacional. A partir da perspectiva do aluno, Allieu (1995 *apud* Monteiro, 2019), inspirado em Crubellier (1991 *apud* Monteiro, 2019), aponta que a crise na atualidade em relação ao ensino de História decorre de três elementos, sendo, eles: (i) a memória; (ii) a construção do sentido; e (iii) a capacidade da História ser compreendida pelos alunos.

Em relação ao elemento memória, ressalta-se que o processo de Ensino da História nos ambientes escolares foi marcado por aulas que se apoiam em recursos impressos e nas habilidades narrativas e descriptivas do docente em sala de aula. A aprendizagem histórica era fundada na memorização das narrativas e seus personagens, assim como de acontecimentos considerados importantes pelo enredo histórico-curricular. A passividade dos alunos em aulas expositivas é uma dinâmica que se distancia da nova realidade, como destaca Cavallo *et al.* (2016).

Não é novidade afirmar que as abordagens mais tradicionais para a escola não são apenas ineficazes, mas também fundamentalmente não contribuem para o empoderamento dos alunos. Por abordagens tradicionais, quer-se referir a contextos onde os professores dão aula para alunos passivos, onde materiais massivos e padronizados são apresentados aos alunos, independentemente de estarem ou não interessados ou engajados, onde o foco é unicamente transmissão de informação (Cavallo *et al.*, 2016, p. 144).

Essa realidade no ensino de História nos ambientes escolares traz limitações ao aprendizado dos alunos, quando não, desestímulo em compreender os conteúdos e atribuir sentidos históricos aos acontecimentos do passado, a realizar conexões com a própria vida no presente. E não é difícil compreender tal dificuldade enfrentada pelos alunos nas aulas de História, visto que aulas meramente expositivas exigem dos estudantes uma capacidade de compreender fatos anteriores à sua existência e capacidade de imaginação bem acurada. A habilidade de imaginar e compreender os cenários, os períodos, os contextos e os outros elementos alheios à realidade do aluno dependem de estruturas cognitivas que são desenvolvidas durante o processo de ensino para que o discente possa construir sua aprendizagem histórica.

A partir da interação entre os sujeitos no ambiente educacional surgem propostas de ensino que possibilitam construir competências do pensamento histórico. Tal tipo de pensamento traz, em seu bojo, a capacidade de elaborar interpretações relativas às mudanças ao longo do tempo. A causalidade, o contexto, a complexidade e as contingências descrevem, juntos, os fundamentos compartilhados no ensino de História.

A Cultura Histórica forma uma prática social e dela resulta: toda forma de pensamento histórico está inserida na cultura histórica e na memória, em cujo contexto se produzem e devem ser interpretadas as narrativas históricas. Esse processo tem a identidade histórica como objetivo, pois toda forma de pensamento e narrativa histórica inclui ofertas educacionais históricas para o presente e futuro, como projetos de identidade. As competências do pensamento histórico habilitam o agente a orientar-se no presente e para o futuro, pela apropriação reflexiva do passado e de seu contexto cultural. A Cultura Histórica permite ao sujeito exprimir-se ou reconhecer-se em etapas lógicas sucessivas: narrativa prévia difusa, narrativa histórica refletida, narrativa historiográfica crítica. A ciência da história recolhe e elabora metodicamente, em suas práticas, a CH. O pensamento histórico - e seus conteúdos cognitivos obtidos por experiência e pesquisa – em sua historicidade comum a todos e em sua especificidade científica, opera, pois, em dois patamares interdependentes, mas logicamente distintos: o da CH de rodos e de qualquer um, e o da CH crítica, alcançada e consolidada na historiografia (Martins, 2019, p. 57).

Quanto ao elemento relativo à construção do sentido, um dos desafios no ensino de História é conseguir que o estudante comprehenda as nuances dos acontecimentos ocorridos em um espaço de tempo diferente do momento da aula. Fazer com que o estudante consiga imaginar, visualizar, compreender os acontecimentos e relações sociais passadas e, a partir dessa compreensão, construir sentidos, significados históricos referentes ao passado.

A transposição didática dos conteúdos históricos é um problema vivenciado pelos docentes que ocorre, principalmente, no segundo segmento do Ensino Fundamental. Além desses conteúdos, os quais são organizados pelo currículo prescrito e transmitidos aos alunos pela apresentação de situações, acontecimentos, relações sociais em diferentes tempos e espaços no decurso do tempo, cabe ao docente propiciar que os estudantes consigam compreender as diferentes ações/participações dos sujeitos e grupos sociais nos acontecimentos de uma época/temporalidade e, com isso, analisar/interpretar os acontecimentos e por que são considerados fatos históricos. Com isso, o ensino pela transposição exige que sejam explicados e interpretados fatos históricos inteligíveis aos estudantes, os quais serão compreendidos pelo processo de mediação do docente (Martins; Bottentuit Junior, 2016).

O elemento da crise no ensino de História refere-se a como acontecimentos e processos na temporalidade histórica podem ser compreendidos pelos alunos, já que os ambientes escolares carecem de estímulo ao desenvolvimento da Consciência Histórica de crianças e jovens. A Consciência Histórica diz respeito à capacidade dos indivíduos desenvolverem reflexões sobre a vida a partir dos elementos temporais, a interpretação de

nexos, relações entre passado-presente e futuro, elementos constitutivos do conhecimento/ciência histórica que permitem a problematização do presente; a investigação por meio de fontes documentais/linguagens diferentes, interpretação crítica; comunicação das ideias, explicações e argumentos sobre a temática problematizada, investigada, estudada pelos estudantes. Martins (2019) defende que a Consciência Histórica depende e é resultado, é constituinte e é constituída pelas identidades, compreensões das relações sociais e das temporalidades da identidade pessoal e da compreensão do conjunto social a que o sujeito pertence em dado período do tempo. Com isso, a Consciência Histórica carece das memórias dos sujeitos e do coletivo construídas a partir de narrativas (formais e informais) em função das vivências culturais, institucionais e pessoais (Martins, 2019).

Martins (2019) destaca o papel da interação entre as gerações no processo de construção da Consciência Histórica (CH).

No processo formal de aprendizagem escolar, a CH de docentes e discentes interagem numa comunicação intergeracional substantiva da convivência cultural e da produção de conhecimento histórico, mediante apropriação individual por todo aprendiz, em ambas as relações: a da interação intergeracional e a subsistente entre docentes e discentes. Há efeito reflexo desse aprendizado sobre o docente, para quem o aprendizado continua no exercício profissional e na vida sociocultural (Martins, 2019, p. 57).

Martins (2019) explica que a Consciência Histórica se insere na Didática da História por meio de operações básicas de constituição histórica.

CH é, por conseguinte, uma categoria básica da Didática da História abrangendo suas cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar. No espaço social amplo e no especializado, a aprendizagem histórica é um processo da CH em seus dois patamares. Todo sujeito reflexivo agente passa por processos de aprendizado, informais e formais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido. Estar consciente da CH como interconexão entre indivíduos e sociedades, entre ontem, hoje e amanhã, entre experiências e expectativas é um fator indispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino e aprendizagem (na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas) (Martins, 2019, p. 58).

A obra de Pandel (1987 *apud* Martins, 2019) indica a existência de sete dimensões da Consciência Histórica: (i) consciência do tempo e a densidade histórica de um determinado tempo; (ii) sensibilidade à realidade; (ii) consciência da historicidade; (iv) identidade; (v) consciência política; (vi) consciência econômico-social e; (vii) consciência moral. Em

complemento, Martins (2019) defende que é possível agregar outras dimensões à Consciência Histórica.

Outro elemento que se apresenta como limitante ao ensino dos conteúdos de História se refere à falta de conexão dos assuntos a realidade dos alunos, seja pelo distanciamento do tempo de determinado fato histórico em relação aos estudantes, seja pela incompreensão de culturas alheias à cultura dos alunos. Ele é a base para a construção de sentidos históricos à experiência humana no tempo.

Alia-se aos desafios anteriores a necessidade de ajustamento do processo de ensino aos perfis geracionais, pois existe, de um lado, o professor; e do outro, os alunos, novas gerações que trazem para a sala de aula suas ideias, interesses e necessidades de apreender a experiência temporal.

Pelo lado dos professores, destaca-se que a postura dos docentes de História tem sido alvo de reflexões nas pesquisas do campo científico. O profissional em sala de aula atua como transmissor de interpretações históricas e como pesquisador do ambiente escolar, o que intervém na realidade dos estudantes ao buscar despertar a historicidade no pensamento e ação dos discentes no mundo (Martins; Bottentuit Junior, 2016).

Nesse ponto, vale resgatar que os professores são pesquisadores, mas nem sempre se recordam disso. Para Schmidt (2014), o que é apontado por Costa (2021) ocorreu devido a uma separação entre o ensino de História e sua pesquisa. Costa (2021) entende que as atribuições de professor como pesquisador possuem especificidades intrínsecas a cada uma, coexistindo em uma estrutura de linearidade e de completude, sem hierarquização entre as duas atribuições. Apesar de a autora defender a perspectiva horizontalizada entre as duas atribuições (professor e pesquisador), ela enfatiza que os docentes da Educação Básica não dispõem de contatos frequentes com o ambiente acadêmico que viabilizem um olhar de igualdade entre as duas atribuições (Costa, 2021).

Segundo Rüsen (2010), a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História do centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino de História e a sua pesquisa. Durante o processo de ‘cientifização’ da História o ensino passou a ser visto como atividade de menor valor, secundária, de mera reprodução do saber acadêmico, com objetivo de cumprir as finalidades pressupostas nos processos e formas de escolarização de cada sociedade. Ao ato de ensinar História e ao produto de tal ato não se atribuía o status de ciência, pois, enquanto o conhecimento científico era produzido exclusivamente pelos profissionais da História, “a tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso” (Rüsen, 2010, p. 27).

Essa separação acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico acadêmico, o vazio de sua função, pois a partir do “século dezenove, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada à necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal” (Rüsen, 2010, p. 31). Justificava-se a existência do conhecimento histórico erudito para que esse servisse como base para o ensino, todavia não se justificava o ensino de História, porque sua função para a vida prática havia se perdido. Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o status de disciplina erudita, por outro, gerou o vazio da função do ensino de História na escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX (Schmidt, 2014, p. 36).

A separação entre a pesquisa histórica e o ensino de História mostra que a dimensão didática desse conhecimento se tornou secundária e colocou a sala de aula como um espaço apenas de reprodução da pesquisa acadêmica. Os docentes tinham, nessa concepção do trabalho, a função de transmitir o conhecimento sem a possibilidade de garantir a sua própria (re)construção. Schmidt (2014) então constata que

gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, foi contribuindo para a formação de um “código disciplinar” próprio da História (CUESTA, 1998), o que empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização. Em decorrência, pode-se afirmar que as problemáticas e crises que ocorrem na dimensão cognitiva da cultura histórica passam a pertencer mais ao âmbito das crises da escolarização do que da própria ciência (Schmidt, 2014, p. 37).

Ressalta-se que, na atualidade, os alunos possuem uma base cognitiva de interação com a leitura a partir de tecnologias disponíveis nos *smartphones* e seus acessórios. Com isso, os estudantes possuem acesso a múltiplas informações digitais que podem gerar um conhecimento histórico crítico dependente da qualidade existente na relação que envolve (i) as demandas dos alunos nativos do ambiente digital, (ii) os saberes docentes e (iii) a cultura escolar (Wanderley, 2021).

Os elementos que contribuem na crise em relação ao ensino de História (memória, construção do sentido e a capacidade de a História ser compreendida pelos alunos), a ausência de uma das operações da Consciência Histórica (e suas dimensões), a incompreensão das culturas alheias, a necessidade de ajustamento do processo de ensino aos perfis geracionais são problemáticos em sentido *lato* no ensino. Entretanto, ao abordar histórias e culturas de

povos específicos, os elementos são ampliados, como no caso das histórias e culturas indígenas, que possibilitará uma importante crítica ao pensamento conservador na tipologia tradicional/exemplar de Jörn Rüsen, uma vez que a atribuição de sentido do tipo tradicional atua na permanência de estruturas sociais, tendo como uma das consequências, nas sociedades modernas, o conservadorismo.

As histórias e as culturas afro-brasileira e indígena tornaram-se obrigatorias nos currículos oficiais de instituições de ensino público e privadas no Brasil por meio da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). A inserção de tal temática nos currículos representa a reconstrução da narrativa histórica nacional, inserindo a cultura dos povos tradicionais do país, mas também não isenta do desafio de transportar os alunos aos contextos alheios à temporalidade e à culturalidade dos estudantes.

Durante séculos, os grupos étnicos indígenas do Brasil foram negligenciados e suas histórias e culturas apagadas pela historiografia. Os autores Silva e Bicalho (2018, p. 245) defendem que os indígenas na historiografia brasileira “[...] têm sua presença marcada por um processo de estereotipado que tende ao antagonismo [...]”.

A obra da indígena Guajajara (2019) defende a importância de contestar a construção no imaginário coletivo da sociedade quanto aos indígenas, decorrente, dentre outros elementos, da sua representação atrelada a um discurso colonial que os destina a um espaço inferiorizado. Nas palavras da autora indígena: “[...] o resultado é uma visão hegemônica estereotipada e distorcida: povos indígenas são atrasados, primitivos, preguiçosos, entraves ao desenvolvimento social e econômico do país” (Guajajara, 2019, p. 171).

Superar os desafios no ensino de História em um ambiente cercado de questões complexas impõe aos docentes o uso de habilidades que transcendam os conhecimentos técnicos da área de formação, exigindo que as habilidades sejam desenvolvidas em um *continuum* formativo, reforçando a dualidade da atribuição professor-pesquisador. Dessa forma, a pesquisa por aspectos metodológicos oriundos de outras áreas do conhecimento pode ser relevante ao desenvolvimento do docente e, consequentemente, no processo formativo dos alunos.

Discutir o ensino de História perpassa pela reflexão sobre existência e emprego das novas práticas educativas, pois alunos sem estímulos percebem o ensino sem aplicação, sem vivência. Dessa forma, os professores devem apresentar novas estratégias que propiciem a dimensão lúdica no ensino de História por meio das experimentações pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento histórico (Carissimi; Radünz, 2017).

Uma prática educativa alternativa e lúdica se refere ao ato de jogar como recurso ao ensino. O emprego dos jogos no processo de ensino em sala de aula pode acontecer com a participação individual ou com atividades coletivas e pode utilizar dispositivos analógicos e digitais.

A intensificação das tecnologias modificou aspectos culturais da sociedade ocidental no século XXI, momento em que a predileção pelos recursos digitais ganha força. Os jogos digitais do tipo games são recursos tecnológicos com potencialidade de gerar eficiência cognitiva no processo de aprendizagem dos indivíduos, visto que seu uso favorece o controle cognitivo do jogador (Costa, 2019). Especificamente na aprendizagem social, Huizinga (2008) defende que o jogo associado à construção do conhecimento permite que as pessoas sejam capazes de: “[...] competir pela superioridade são tão variadas quanto os prêmios que são possíveis de se ganhar (...) talvez tenha seu exemplo mais impressionante no domínio do próprio espírito humano, quer dizer, no do conhecimento e da sabedoria” (Huizinga, 2008, p. 139).

Nessa linha, a gamificação de cunho pedagógico ganha expressividade junto aos jovens da Educação Básica como um reflexo do mercado milionário de games digitais disponibilizados em diferentes plataformas on-line. Além disso, a popularização dos aparelhos de *smartphones* com capacidade de processamento computacional atuais facilitou o acesso dos jovens aos diferentes games em qualquer lugar, a qualquer hora.

Para Costa (2019), o conceito de gamificação tem uma percepção ampla e pode ser utilizado na educação para a conquista de uma aprendizagem significativa. Diferentes contextos educacionais e áreas do conhecimento têm adotado a gamificação como uma estratégia metodológica de ensino.

O desenvolvimento de games para entretenimento e em cenários históricos são exemplos de possibilidades de aproximação entre a gamificação e a História. Os jogos construídos com a técnica *Role-Playing Game (RPG)* são exemplo de tal possibilidade, visto que atraem entusiastas das diferentes faixas etárias (Saldanha; Batista, 2009).

Existem games que fazem o uso de fontes históricas na sua construção o que possibilita a reprodução de ambientes e possíveis simulações de contextos históricos<sup>4</sup>. O game e a História podem ser unidos e isso é um fenômeno que vem se consolidando. Ele pode ser

---

<sup>4</sup> Exemplos: *Age Of Empires*, Jogo sobre a Babilônia e Capoeira *Legends* abordam, respectivamente, o contexto da História Medieval, Antiga e o universo da Capoeira na História do Brasil (Costa, 2017).

até definido como lugar de memória e, também, como recurso a ser usado cada vez mais para o ensino de História nas salas de aulas da Educação Básica (Costa, 2019).

Todavia, alguns problemas precisam ser superados quando se refere à utilização dos jogos em sala de aula. Por exemplo: inexperiência e desinteresse dos professores em jogos; necessidade de planejamento didático; existência de recursos digitais para gerar interesse didático pelos professores; aspectos do ecossistema educacional, que é limitado pela aprendizagem apenas com a utilização de tecnologias computacionais da informação; e comunicação e percepção dos profissionais de educação em relação à inserção de tecnologias no ambiente escolar.

Carissimi e Radünz (2017) entendem que os professores do Ensino Médio são inexperientes e desinteressados em jogar, resultando em uma ausência de cultura lúdica em face da dificuldade de criar ou aplicar jogos na sala de aula. Como consequência, uma parcela considerável de docentes “[...] se distancia de jogos investigativos ou de estratégias e não adota mecanismos dessa natureza com regras aprimoradas” (Carissimi; Radünz, 2017, p. 55). Em Costa (2019), as disciplinas de Exatas e Biológicas incorporam com facilidade a gamificação por meio de jogos na Educação Básica. Já as disciplinas de Humanas, dentre elas, a História, ainda possuem limitações para incorporá-las. Mesmo assim, pesquisadores da educação, ao perceberem a predileção das pessoas pelos jogos, têm se dedicado a estudar as possibilidades de utilizá-los nos diferentes campos do conhecimento - e não seria diferente com a História (Costa, 2019).

Os autores Cavallo *et al.* (2016) enfatizam a necessidade do planejamento didático para que um objeto de aprendizagem logre sucesso como ferramenta utilizada pelo docente em sala de aula ou fora dela, posto que o êxito na implementação e adoção depende de aspectos culturais dos alunos, docentes e instituições que integram o ecossistema educacional. Para os autores, o processo de concepção depende da combinação das experiências relatadas na literatura com os conhecimentos dos profissionais especialistas interdisciplinares para fazer com que os jogos educacionais possam ser adequados a diferentes contextos e objetivos pedagógicos.

Também cabe ressaltar que incorporar tecnologias em instituições de ensino gera angústia, nas palavras de Wanderley (2021), pois é um processo de mudança com protocolos e rotinas próprios que se antepõem à correlação de forças e às lutas existentes em espaços sociais de produção de significados, como a escola.

Pode-se argumentar que um dos aspectos mais difíceis no ensino de História é possibilitar que os alunos compreendam certos eventos, decisões e escolhas das pessoas que

viveram em determinado período histórico, ampliando suas lentes pessoais da análise da realidade vivida. Embora as metodologias clássicas de ensino permitam algumas técnicas para esse fim, ferramentas que permitem experimentar as normas sociais, políticas, econômicas e tecnológicas também podem ser utilizadas para o ensino do uso dessas lentes.

Freitas (2009) enfatiza a relevância que Vigotski deu ao método, sendo um metodólogo e por considerar o desenvolvimento psicológico como parte do desenvolvimento histórico, a historicidade como elemento da formação do sujeito. Para Vigotski (1991, p. 69), “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie”. Para ele a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 1991, p. 74).

A percepção da historicidade dos alunos pelo professor é uma das tarefas da aula de História para Seffner (2013), visto que traz uma dimensão dos fenômenos humanos relacionados à sua existência e aos meios que o circundam.

Uma das tarefas da aula de História é a de possibilitar que o aluno se interroge sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado, etc. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória (Seffner, 2013, p. 32).

A historicidade compõe o elemento da aprendizagem e dos saberes dos indivíduos. Em Chevallard (1997), é apresentada uma diferenciação entre o saber sabido e o saber ensinado, influenciados pelo que o autor denomina de deformações.

Chevallard afirma categoricamente a diferença entre o “saber sábio” (*sa voir savant*) e o “saber ensinado”. Para que o ensino seja possível, o elemento de saber deverá ter sofrido certas “deformações” que o tornarão apto a ser ensinado. O termo “deformações” é utilizado pelo autor para indicar a ocorrência de mudanças, transformações nos saberes, sem denotar o aspecto pejorativo que esse significante assume na língua portuguesa.

Chevallard chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é realizada pelos professores por si mesmos. Ela tem início quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber sábio e por meio de um trabalho de seleção e estruturação didática, o “saber a ensinar”, definição essa que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização (Monteiro, 2019, p. 84).

As formas que ocorrem as deformações mencionadas por Chevallard (1997) são complementadas pelo pensamento de Verret (1975), o qual identifica que elas acontecem pelos processos de dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle social das aprendizagens. Chevallard, citando Vertet (1975), afirma que em vários processos ocorrem:

- a) a dessincretização, ou seja, “por exigência da explicitação discursiva, a ‘textualização’ do saber conduz primeiramente a delimitação de saberes parciais’, cada um dos quais se expressando em um discurso (ficticiamente) autônomo” (Chevallard, 1997:69);
- b) a despersonalização, ou seja, “a dissociação entre o pensamento, enquanto expressão de uma subjetividade, e suas produções discursivas: o sujeito é expulso de suas produções, o saber é submetido a uma transformação no sentido de despersonalização” (Chevallard, 1997:71);
- c) a programabilidade, ou seja, a definição racional de sequências que permitam uma aquisição progressiva de conhecimento e cuja definição se legitima por “uma ficção que nos faz acreditar que a aprendizagem é isomorfa’ em relação ao processo de ensino e cujo modelo ordenador é o texto do saber em sua dinâmica temporal” (Chevallard, 1997:73);
- d) a publicidade, que exige uma definição explícita, em compreensão e extensão, do saber a transmitir, e que deixa implícitos os pré-requisitos;
- e) o controle social das aprendizagens, controle regulado de acordo com procedimentos de verificação que autorizem a certificação de conhecimentos adquiridos (Verret, 1975:146-147 *apud* Chevallard, 1997) (Monteiro, 2019, p. 86).

A maneira como a História é vista como um assunto de pouca importância no mundo afeta a maneira como os alunos veem a disciplina e não sentem necessidade de aprendê-la. Embora não sejam tão comuns nas aulas de História quanto outras ferramentas, os jogos têm atraído a atenção de uma parcela de educadores, principalmente entre as gerações mais jovens e os acadêmicos. A aplicação de teorias de jogos na História permite que os alunos vejam os conteúdos de uma maneira diferente, pois a disciplina oferece mais do que uma atualização de eventos passados. O jogo como estratégia metodológica aplicada aos conteúdos de História na educação visa superar entraves relativos à aprendizagem, pois inserem a vertente da problematização: artifício educacional que torna a aprendizagem significativa e permite a formação de indivíduos sociais com posturas críticas (Martins; Bottentuit Junior, 2016).

Batista *et al.* (2017) afirma que os jogos eletrônicos tomaram o mercado nas décadas de 1970 e 1980 no mundo inteiro. Recentemente, houve interesse pelos jogos do ponto de vista da teoria da educação distintamente construtivista. Já Guerreiro *et al.* (2017) percebe que o interesse pela utilização de jogos teve um crescimento a partir do ano de 2006. Na Educação Infantil, por exemplo, os jogos de diferentes naturezas sempre estiveram presentes e, com o

avanço das séries pelos alunos, essas estratégias vão desaparecendo, sendo vistas com menos frequência no Ensino Fundamental e escassas no Ensino Médio.

A obra de Prensky (2001) identifica os elementos estruturais principais que compõem os jogos: (i) eles têm regras; (ii) possuem objetivos definidos; (iii) existem resultados e feedback; (iv) a presença de competição entre os participantes ou de desafios; (v) um processo de interação; e (vi) uma representatividade por meio dos personagens.

Tais elementos permitem que os jogos sejam aplicados ao processo de ensino. Eles exigem que os participantes tomem decisões que farão com que os jogadores avancem nas fases. O sequenciamento adequado da ação dá sentido ao jogo. Os participantes dos jogos, muitas vezes, têm que escolher entre várias alternativas no que diz respeito à direção que desejam que a dramatização siga. Por meio de discussão em grupo e raciocínio, os participantes geralmente chegam às escolhas mais adequadas, mas entendemos que nem todos são dessa forma, uma vez que há uma variedade significativa de jogos.

Na construção do conceito do jogo são descritas suas características, os objetivos e a jogabilidade geral. Também inclui qualquer aspecto descritivo do *design*, arte, áudio ou capacidades técnicas de um jogo, tais como a história, a arte do cenário e dos personagens, os desafios das fases, as recompensas e metas. A obra de Prensky (2001) elenca e descreve as principais características dos jogos, conforme apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1 - Características dos jogos**

Características dos jogos	Descrição
Competitivo	Objetivo de alcançar melhor do que outras pessoas
Dificuldade	Apresentação de tarefas que requerem esforço.
Exploração	Um ambiente virtual sensível ao contexto.
Fantasia	Uma história ou ambiente fictício
Metas	Metas e objetivos explícitos, com um propósito claro.
Interação	Feedback de ações e mudança de estado de jogo.
Resultados	Resultados medidos do jogo, ou seja, pontuação.
Pessoas	Outras pessoas jogando o jogo ao mesmo tempo.
Regras	Limites de jogo, limitação ou restrições.
Segurança	Não tem consequências do jogo no mundo real.

Fonte: Adaptado de Prensky (2001).

Essas características intrínsecas em cada tipo de jogo favorecem a dimensão lúdica e permitem moldar aspectos das habilidades humanas positivas e negativas.

Quanto aos aspectos das habilidades humanas positivas, o jogo é prático e imediato e, como tal, envolve as emoções, bem como o intelecto dos participantes, recorrendo às inteligências intrapessoal e interpessoal. Os alunos trazem seus sentimentos para cada

experiência imaginada. Essa expressão se dá por meio do que pode ser visto acontecendo e do que pode ser ouvido, bem como o que pode ser sentido a partir da tensão dentro de um jogo. Na sala de aula isso é fundamental, porque dá aos alunos oportunidades de expressarem emoções que podem ajudar a reduzir futuros conflitos em potencial. Portanto, um ponto forte importante do aprendizado baseado em jogos é que ele pode ajudar a aproximar os alunos de suas emoções e das formas socialmente aceitas de expressá-las (Giacomoni, 2013).

Nos jogos, os alunos estão constantemente interagindo com os outros, usando habilidades de comunicação verbal e não verbal, trabalhando suas inteligências interpessoal e intrapessoal. Isso acontece porque o processo do jogo os ajuda a desenvolver autoconfiança, autoestima, habilidades de socialização, respeitar as ideias dos outros e também ter respeito por si mesmos. Por meio dos jogos, os participantes representam a si e uns aos outros, permitindo que o indivíduo tenha uma autocompreensão, conheça seus pontos fortes e fracos e aprenda a reagir às situações diversas (Prensky, 2001).

Em relação ao desenvolvimento de habilidades humanas negativas, em que os jogos envolvem contextos de apostas com vieses econômicos, eles podem favorecer o desenvolvimento de hábitos destrutivos aos indivíduos por meio da compulsão. No entanto, os jogos utilizados pela perspectiva sociocultural da aprendizagem têm caráter instrutor, facilitador e inspirador aos alunos (Huizinga, 2008).

Compreende-se, então, que o lúdico preenche lacunas e proporciona um equilíbrio nas salas de aula que seguem estruturas de ensino tradicionais. No entanto, a criação desse tipo de atividade demanda atenção aos elementos relativos à temática, objetivos, superfície, dinâmica, regras e *layout*, pois a fato de a atividade ser lúdica não assegura que os alunos estejam aprendendo ou se divertindo.

Os jogos podem ser classificados em diferentes categorias, como apresentado no Quadro 02.

**Quadro 2 - Categorias dos jogos**

Categorias dos jogos	Descrição
Esportes e jogos com bola	Beisebol, basquete, críquete, futebol, dentre outros.
Cartão	Elementos que propiciam a resolução de problemas, a interação, os movimentos, como por exemplo, bingo, xadrez e outros.
Jogos com as palmas das mãos	Usando as mãos e um ritmo como Jokempo (pedra, papel, tesoura), Gol de dedos, Adoleta e outros
Jogos de conversa	Por exemplo, o jogo “Verdades e mentiras”: o jogador conta verdades sobre si mesmo, mentiras, enquanto os demais jogadores fazem perguntas para descobrir as declarações verdadeiras e falsas.
Jogos de dança e movimento	Jogos que envolvem movimento, como dança das cadeiras, carrinho de mão, mímica, telefone sem fio, dentre outros.
Jogo com escrita em papel	Envolve a escrita dos jogadores, como Sudoku, Caça-palavras, Palavras cruzadas, Forca, Stop (Adedanha) e outros.
Matemática	Envolvem regras, estratégias e resultados definidos pelos parâmetros matemáticos definidos, por exemplo, jogos de tabuleiros, jogo da memória, blocos de construção, vareta, dentre outros.
Role play	Permite que os alunos participem de uma experiência desempenhando o papel de um personagem em uma situação particular e experimentando empatia por esse personagem. A dramatização segue um conjunto de regras e envolve a interação com outras pessoas.
Simulações	Modela um ambiente com o máximo de realismo possível e mostra causa e efeito genuínos.
Jogos de mesa	Jogado em uma mesa como, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos de dados, jogos em miniatura, jogos de lápis e papel.
Videogames	Jogos móveis jogados em <i>smartphone</i> , consoles e computadores de mesa.
Jogos de artes visuais	Jogos voltados para desenvolver as habilidades de desenhar, pintar e esculpir.

Fonte: Adaptado de Prensky (2001).

O processo de implementação de jogos no ambiente escolar é uma fase posterior ao planejamento dos professores, pois os jogos devem atender a objetivos específicos por meio de elementos necessários à ludicidade da atividade (a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o *layout*), não se limitando ao mero ato de jogar, como salienta Carissimi e Radünz (2017).

Essas atividades lúdicas, que podem expandir o conhecimento, exigem extremo planejamento e cuidado na sua execução, ou seja, o educador deve ter seus objetivos bem-traçados. Se o objetivo é trabalhar com um tema do currículo, não basta distribuir os jogos e colocar todos para brincar. É preciso pensar na ferramenta como um recurso possível dentro de um planejamento maior e fazer sua escolha com base no desafio que pode gerar.

[...]

Tal mediação do sério e da brincadeira compõe os elementos necessários à criação da atividade lúdica, quais sejam: a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras e o layout (Carissimi; Radünz, 2017, p. 58).

O jogo é culturalmente determinado pelas comunidades, pelos recursos disponíveis e pelos objetivos de aprendizagem dos professores.

**Quadro 3 - Elementos necessários à criação da atividade lúdica**

Elementos	Conceituação
Temática	A temática é o primeiro passo para a construção do jogo, da qual o professor-pesquisador fará a escolha do período histórico.
Objetivos	Seguem duas propostas, sendo a primeira quanto ao Objetivo Pedagógico, ou seja, o momento ao qual o professor oportunizar o desenvolvimento das habilidades, como “compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdo, dentre outros”; já a segunda, quanto aos Objetivos do Jogo, os quais conduzem os acontecimentos ou as narrativas.
Superfície	A superfície do jogo é a definição do tipo de ação onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiros, classe dos alunos, quadro-negro), caracterizando o centro da narrativa do jogo (navio, um pedaço de terra, um espaço geográfico).
Dinâmica	A dinâmica parte de um variado campo de possibilidades, no qual se incluem o tempo da atividade, as sequências das jogadas, a complexidade etc.
Regras	As regras, nesse planejamento, seguem com as limitações ou a liberdade, as quais devem ser respeitadas, porque uma vez quebradas as regras, destrói-se a ilusão do jogo que o aluno terá na atividade.
Layout	O <i>layout</i> prima pela qualidade visual do jogo, porque na medida em que queremos ‘transportar’ nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante.

Fonte: Adaptado de Giacomoni e Pereira (2014) e Carissimi e Radünz (2017).

Os jogos educativos são aqueles intencionalmente concebidos para fins educacionais ou os jogos de entretenimento que têm valores incidentais ou educacionais. São projetados para ajudar as pessoas a compreenderem conceitos, aprender o conhecimento do domínio e desenvolver habilidades de resolução de problemas enquanto jogam. Com o mercado de jogos virtuais milionário e os produtos que possuem diferentes abordagens, os jogos educativos podem aproveitar a esteira por meio de diferentes temáticas, especialmente em plataformas digitais, consoles e computadores. A obra de Prensky (2001) apresenta os principais tipos de jogos voltados para computadores, conforme o Quadro 04.

**Quadro 4 - Jogos de computadores**

Jogos de computadores	Descrição
Aventura	Jogos envolvendo uma série de missões ou quebra-cabeças em que o protagonista deve se mover por um mundo virtual realizando ações e manipulando objetos para atingir o objetivo do jogo, tais como, <i>World of Warcraft</i> , <i>Guild Wars 2</i> , <i>Neverwinter</i> , <i>The Elder Scrolls Online: Tamriel Unlimited</i> , <i>Elite Dangerous</i> e outros.
Plataforma	Jogos em que o objetivo principal é negociar o movimento entre uma série de plataformas, evitando obstáculos e inimigos e recolhendo tesouros, por exemplo, <i>Sonic</i> , <i>The Hedgehog</i> , <i>Super Mario Brothers</i> e outros.
Quebra-cabeça	Jogos que envolvem, principalmente, lógica e resolução de quebra-cabeças, como por exemplo, <i>Puzzle</i> , <i>Butterfly Escape</i> , <i>Mickey Mouse Puzzle</i> , <i>Dark Parables</i> , <i>Missionaries and Cannibals</i> , <i>D Tetris</i> , <i>Sky Bubbles</i> e outros.
Tiros (Atirador)	São jogados na primeira pessoa e envolvem a exploração de mundos virtuais, armas e combates, como <i>Rainbow Six Siege</i> , <i>Counter- Strike: Global Offensive</i> , <i>Fortnite Battle Royale</i> , <i>Left 4 Dead 2</i> e outros.
Simulação	Modela algum tipo de ambiente virtual e permite a interação com esse ambiente, tal como <i>The Sims</i> , <i>Second Life</i> , <i>Avakin Life</i> , <i>Virtual Families</i> , <i>Habbo</i> , <i>Home Street</i> e outros.
Esportes	Jogos nos quais os jogadores realizam uma atividade esportiva virtual: <i>Free Running - Le Parkour</i> , <i>Tennis Grand Slam</i> , <i>Surfer Mania</i> , Campeonato de Boxe Online, Corrida com os Obstáculos, <i>Crazy Skater</i> , dentre outros.
Estratégia	Jogos em que as decisões estratégicas devem ser tomadas para atingir o objetivo geral, como: <i>Command &amp; Conquer: Red Alert</i> , <i>Company of Heroes</i> , <i>StarCraft II: Wings of Liberty</i> , <i>Age of Empires</i> , <i>Warcraft III: Reign of Chaos</i> .
Educacional	Jogos com tema específico interativo, usados principalmente para matemática, ciências, TIC, como: <i>Roblox</i> , <i>Brain Test</i> , O Xadrez, <i>Lego Legacy</i> , <i>Piano Game Classic</i> , <i>Damas V</i> , <i>Mad Dentist</i> , <i>Figure 8</i> , <i>Draw it draw</i> e outros.

Fonte: Adaptado de Prensky (2001).

Em seu vasto conteúdo, a disciplina de História na Educação Básica pode se apropriar de diferentes tipos de jogos para computadores ou on-line no intuito de apresentar conhecimento aos estudantes, mas também de despertar habilidades críticas. Um exemplo foi a utilização de videogames na aprendizagem de conhecimentos históricos que despontou no ano de 2015. No ano de 2018, os videogames receberam destaque em virtude da “[...] possibilidade de construção do conhecimento, os limites e as possibilidades para o emprego de jogos digitais, o envolvimento estético nos jogos eletrônicos e a consciência histórica, as narrativas históricas em jogos eletrônicos e a ficcionalização da história” (Costa, 2021, p. 64).

Para Martins e Bottentuit Junior (2016) a aplicação de games como abordagem dos conhecimentos históricos permite um enriquecimento às aulas, visto que a estrutura visual e narrativa dos jogos permite uma intervenção nas noções de tempo e suas dimensões (sucessão, duração e simultaneidade) por meio da retratação dos aspectos ficcionais dos

conteúdos históricos. Também possibilita aos alunos perceberem as diferentes versões das narrativas históricas, as subjetividades e anacronismos (Martins; Bottentuit Junior, 2016).

O conceito de anacronismo também aparece como algo a ser discutido. Devido seu nível de abstração, o anacronismo pode constituir um aspecto de difícil compreensão para os estudantes do Ensino Fundamental. A presença do anacronismo na narrativa dos games é proposital, tornando a atividade mais interessante enfocando o humor e possibilitando o procedimento de crítica histórica (Martins; Bottentuit Junior, 2016).

A inserção de tecnologias no ambiente escolar favorece o processo de ensino ao permitir que os alunos vivenciem os conteúdos teóricos ministrados em sala de aula. No que tange ao Ensino da História e cultura das origens do povo brasileiro, o incremento de jogos permite que os alunos ambientem e contextualizem a vida em outra época, distinta da sua realidade. Com isso, um game educativo apresenta uma nova perspectiva de ensino de História (Guerreiro *et al.*, 2017).

É importante, para Costa, Monteiro e Xavier (2015, p 108), “pensar a relação entre games e História de forma a permitir a construção – e não a reprodução – de experiências efetivas e significativas na educação básica”. Nesse contexto, os estudiosos afirmam que há benefícios dos jogos na aprendizagem dos alunos.

Para Alves, Minho e Diniz (2014, p. 184), “a existência de desafios e missões que, ao serem cumpridas, são recompensadas, mobilizando e engajando os sujeitos em uma causa de forma lúdica, prazerosa e, muitas vezes, colaborativa, vem sorrateiramente se instaurando na sociedade contemporânea”. O jogo está cada vez mais dentro das salas de aula e a aprendizagem no ensino de História pode, de fato, ocorrer por conta dessa geração que possui engajamento por recompensas.

Guerreiro *et al.* (2017) propôs um jogo para o Ensino da História da cultura indígena e afro-brasileira. Ambientado no período colonial, na época dos engenhos de cana-de-açúcar, o jogo tem como personagem Enzi, um africano escravizado e enviado ao Brasil. Os autores inserem como fases do jogo a saga do africano e seus desafios decorrentes da fuga. A saga da fuga de Enzi entrelaça-se à temática da cultura indígena quando o personagem encontra um grupo após a fuga.

O jogo traz um aprendizado a respeito das tribos indígenas da época, através da recepção do escravo fugitivo Enzi. O progresso do jogador consiste em realizar tarefas que envolvem um contexto histórico e cultural da tribo. Sendo que o cumprimento das atividades o aproxima mais do objetivo final (Guerreiro *et al.*, 2017, p. 473).

A pesquisadora Guerreiro *et al.* (2017) destaca uma atipicidade no uso de jogos para ensino da História Indígena, mas não descarta o uso dos games como recurso educacional. Portanto, os estudos discutidos e essa proposta da saga de Enzi demonstram as possibilidades de inserir em sala de aula jogos digitais que dialogam com a história dos povos indígenas, conseguindo transformar a aprendizagem em algo de fato prazeroso.

## **1.2 Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de História**

As formas tradicionais de ensino estão gradualmente se tornando uma coisa do passado diante dos olhos dos professores, pois os métodos de ensino ativos estão crescendo ao fornecerem aos alunos a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizagem (Alves; Minho; Diniz, 2014).

O modelo educacional tradicional centraliza o processo de ensino no professor, elemento central da sala de aula, visto que realiza a transferência passiva de informações e não necessariamente ensina como os alunos devem pesquisar e processar as informações. Processar a informação significa, antes de tudo, analisá-la, depois sistematizá-la e sintetizá-la, mas o mais importante é formular seu próprio julgamento com base na informação recebida para formar seu ponto de vista (Bacich; Moran, 2018).

Qualquer pessoa precisa ser capaz de coletar e analisar uma variedade de informações, propor hipóteses e comprovar razoavelmente sua opinião, comparar pontos de vista e avaliar a base de evidências. Portanto, é necessário ensinar o aluno a pensar, ou seja, ensinar a analisar, a argumentar e a formular seu próprio julgamento. Esse processo é facilitado por métodos de ensino ativos – formas de organizar o trabalho em sala de aula que incentivam os alunos a pensar e agir ativamente (Bacich; Moran, 2018).

As ideias de melhorar a educação foram expressas por cientistas ao longo de todo o período de formação e desenvolvimento da pedagogia, muito antes de ser formalizada como uma disciplina científica independente. Os fundadores das ideias basilares das estratégias de metodologias ativas incluem autores como Jan Amos Komenský (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1823-1871) e outros. Entre os psicólogos cujos aportes contribuíram para compreender o desenvolvimento da cognição humana como um processo de aprendizado contínuo, destacam-se Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Jean William Fritz Piaget (1896-1980), Ignacio Martín-Baró (1942-1989) e outros que abordaram a ideia de atividade ativa em momentos e contextos diferentes. No

campo da pedagogia, nomes como John Dewey (1859-1952), Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952) e outros também trouxeram contribuições para as metodologias ativas.

Para a psicologia, a melhoria das competências dos alunos baseia-se no aprimoramento de sua atividade cognitiva, isto é, de aprendizado que provoque o desenvolvimento de operações mentais ligadas à atenção, memória, inferências, imaginação, contraposição. Isso promove a sua independência, incentiva a busca criativa de soluções e desenvolve a capacidade de analisar, de tomar decisões em diversas situações problemáticas. Na obra de Vigotski (2004), o autor defende que a aprendizagem implica no desenvolvimento, uma vez que a personalidade se desenvolve no processo de atividade, proporcionando mudanças nas suas experiências de vida (lugar social, historicidade) e impactando alterações cognitivas, de compreensão da realidade e resoluções de problemas dessa realidade.

O sucesso do processo educacional depende muito dos métodos de ensino utilizados, tendo em vista que esses são caminhos planejados e organizados por meio de atividades conjuntas do professor e dos alunos, visando atingir seus objetivos educacionais, de aprendizagem. A essência das metodologias de ensino é considerada como um sistema integral de métodos, em um complexo que proporciona uma organização pedagogicamente adequada das atividades educacionais e cognitivas dos alunos (Rodrigues, 2019), o que exige constante avaliação e reflexão do professor sobre a efetividade do caminho escolhido.

A orientação da pedagogia moderna para métodos de ensino ativos deve-se à importância cada vez maior de adquirir a capacidade de navegar nesse fluxo de informações para encontrar nele os dados necessários de forma independente. É bem conhecido da literatura sobre pedagogia que os métodos ativos proporcionam o desenvolvimento das habilidades de comunicação, a capacidade de autoeducação e reflexão. Um ponto importante na utilização de métodos ativos no ensino é aumentar o interesse e a motivação dos alunos para estudar a matéria, para revelar as capacidades individuais de cada um (Blikstein; Meira, 2019).

Os métodos de ensino podem ser classificados em três grupos gerais: a) métodos passivos; b) métodos interativos; c) métodos ativos. Os métodos passivos são formas de interações entre os alunos e o professor em que o docente é o principal ator no curso das aulas e os alunos atuam como ouvintes passivos, sujeitos às orientações do professor. Do ponto de vista das tecnologias pedagógicas modernas e da eficácia da assimilação do material didático pelos discentes, os métodos passivos são considerados os mais ineficazes, mas apesar disso, também têm alguns prós. São métodos que exigem uma preparação relativamente fácil para a

aula por parte do professor e a oportunidade de apresentar uma quantidade relativamente grande de material de ensino no período limitado da aula (Bacich; Moran, 2018; Souza, 2020).

Os métodos interativos exigem uma ação interativa entre as partes do processo educacional. O termo interativo significa interagir, em diálogo com alguém. Em outras palavras, ao contrário dos métodos passivos, os interativos estão focados na interação mais ampla dos alunos não apenas com o professor, mas também entre si, com os materiais didáticos e no domínio da atividade do aluno no processo de aprendizagem (Bacich; Moran, 2018; Souza, 2020).

Os métodos ativos são formas de interações entre os alunos e os professores, nas quais eles interagem entre si durante a aula, evitando que os alunos sejam apenas ouvintes passivos, mas tornando-os participantes ativos na aula. Ao passo que em uma aula passiva o personagem principal da aula era o professor, aqui o professor e os alunos estão em igualdade de condições. Os métodos passivos pressupõem um estilo autoritário de interação, enquanto os ativos pressupõem um estilo democrático. Profissionais de educação e autores colocam uma igualdade entre os métodos ativos e interativos; porém, apesar da generalidade, eles apresentam diferenças (Bacich; Moran, 2018).

O termo “métodos ativos de ensino” ou “métodos ativos de aprendizagem” apareceu na literatura no início dos anos 1960 do século XX. A expressão foi usada para caracterizar um grupo especial de métodos usados no sistema de educação sociopsicológica. Nesse sistema, a interação do indivíduo com determinado tipo de meio permite que sejam alterados aspectos psicológicos, uma aplicação da abordagem cognitivo-comportamental que alcança os pensamentos, as emoções e o comportamento humanos de forma interligados e interdependentes, capaz de gerar um efeito específico em um daquelas esferas e mudanças em outras (Souza, 2020).

Cabe destacar que não são os métodos que estão ativos, mas o processo de aprendizagem que está inserido na proposta de ensino que se qualifica como ativa. Deixa de ser de natureza reprodutiva e passa a ser uma atividade que recai sobre os alunos no intuito de desenvolver e transformar as próprias experiências e competências. A educação no sistema de metodologias ativas não atua como dever e direito exclusivo do professor (formador) em prover a formação. Aqui, a aprendizagem é o resultado da atividade de contato de um grupo de alunos (participantes). É no grupo que surgem os efeitos da estimulação mútua, os efeitos da competição e do apoio, os participantes enfatizam com os sucessos e fracassos uns dos outros, analisam e avaliam as ações dos parceiros, compartilham suas experiências com eles,

atuam como professores e aprendizes alternadamente. É aqui que entra o efeito de grupo (Souza, 2020).

A transição para métodos de ensino ativos começa com o uso da interatividade no processo educacional. É importante organizar esse processo de tal forma que contribua para um aumento na atividade cognitiva e de pesquisa dos alunos, seu envolvimento no trabalho de pesquisa por meio da formação de pensamento sistêmico e problemático, uma percepção holística do mundo ao seu redor, um desejo de realizar seu potencial criativo no processo de atividade cognitiva (Diana *et al.*, 2014; Rodrigues, 2019).

Uma organização do processo educacional usando as metodologias ativas pode ser baseada em uma série de princípios: individualização, flexibilidade, eletividade, contexto e cooperação.

O princípio da individualização pressupõe a criação de um sistema de formação multinível de especialistas, tendo em conta as características individuais dos alunos e procurando evitar o nivelamento, buscando proporcionar a todos a oportunidade de maximizar as suas capacidades para obter uma formação correspondente a elas (Diesel; Baldez, 2017), portanto significativa a esses sujeitos.

O princípio da flexibilidade exige uma combinação de formações variadas de ensino, baseadas no atendimento das necessidades dos professores e nos desejos dos alunos, implementadas diretamente no processo de aprendizagem, mudando seu foco. A flexibilidade permite atender às demandas que surgirem e reorientar objetivos de acordo ou em função das mudanças no ambiente (Bacich; Moran, 2018).

O princípio da eletividade permite proporcionar aos alunos o máximo de independência possível na escolha de percursos educacionais – cursos eletivos (curtos, de pesquisa ou estritamente especializados). Com isso, busca-se obter um conjunto único de conhecimentos ou várias especialidades relacionadas, que atendam às inclinações individuais dos alunos e aos seus interesses cognitivos (Diesel; Baldez, 2017).

O princípio do contexto exige a subordinação dos conteúdos formativos aos conteúdos e condições de implementação das habilidades futuras e específicas, como por exemplo, habilidades para o desenvolvimento de atividades profissionais (mercado de trabalho). Dessa forma, o processo educacional visa a uma formação que atenda à necessidade contextual, como contribuir para a posterior adaptação ao ambiente profissional (Diesel; Baldez, 2017).

O princípio da cooperação pressupõe o desenvolvimento de relações de confiança, assistência mútua, responsabilidade mútua entre os alunos e os professores, bem como o desenvolvimento do respeito, da confiança na personalidade do aluno, dando-lhe

oportunidade de mostrar independência, iniciativa e responsabilidade individual pelo resultado (Diesel; Baldez, 2017).

Os métodos ativos de ensino podem ser classificados em função de determinadas características. Em relação à interação ou individualização, os métodos são divididos em dois grandes grupos: individuais e grupais. Os métodos em grupo são aplicáveis simultaneamente a um determinado número de participantes (grupo), enquanto os individuais, a uma pessoa específica que realiza a sua atividade sem contato direto com outros alunos (Rodrigues, 2019).

As metodologias ativas possuem como características distintivas: a) a possibilidade de formar grupos de trabalhos entre os participantes do processo educativo; b) uso de uma abordagem de aprendizagem baseada em atividades; c) orientação prática das atividades dos participantes do processo educação; d) apresentação de uma natureza lúdica e criativa; e) uso do conhecimento e experiência dos alunos; f) a ativação no processo de aprendizagem de todos os sentidos; g) reflexão do processo de aprendizagem por parte de seus participantes; e h) desenvolvimento de parcerias entre os pares (Blikstein; Meira, 2019; Souza, 2020).

A principal tarefa dos métodos de ensino ativos é garantir o desenvolvimento e autodesenvolvimento da personalidade do aluno a partir da identificação das suas características e capacidades individuais, sendo que um lugar especial é ocupado pelo desenvolvimento do pensamento teórico, que envolve a compreensão das contradições internas dos modelos estudados.

Os métodos de aprendizagem ativos são utilizados para que o aluno possa aprender fazendo. Entre os diferentes métodos ativos, cabe mencionar, como rol exemplificativo, a brincadeira, dramatização ou teatralização, seminário-discussão (discussão em grupo), jogos, design de produção de jogos, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, atividades com vídeos, simulação, dentre outras.

Na idade pré-escolar, a utilização de brincadeiras é uma forma habitual de atividade, portanto, é mais eficaz usá-la no processo educacional. As brincadeiras são um ambiente lúdico natural, no qual não há coerção e representam uma oportunidade para que cada criança encontre seu lugar, mostre iniciativa e independência, realize livremente suas habilidades e necessidades educacionais (Souza, 2020).

A teatralização é uma técnica que permite aprimorar determinadas habilidades, dominar a resolução de conflitos e defender seu próprio ponto de vista. O teatro simula condições para a formação de habilidades sociais associadas às relações entre adultos e crianças. Todas as decisões não são apenas tomadas ou discutidas, elas são necessariamente executadas, repetidas muitas vezes por diferentes participantes. Uma característica distintiva

dessa técnica é a representação de papéis perante outros colegas e a caracterização dos personagens em diversos contextos teatrais (Bacich; Moran, 2018).

A discussão em grupo constitui-se como um processo de comunicação dialógica dos participantes, durante o qual se dá a formação de vivências práticas de participação conjunta na discussão e resolução de problemas teóricos e práticos. Na discussão em seminários, por exemplo, os alunos aprendem a expressar com precisão seus pensamentos em pequenos relatórios e discursos orais, a defender ativamente seu ponto de vista, a argumentar razoavelmente e a refutar a posição de outro colega (Bacich; Moran, 2018).

Os métodos com uso de jogo fornecem uma busca por soluções em condições dinâmicas de instabilidade, pois permitem que o aluno trabalhe e compare várias opções possíveis. Tais métodos exigem uma atitude emocional, uma motivação adequada dos participantes, que são capazes de remover o impacto da artificialidade dos jogos (Meinerz, 2013).

O método de aprendizagem baseado em projeto promove o desenvolvimento do pensamento independente, ajudando os estudantes a construírem confiança em suas próprias capacidades. Nesse método, se prevê um sistema de aprendizagem que permite que os estudantes adquiram conhecimento e dominem habilidades durante o processo de execução de uma sequência de tarefas práticas previamente planejadas. Dessa forma, faz com que se aprenda por meio de atividades inseridas em um projeto mais amplo (Souza, 2020).

A aprendizagem baseada em problemas é uma forma em que o processo de cognição dos alunos se aproxima da atividade de pesquisa. Seu sucesso é garantido pelo esforço conjunto entre os professores e os estudantes. A principal tarefa do professor não é, necessariamente, transmitir as informações, mas sim familiarizar os alunos com os problemas do processo de desenvolvimento do conhecimento científico e as formas de resolvê-los. Em cooperação com o professor, os alunos descobrem novos conhecimentos, compreendem as características teóricas de uma determinada ciência (Souza, 2020).

As atividades com uso de mídia são uma metodologia baseada no uso de gravação de vídeo para fornecer *feedback*. Nesse caso, a gravação é realizada no decorrer das atividades de aula. Em seguida, as gravações são visualizadas e as ações dos alunos são analisadas por eles, em um processo de autocrítica. Essa forma de organizar o elemento formativo ajuda os estudantes a fazerem a transição da experiência diretamente para a sua compreensão, por meio de uma autorreflexão de seus comportamentos (Bacich; Moran, 2018).

Apesar da diversidade de metodologias ativas e benefícios presentes na literatura, o uso de tais métodos de ensino pode trazer algumas limitações para a aplicação: i) os alunos

não terem o desejo de se envolver nas formas tradicionais de ensino quando utilizadas nas disciplinas de outros professores que não adotam uma metodologia ativa; ii) entusiasmo e ênfase por parte do docente no método ativo, com perdas no conteúdo a ser ensinado; iii) a depender da estratégia ativa e da forma de sua implementação, os alunos podem apresentar resistência; iv) falta de correlação dos métodos ativos com o processo educacional como um todo; v) resistência dos alunos com a multiplicidade de metodologias empregadas pelos docentes; e vi) dificuldade de avaliar o papel de cada aluno em atividades desenvolvidas em grupo (Bacich; Moran, 2018; Blikstein; Meira, 2019).

Podemos considerar o game em sala de aula como uma metodologia ativa, uma vez que, segundo Costa, Santos e Xavier (2015, p. 114):

jogar videogame impulsiona uma passagem de expectador passivo para sujeito ativo. Segundo ele, a grandiosidade do videogame ainda não foi revelada: ‘o videogame é uma apresentação de problemas a serem resolvidos, e todos os desafios no jogo têm um gabarito. Por isso, o jogador não desiste até alcançar a solução completa. A dinâmica do game, portanto, transfere o controle para os jovens, para os indivíduos.

Isso posto, percebe-se que, ao jogar, o aluno se torna responsável pelas suas decisões e deixa de ser aquela figura da educação tradicional de receptor de informações, passando a protagonizar a construção da sua aprendizagem. O discente, nesse contexto, passa a ser ativo e reflexivo, capaz de compreender, interpretar e contextualizar, habilidades fundamentais para a aprendizagem histórica, tornando-se responsável e comprometido com a transformação da sociedade.

### **1.3 Cibercultura e Gamificação**

A compreensão da tecnologia como algo relacionado exclusivamente à esfera científica e industrial não se coaduna com a realidade da sociedade da informação. A tecnologia deixou de pertencer apenas ao mundo virtual, tornando-se cada vez mais humanizada, pois traz à tona componentes filosóficos, psicológicos, estéticos e ideológicos. Dessa forma, a tecnologia, em sentido *lato*, inclui conteúdos, mensagens, ideias, estilística e outros elementos que afetam diretamente as pessoas, moldando a sua visão de mundo, a mentalidade e, em última instância, gerando identidades (Johnson, 2005).

A partir do final dos anos de 1960, o desenvolvimento das tecnologias digitais deu início ao surgimento de uma série de movimentos intelectuais que formaram a “metasoft sociocultural” da sociedade da informação – a cibercultura. Em sua ideologia, vários tipos de

intenções marginais estão entrelaçados com a crença nas possibilidades ilimitadas da tecnologia de computador para a realização da liberdade individual (Vasconcelos Junior, 2020).

A cibercultura surgiu do espírito de anarquia e sistematicismo ao mesmo tempo, destruindo muitas estruturas sociais e culturais tradicionais. Criou, também, novas estruturas, algumas rompendo com o passado e outras desenvolvendo as realizações materiais e conceituais da cultura, arte, tecnologia e ciência. A *web* foi criada por milhões de pessoas porque elas queriam. Sem desejo de poder, medo, hierarquia, autoridade, identidade étnica, publicidade ou qualquer outra forma de manipulação e, aqui, ressalta-se que isso nunca acontecera antes na história (Lemos, 2013).

Não se justifica limitar a cibercultura a questões relacionadas apenas ao funcionamento na era dominada pelo computador, pois o próprio computador é apenas uma ferramenta nas mãos das pessoas, utilizada para criar valores tangíveis e intangíveis. O conceito de cibercultura é definido como o estado da sociedade como resultado do uso de automação e informatização. Além disso, a cibercultura é um tipo de cultura de massa moderna baseada no uso de recursos de jogos de computador e tecnologias de realidade virtual (Lemos, 2013).

A cibercultura é um conceito complexo que engloba teorias, ideias e sonhos de tecnologias da informação e comunicação, estudos culturais, literatura e artes. Essa abordagem pode ser útil graças à possibilidade de movimento entre disciplinas e questões mescladas de ciberespaço, novas mídias e artes em uma estrutura teórica. Essa perspectiva cultural permite aprofundar as mudanças no desenvolvimento humano e na participação na cultura que estão ocorrendo agora (Magnoni; Silva, 2012).

Na opinião de Castells (2005), em tempos de cibercultura, não só os conceitos, mas também toda a sociedade está mudando:

A sociedade em rede é uma sociedade hipersocial, não uma sociedade de isolamento. As pessoas, em geral, não falsificam sua identidade na Internet, exceto por alguns adolescentes fazendo experiências com suas vidas. As pessoas incorporam a tecnologia em suas vidas, conectam a realidade virtual e a virtualidade real, vivem em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as na medida em que precisam. [...]

No entanto, o domínio do espaço da mídia sobre a mente das pessoas funciona por meio de um mecanismo fundamental: a presença/ausência de uma mensagem no espaço da mídia. Tudo ou todos que estão ausentes deste espaço não podem alcançar a mente do público, portanto, torna-se uma não-entidade (Castells, 2005, p. 14).

Castells (2005) destaca que a virtualidade real (que é um sinônimo de cibercultura) é um modelo de cultura muito importante, mas novo. Nesse modelo, duas qualidades são importantes: o espaço de fluxo de informações em sistemas integrados de comunicação (ciberespaço) e o novo “escopo” de tempo em que história, passado, presente e futuro estão conectados.

Enquanto alguns elementos no mundo da educação ainda querem enfatizar a caligrafia cursiva e a edição manual, é difícil não admitir que a tecnologia, especificamente e principalmente a internet e a computação pessoal, transformaram o mundo moderno. O uso da tecnologia permite que crianças, jovens e adultos criem, resolvam problemas, pesquisem, colaborem e interajam globalmente. Os alunos que usam a tecnologia como ferramenta e/ou suporte para a comunicação com outras pessoas estão em uma função ativa, e não na função passiva de destinatários de informações de um professor ou de leitura de livros didáticos. Os alunos também têm a capacidade de aprender e se expressar em seu estilo de aprendizagem individual (Prensky, 2001).

Quando as pessoas ouvem a palavra “tecnologia”, os computadores são a primeira coisa em que pensam. No entanto, existem muitos tipos diferentes de tecnologia, além dos computadores, que podem ser usados para melhorar o aprendizado do aluno. Há tipos de conteúdo diversos, que servem a distintos propósitos na sala de aula. Por exemplo: programas de processamento de texto estimulam as habilidades de comunicação e escrita; os softwares de planilha promovem o ensino da Matemática; os softwares de banco de dados desenvolvem habilidades organizacionais; os softwares de modelagem aprimoram a aplicação de habilidades científicas. Não há dúvida de que a introdução de um novo meio de ensino como a tecnologia tem um enorme impacto na sala de aula tradicional (Lemos, 2013; Mekler *et al.*, 2017).

As principais implicações da cibercultura na educação se referem: (i) à facilidade de acesso à informação; (ii) maior interesse em aprender; (iii) retenção de informações; (iv) armazenamento robusto de informações; (v) melhor apresentação de informações; (vi) ensino interativo; e (vii) compartilhamento de conhecimento facilitado (Hanus; Fox, 2015).

Quando os alunos veem seu professor incorporando novas tecnologias e experimentando coisas novas, eles se tornam mais engajados no processo. A tecnologia permite que os alunos vejam o mundo inteiro como um recurso, onde são responsáveis pelo seu destino. Os alunos também são beneficiados porque têm escolhas e oportunidades para explorar e compartilhar informações em uma extensão maior do que em uma sala de aula tradicional (Vasconcelos Junior, 2020).

Uma das metodologias ativas que se alinham ao perfil das novas gerações nativas às ciberculturas é a gamificação, metodologia que utiliza jogos pedagógicos como subsídios no ensino. Os jogos educacionais (gamificados) permeiam os conteúdos técnicos das disciplinas, mas também desenvolvem as habilidades sociais, emocionais e cognitivas dos envolvidos. É um processo individual ou coletivo, no qual os alunos expandem seus conhecimentos e a compreensão, suas habilidades e experiências, os valores e as atitudes (Berbel, 2011).

A essência da ideia da gamificação provém de origens diversas, mas existem alguns marcos apresentados em sua evolução. O primeiro relato de gamificação não utilizava tecnologia em sua essência, mas sim selos. Em 1896, o S&H Green Stamps eram selos comerciais existentes nos Estados Unidos e posteriormente na Europa, que os comerciantes vendiam para varejistas que os usavam para recompensar clientes fiéis. Posteriormente, o movimento escoteiro, fundado em 1908, premiava os membros com distintivos (denominados Especialidades) para reconhecer seus feitos em várias áreas. Os escoteiros podiam ganhar distintivos por se tornarem proficientes em uma atividade, agindo de acordo com os princípios da organização e por participar de eventos especiais (Kapp, 2012; Maciel, 2016).

Nos anos 1970, Clark Abt introduziu o conceito de *serious games* em sua publicação Serious Games, que se refere à categoria de jogos que não são voltados exclusivamente para o entretenimento. Essa iniciativa britânica propôs a utilização de jogos tradicionais para melhorar a aprendizagem nas instituições de ensino e, assim, combater o insucesso escolar existente, argumentando que a utilização de elementos lúdicos em contextos de formação e a consequente transformação da sala de aula proporcionam a melhoria da motivação (Maciel, 2016).

Na década de 1990, a partir dos avanços tecnológicos, surgiram novas formas de utilização de jogos na aprendizagem de disciplinas da Educação Básica e Superior. É o caso de Math Blaster, com grande aceitação entre o público mais jovem, que, entretanto, recebeu fortes críticas pelos docentes pela dificuldade de vinculá-lo ao currículo de Matemática à época, uma vez que se concentrava na prática de habilidades matemáticas repetitivas. Ao contrário dos jogos em geral voltados ao entretenimento, o jogo pedagógico tem uma característica essencial – um objetivo de ensino claramente definido e o respectivo resultado pedagógico, que pode ser comprovado, destacado de forma explícita e se caracteriza por uma orientação educacional e cognitiva (Maciel, 2016; Guerreiro *et al.*, 2017).

O termo gamificação foi cunhado oficialmente em 2002 por Nick Pelling, programador e game designer britânico, mas só foi apresentado ao público em 2003. Entretanto, o termo só foi realmente adotado em 2010, quando Nathan Lands buscou um

sentido mais específico quanto à aplicação da mecânica do jogo a compromissos não relacionados a ele (Kapp, 2012).

Embora esse termo inclua diferentes definições, no campo da educação é considerado como a aplicação de conceitos e dinâmicas de forma lúdica, a fim de estimular e tornar mais atraente o processo de ensino. Dessa forma, os alunos adquirem informações e conteúdos curriculares específicos, refletem sobre o ensinado e realizam reflexões e ações dentro e fora da aula de história, por exemplo (Martins; Giraffa, 2015).

A intenção é tornar o conhecimento mais divertido e motivador do que seria se apresentado em uma aula tradicional. Entender o lugar e o papel da tecnologia lúdica no processo educacional, assim como a necessidade da combinação de elementos lúdicos e de ensino depende, em grande parte, da compreensão do professor sobre as reais funções e classificações dos jogos pedagógicos (Blikstein; Meira, 2019).

A utilização de jogos no processo de ensino atua na dimensão subjetiva dos estudantes, pois existe uma estreita relação entre o maior nível de motivação para os conteúdos e a gamificação.

As propostas didáticas por meio do jogo permitem ativar tal motivação pelo simples prazer de brincar, descartando o caráter obrigatório que as atividades em contextos educacionais apresentam. Por outro lado, a motivação extrínseca surge quando o indivíduo deseja receber um benefício em uma relação de troca pela atividade realizada. Esse tipo de motivação extrínseca tem sido tradicionalmente utilizado nas escolas por meio de tarefas, gincanas de pontos e notas dadas aos alunos (Martins; Giraffa, 2015).

O uso de elementos de gamificação no ensino pode aumentar o envolvimento e a motivação do público-alvo. No entanto, a utilização da metodologia deve ser equilibrada. Nem todos os indivíduos são motivados pela mesma estratégia. Portanto, pessoas diferentes reagem de maneiras diferentes ao mesmo elemento de design. Por isso, a utilização da gamificação sem uma compreensão clara da motivação pode não ser tão eficaz quanto se espera. Além disso, deve se considerar outras estruturas que integram a motivação, como a prevista na Teoria de Fluxo de Csikszentmihalyi (1999) e outros teóricos (Diana *et al.*, 2014; Maciel, 2016).

As metodologias gamificadas permitem vincular, por meio das simulações lúdicas, os conteúdos de ensino com o mundo real. Uma das características do ser humano se refere à tendência de participar, de forma muito positiva, dos contextos lúdicos e, dessa forma, pode-se aproveitar esse potencial adaptado aos contextos educacionais. Tais considerações serviram

de ponto de partida para propostas sobre o uso do jogo com ou sem tecnologia (como videogame, por exemplo) em ambientes educacionais (Burke, 2015; Maciel, 2016).

A gamificação cria condições especiais sob as quais a criatividade dos alunos se desenvolve. A essência dessas condições está na comunicação em igualdade de condições, onde a timidez desaparece, surge o sentimento de “eu também posso”, ou seja, ocorre a liberação interior no jogo. O jogo permite tornar mais dinâmico e interessante o processo de percepção de fatos históricos, nomes, datas, nomes de objetos geográficos aos quais esse ou aquele evento histórico está associado (Souza, 2020).

O propósito da didática lúdica gamificada não é outro senão incitar a ação, promover o aprendizado e solucionar problemas. Por meio de tal metodologia, pretende-se influenciar o comportamento psicológico e social do aluno-jogador. Além disso, a implementação de certos elementos dos jogos, como níveis, pontos, emblemas e similares aumentam o tempo dos participantes na atividade e sua vontade de continuar com ela. Nesse sentido, um desenho curricular baseado nos princípios da gamificação promove o interesse dos alunos, evitando o desinteresse no processo de aprendizagem (Blikstein; Meira, 2019).

Além das considerações do cognitivismo, um sistema gamificado deve levar em conta os princípios do construtivismo. Nesse sentido, outra possibilidade educacional oferecida pela gamificação é a construção progressiva da aprendizagem pelos alunos na interação com ambientes novos, ricos e diversos. A tal progresso se junta o desenvolvimento do compromisso e da autonomia pela superação de desafios e a aquisição de competências e habilidades superiores, de pensamento e coordenação (Alves, 2015).

É necessário que a implementação da gamificação em sala de aula seja planejada com antecedência, levando em consideração a necessidade de realizar um acompanhamento dos alunos, sistematizando o processo educativo para atingir os objetivos pretendidos e potencializar a aprendizagem significativa. Qualquer proposta gamificada que não se apoie diretamente na aprendizagem do indivíduo pode colocar uma carga cognitiva adicional ao aluno e, por isso, um design intuitivo, a presença de ambientes visuais que tragam experiências de aprendizagem e elementos que façam os estudantes se sentirem parte do jogo são considerados como anuladores da carga cognitiva excessiva e adicional (Maciel, 2016).

A experiência de Vieira e Ferreira (2016) ilustra a utilização de ferramentas gamificadas no ensino de História. Os autores exploraram a metodologia gamificada com o uso de aprendizagem móvel a partir de celular (*mobile learning*) para o ensino de História, no intuito de levar o conhecimento sobre o patrimônio local e o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Os resultados da experiência de Vieira e Ferreira (2016) demonstraram

que a ferramenta gamificada por meio de dispositivos e aplicativos móveis foi motivadora e trouxe a potencialidade de explorar e avaliar o conhecimento dos alunos.

Bianchessi e Mendes (2018) apresentaram as experiências de aprendizagem no ensino de História com uso do Kahoot. Os autores utilizaram o game como possibilidade pedagógica e metodológica em duas turmas do 3º do Ensino Médio e os resultados se mostraram promissores.

Na experiência de aprendizagem de História baseada em games relatada neste artigo, os resultados foram profícuos, pois foi observado um aumento de interesse na aprendizagem devido à inclusão de método interativo e instigante. Além disso, tornou-se um diferencial para o professor introduzir games na construção do conhecimento, colocando o aluno no centro do processo, propiciando sua participação individual e coletiva e o desenvolvimento da capacidade de aprender em equipe, de forma colaborativa, por meio de jogos digitais (Bianchessi; Mendes, 2018, p. 8).

Outra experiência que ilustra a utilização de ferramentas gamificadas no ensino de História é encontrada na obra anteriormente citada de Guerreiro *et al.* (2017), que utilizou um jogo educativo no ensino da história e a cultura das origens do povo brasileiro (cultura indígena e afro-brasileira) para atender aos objetivos de aprendizagem inseridos no currículo da Educação Básica. O estudo dos autores propôs um jogo no contexto do período colonial, cujo personagem é o africano escravizado que recebe o nome de Enzi. Os autores defendem que a adoção de jogos no ensino de História representa uma perspectiva nova na área do conhecimento, pois leva os alunos a aprenderem sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras da época, bem como tem a capacidade de reduzir os preconceitos (Guerreiro *et al.*, 2017).

Nesse capítulo, foi possível compreender que os jogos e o uso de metodologias ativas no ensino de História têm se mostrado ferramentas poderosas e eficazes para engajar os estudantes e tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo. A gamificação, por exemplo, permite transformar o processo de aprendizagem em uma experiência lúdica e desafiadora. Na próxima etapa desta pesquisa, iremos explorar o ensino de História indígena brasileira, a invisibilidade desses povos e os direitos até aqui conquistados. Abordaremos também as principais questões históricas e culturais relacionadas aos povos originários do Brasil, enfatizando a etnia Tupinambá, a qual foi escolhida para protagonizar o jogo “Indígenas”.

## CAPÍTULO II

### HISTÓRIA INDÍGENA BRASILEIRA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nossa história foi profundamente marcada pela brutalidade contra as populações negra e indígena, que eram vistas como ameaça aos interesses dos europeus (Bento, 2022, p. 30)<sup>5</sup>.

A etimologia do termo “indígena” tem origem do latim *indigena.ae* e faz referência ao indivíduo natural do lugar que habita. Os dicionários definem indígenas como as pessoas nascidas no território ou país em que vive, ou seja, faz referência aos povos que já habitavam um determinado território antes do processo de colonização por outros povos e não identificam as culturas que chegaram posteriormente.

Na concepção de Baniwa (2006), índio ou indígena

significa nativo, natural de um lugar. É também o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas. Mas esta denominação é o resultado de um mero erro náutico. O navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, empreendeu uma viagem em 1492 partindo da Espanha rumo às Índias, na época uma região 30 da Ásia. Castigada por fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental que Colombo imaginou que fossem as Índias, mas que na verdade era o atual continente americano. Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de “índios” ou “indígenas” que até hoje conservam. Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. (Baniwa, 2006, p. 29).

Segundo Baniwa (2006, p. 27), os indígenas são “povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia”. Para a Organização das Nações Unidas (ONU):

as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (Baniwa, 2006, p. 27).

<sup>5</sup> Maria Aparecida Silva Bento é Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e atua em pesquisas sobre ações afirmativas e Identidade étnica.

Os dicionários também trazem como sinônimos do indígena os povos denominados como os autóctones e aborígenes. Em McGregor (2011), o termo aborígene é usado comumente para referir-se a todos os habitantes indígenas da Austrália, ou seja, trazem uma restrição territorial para o termo.

Na literatura também é possível encontrar o uso do termo minorias étnicas, fazendo menção tanto aos indígenas quanto a conotações um tanto diferentes. Existem certos grupos étnicos em países que representam a minoria quando comparados numericamente à população étnica predominante atual (Plant, 2002).

Na obra de Lahr (1997) são mencionados os três tipos de dados que podem ser empregados para se realizar estudos sobre a diversidade dos ameríndios: dados socioculturais, dados genéticos e dados morfológicos. Apesar daqueles dados permitirem realizar estudos sobre a diversidade dos ameríndios, Lahr (1997) ressalta que a definição e a caracterização das etnias humanas representam um problema complexo.

A definição e caracterização das etnias humanas continua, no entanto, sendo um problema complexo e com conotações sociopolíticas. A interação entre a antropologia biológica e a eugenia na primeira metade deste século assim como o movimento decorrente que levou a uma negação do conceito de raça no mundo acadêmico nos anos 50 e 60 tiveram um papel importante tanto na trajetória da pesquisa bioantropológica neste século, como no estabelecimento dos debates discutidos hoje, gerando um descrédito da bioantropologia entre arqueólogos e geneticistas observado, até certo ponto, ainda hoje, enquanto o desinteresse subseqüente pelo assunto das afinidades raciais e populacionais dos primeiros americanos levou à definição da controvérsia como um problema centrado na questão de cronologia e número de migrações, abordado quase que exclusivamente por arqueólogos e, recentemente, por geneticistas moleculares (Lahr, 1997, p. 73).

Os ancestrais dos ameríndios contemporâneos eram membros de culturas nômades de caça e coleta. Esses povos viajavam em pequenos grupos familiares, mas a origem deles traz controvérsias entre os estudiosos de diferentes áreas científicas, os quais investigam e discutem sua origem.

A origem dos ameríndios, isto é, os povos aborígenes das Américas, é um tema altamente controverso. Bioantropólogos, arqueólogos, antropólogos sociais e lingüistas vêm, há mais de cem anos, investigando e discutindo o problema de quem foram as primeiras pessoas a ocupar as Américas, quando elas chegaram, de onde vieram e que rota usaram. As dúvidas são de uma magnitude importante. O debate questiona, em termos de cronologia, se a entrada do homem na América data de antes ou depois do pico máximo da

última glaciação, que ocorreu ao redor de 18.000 anos atrás, ou seja, questiona se a entrada se deu no Pleistoceno entre 50.000 e 20.000 anos atrás, ou se ela ocorreu no fim do período, há 11.000 anos. Em termos de biologia, questiona-se se todas as populações que existem e existiram nas Américas (com exceção das populações peri-glaciais e afins) descendem de um ou vários grupos étnicos, levando a questionamentos sobre o número e o caráter das migrações que originaram os ameríndios (Lahr, 1997, p. 72).

Na visão de Plant (2002), são grupos populacionais vulneráveis e desfavorecidos, classificados como indígenas ou minoria étnica ou qualquer outro termo similar, visto que as suas características funcionais sejam muito semelhantes. O autor exemplifica como o caso de grupos da região do Sudeste Asiático, indivíduos que podem ser predominantemente rurais e isolados de outras culturas, vivendo de forma nômade e do cultivo itinerante (agricultura sedentária, caça ou coleta de produtos produzidos nas florestais).

Os indígenas, aborígenes ou minorias étnicas podem ter formas comunais de posse e alocação de terras, embora talvez trabalhem em lotes de terra individualmente ou por família. Eles podem ter sua própria língua e práticas culturais e religiosas únicas, quando não sofrem interferência de outras culturas. Eles podem ter seus próprios sistemas de autoridade reconhecidos para resolver conflitos locais, incluindo terras, família e questões criminais de menor potencial (Plant, 2002).

No contexto do Brasil, o termo indígena é utilizado para designar os povos que habitavam o território antes da chegada dos colonizadores europeus. A palavra foi incorporada ao português a partir do século XVI, quando os exploradores europeus começaram a entrar em contato com os povos nativos do continente americano.

Ao surgir o movimento indígena organizado na década de 1970, os povos indígenas do Brasil reconheceram a importância de preservar, aceitar e promover a denominação genérica de "índio" ou "indígena" como forma de identidade coletiva. Essa denominação serve para unir, articular, tornar visíveis e fortalecer todos os povos originários do território brasileiro, demarcando ainda uma fronteira étnica e identitária entre eles e os habitantes de origem europeia, africana e asiática. Com o tempo, o significado pejorativo do termo "índio" foi gradativamente substituído por uma marca identitária positiva, representando a diversidade étnica de todos os povos nativos do continente. Essa marca identitária funciona como um elo capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na busca pelos seus direitos (Baniwa, 2006).

Vamos, na próxima parte do texto, discutir os povos indígenas e as suas conquistas através da história após o período de colonização, o ensino de História sobre os indígenas e

apresentar, de forma mais detalhada, a etnia escolhida para o jogo analisado, o grupo étnico Tupinambá.

## **2.1 Povos Indígenas: da Invisibilidade ao Protagonismo Histórico**

A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil enquanto sujeitos históricos em busca pela garantia de direitos se dá desde o período da colonização aos dias atuais. No cenário brasileiro da atualidade, percebemos mudanças na construção de políticas públicas e garantia de direitos dos indígenas e cabe discutir o percurso vivenciado por essas etnias originárias até o presente momento.

A colonização foi o fator decisivo nas mudanças fundamentais enfrentadas pelos povos indígenas ao longo de todos esses anos. Houve destruição física e cultural que aniquilou muitas etnias, “especialmente através do rompimento histórico entre índios e a terra” (Silva, 2018, p. 481).

Para Almeida (2012, p. 23), “em nossos dias, os povos indígenas estão, cada vez mais, conquistando novos espaços políticos, sociais, acadêmicos. Entre essas conquistas inclui-se um novo lugar na história do Brasil”. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, houve, desde o século XVI, medidas que pretendiam promover a proteção aos indígenas. No quadro abaixo, uma síntese cronológica de diversas leis editadas com esse fim:

**Quadro 5 - Conquistas e direitos dos povos indígenas brasileiros**

Ano	Conquistas/Direitos
1570	Lei pioneira contra o cativeiro indígena no Brasil <sup>6</sup>
1609	Lei que reafirmou a liberdade dos indígenas brasileiros <sup>7</sup>
1686	Decretado o "Regimento das Missões" <sup>8</sup>
1755	Aprovação do Diretório, que visava, através de medidas específicas, à integração do índio na vida da colônia. <sup>9</sup>
1758	Fim da escravidão indígena: Diretório foi estendido a toda a América Portuguesa <sup>10</sup>
1798	Extinção do Diretório pela Carta Régia de 1798 <sup>11</sup>
1845	Aprovação do Regulamento das Missões <sup>12</sup>
1910	Criação do Serviço de Proteção aos Índios - SPI <sup>13</sup>
1952	Origem do Projeto do Parque Nacional do Xingu <sup>14</sup>
1967	Criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) <sup>15</sup>
1973	Aprovação do Estatuto do Índio <sup>16</sup>
1979	Criação da União das Nações Indígenas <sup>17</sup>
1988	Reconhecimento dos indígenas com garantia à terra pela Constituição de 1988 <sup>18</sup>
2023	Criação do Ministério dos Povos Indígenas <sup>19</sup> Decisão do STF sobre a demarcação de terras <sup>20</sup>

Fonte: Adaptado de IBGE (2023).

<sup>6</sup> Lei sobre a liberdade dos gentios, Évora, 20 de março de 1570. Lei promulgada pelo monarca português D. Sebastião que tratava de ordenar as práticas de escravização indígena.

<sup>7</sup> Lei de 30 de julho de 1609 é conhecida como a "Carta Régia de 30 de julho de 1609" ou a "Lei das Heranças de Sangue". Foi promulgada pelo Rei Filipe III de Espanha, conhecido como Filipe II de Portugal e admitiu, como legítimas, a soberania e a posse dos índios sobre as suas terras.

<sup>8</sup> Lei de 21 de dezembro de 1686, promulgada pelo rei D. Pedro II de Portugal, que definiu que os índios eram considerados livres, mas com o controle dos religiosos

<sup>9</sup> Lei promulgada por D. José I em 06 de junho de 1755, apenas no Estado do Maranhão e Grão-Pará, com mudanças no governo de Marquês de Pombal

<sup>10</sup> Em 1758, no governo de Marquês de Pombal, a Lei do Diretório dos Índios foi estendida a todo o território, dando fim à escravidão indígena e rompendo com o controle dos religiosos sobre eles.

<sup>11</sup> Lei de 12 de maio de 1798, regida no Palácio de Queluz pela D. Maria I em Portugal ficou especialmente conhecida porque aboliu o Diretório dos Índios.

<sup>12</sup> Decreto Imperial nº 426, de 24 de julho de 1845, conhecido como Regulamento das Missões, determinado pelo imperador do Brasil D. Pedro II. Criou uma estrutura de aldeamentos indígenas, dispersando-os por todo o território brasileiro.

<sup>13</sup> Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, assinado por Rodolfo Miranda, ministro do Governo Nilo Peçanha, que tinha por objetivo a pacificação e proteção dos grupos indígenas.

<sup>14</sup> Na década de 1950 o iniciou-se a criação do Projeto do Parque Nacional do Xingu por Marechal Rondon, Darcy Ribeiro, Eduardo Galvão, Cláudio e Orlando Villas Bôas, Brigadeiro Aboim, Heloisa Alberto Torres, dentre outras pessoas, que foi criado pelo Decreto nº 50.455, de 14 de abril de 1961, assinado por Jânio Quadros.

<sup>15</sup> Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, promulgada pelo presidente Artur da Costa e Silva, que institui a Fundação Nacional do Índio que atualmente é um órgão indigenista oficial com a responsabilidade de promover e proteger os direitos dos povos indígenas.

<sup>16</sup> Lei nº 6001, de 09 de dezembro de 1973, assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici com o intuito de preservar a sua cultura e integrá-los a comunhão nacional.

<sup>17</sup> Fundada por Ailton Krenak e jovens estudantes indígenas na luta pelos direitos à terra, à valorização da cultura e contra o preconceito, contribuindo com a Constituição de 1988.

<sup>18</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assinada por Ulysses Guimarães e demais constituintes em 05 de outubro de 1988 e que garantiu direitos de cidadania aos indígenas.

<sup>19</sup> Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023, aprovou a estrutura do Ministério dos Povos Indígenas.

<sup>20</sup> Tese fixada pelo Supremo Tribunal Federal de 27 de setembro de 2023 sobre o Recurso Extraordinário (RE) 1017365, que rejeita o marco temporal indígena.

As conquistas e direitos dos povos indígenas intensificaram-se a partir do século XX. O início desse século, segundo Cunha (1992, p. 18), “verá um movimento de opinião dos mais importantes, que culminará na criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910”. O SPI foi entendido, para Baniwa (2006, p. 70), “pela ideia vigente da ‘relativa incapacidade dos índios’, razão pela qual eles deveriam ficar sob a ‘tutela’ do Estado”. Os indígenas nesse contexto seriam tutelados pelo Estado pela perspectiva dominante, que acreditava na sua incapacidade.

O SPI, portanto, fornecia assistência mínima aos povos indígenas, mas essa assistência era baseada na visão da "incapacidade indígena" para gerir sua vida coletiva e na necessidade de tutela pelo Estado. O principal objetivo do SPI era acomodar os povos indígenas sobreviventes, ao mesmo tempo em que ajudava a legitimar as invasões territoriais já ocorridas e a abrir novas fronteiras de expansão. Esse modelo de assistência do SPI não visava à autonomia e ao fortalecimento dos povos indígenas, mas sim à sua sujeição e à assimilação à branquitude.

Em 1934, a Constituição foi a primeira a mencionar os indígenas. Até a Constituição de 1967, a referência aos índios foi rasa, pois abordava apenas a questão da posse da terra. A Constituição de 1967 assegurou a posse permanente das terras pelos indígenas que nelas habitavam e reconheceu o direito de uso exclusivo da terra, bem como os seus recursos naturais.

O Parque Nacional do Xingu foi criado em 1961, por meio de decreto presidencial a partir da luta dos indígenas pela preservação da terra e da diversidade cultural da região do rio Xingu, localizado no Estado do Mato Grosso. A criação do parque ocorreu em resposta à pressão e demanda de organizações e figuras públicas preocupadas na proteção dos povos indígenas por conta da expansão da fronteira agrícola e pelos projetos de desenvolvimento na região. O principal motivo para a criação do Parque Nacional do Xingu foi a necessidade de proteger a cultura e o modo de vida dos povos indígenas que habitavam a região. Hoje, a área do parque possui cerca de 2,6 milhões de hectares, abriga 16 povos<sup>21</sup>, com um total aproximado de 6177<sup>22</sup> indígenas que dependem do rio Xingu para sua sobrevivência (IBGE, 2022).

---

<sup>21</sup> Povos indígenas que vivem atualmente no Parque Indígena do Xingu: Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kawaiwete (Kaiabi), Khisetje, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukwá, Naruvotu, Tapayuna, Trumai, Wauja, Yawalapiti e Yudja.

<sup>22</sup> Dado atualizado do Censo 2022 (IBGE, 2022).

A criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) se deu a partir da Lei Federal nº 5371, de 05 de dezembro de 1967, sob o governo ditatorial militar. Segundo o artigo 1º dessa Lei, ficou “o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada ‘Fundação Nacional do Índio’” (Brasil, 1967) com diversas finalidades. Cabe ressaltar que posteriormente outras leis e documentos normativos também estabeleceram competências e atribuições específicas para a Funai, visando à proteção e à promoção dos direitos dos povos indígenas no Brasil com a ideia de tutela, sem autonomia das populações indígenas para gerir suas vidas juridicamente.

Já em 1973, com o intuito de defender os interesses dos indígenas, o poder público institui a legislação brasileira denominada Estatuto do Índio, promulgado no intuito de preservar a cultura dos povos tradicionais, resguardando os valores, usos, costumes e tradições indígenas (Brasil, 1973). Nesse estatuto, o legislador buscou traçar definições referentes aos povos tradicionais do nosso país e considera os indígenas em função da sua comunhão nacional, ou seja, como isolados, em vias de integração ou integrados.

Em 1982 surgiu a União das Nações Indígenas, que resultou da compreensão de que o movimento indígena existia anterior à vinda dos europeus para os trópicos (Mundukuru, 2012). A UNI surgiu como uma organização representativa dos povos indígenas das Américas. Ela foi uma resposta à necessidade de os povos indígenas se unirem em uma plataforma comum para proteger seus direitos, garantir sua representação política e promover o respeito às suas culturas e territórios. Os principais objetivos desse movimento era fortalecer os laços entre as diferentes comunidades indígenas, promover a autonomia e o autogoverno dos povos indígenas, lutar pela preservação do meio ambiente e dos recursos naturais, bem como pela garantia dos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas.

Segundo Mundukuru (2012, p. 223),

é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim, aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional.

Para Mundukuru (2012, p. 210) “a UNI conseguiu importantes conquistas, especialmente a de ter possibilitado a criação de outras tantas entidades indígenas Brasil

afora”. Esse movimento é o resultado da luta indígena existente há séculos, buscando a defesa dos direitos e interesses e a autonomia dos povos nativos no continente americano.

Para Albert e Kopenawa (2015, p. 17), a política dos direitos dos indígenas brasileiros se fortaleceu em “1988, ano da ‘Constituição cidadã’ que reconheceu os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras, consagrando e perenizando o instituto fundamental do Indigenato”. Esse outro normativo, que representa conquistas aos indígenas, modificou as relações entre o setor público, a sociedade brasileira e as comunidades tradicionais.

Esse movimento indígena nos anos 1970 e 1980 foram fundamentais para garantir que a pauta dos direitos do índio estivesse presente na Assembleia Constituinte e que a Constituição Federal (CF) de 1988 promulgassem direitos mais abrangentes para esses povos. Essa conquista permitiu maior visibilidade e proteção jurídica aos povos indígenas.

No artigo 231 da CF 1988, consta que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, p. 133). Foi somente com a Carta Magna de 1988 que o Estado brasileiro reconheceu aos índios os seus modos de fazer, criar, viver, seus saberes, celebrações, formas de expressão, registro de lugares e o conjunto de práticas e expressões artísticas e seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Já o artigo 232 da última Constituição brasileira preconiza: “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 1988, p. 134), o que garante a legitimidade para a proteção judicial dos direitos dos povos indígenas.

A Constituição de 1988 também expandiu os direitos dos indígenas. Além de garantir a posse permanente das terras indígenas e o usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes, a Constituição reconheceu o direito dos índios à demarcação de suas terras e à preservação de sua cultura (Brasil, 1988). Ela também estabeleceu a criação de terras indígenas, com suas aldeias<sup>23</sup> sendo de “domínio originário” daqueles povos.

---

<sup>23</sup> Originalmente, o termo aldeia, para Cavalcante (2016, p. 09), “era utilizado para designar pequenos vilarejos e/ou distritos rurais, especialmente na Europa”. Segundo Cavalcante (2016), a noção de aldeia é comumente usada para se referir aos diferentes assentamentos presentes em uma determinada terra indígena. Geralmente, esses assentamentos também representam uma unidade sociopolítica local ou uma família extensa. Portanto, talvez por falta de um termo mais apropriado, ainda é utilizado no cotidiano do órgão indigenista. O autor afirma que “‘aldeia’ e ‘terra indígena’ não são conceitos equivalentes e que uma terra indígena pode comportar vários assentamentos ou núcleos sociopolíticos (‘aldeias’) de um ou mais povos indígenas”.

No ano de 1989 foi convocada a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que tratou sobre as questões indígenas. A década de 1980, de acordo com Baniwa (2006, p. 75), “foi marcada por importantes conquistas políticas e de direitos, como a ratificação de alguns convênios internacionais, como a Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 1993”. Essa OIT teve um significado importante para os indígenas brasileiros, pois resultou na Convenção 169, um tratado internacional que reconhece os direitos dos povos indígenas. Essa convenção foi adotada para garantir o respeito aos direitos fundamentais dos indígenas, incluindo a proteção de suas terras, o reconhecimento de sua cultura, a promoção de sua participação nas decisões que os afetam e o combate a qualquer forma de discriminação.

Baniwa (2012, p. 75) afirma ainda que “a Convenção também ajuda a superar um problema conceitual e de cidadania indígena, reconhecendo a categoria de povos aos índios, admitindo com isso o direito de autodeterminação sociocultural e étnica nos marcos do Estado brasileiro”. Para os indígenas brasileiros, a OIT de 1989 e a Convenção 169 significaram um marco legal importante na luta pelos seus direitos e pela preservação de seus modos de vida tradicionais. Ela ajudou a fortalecer a voz e os direitos dos povos indígenas, garantindo que suas reivindicações e demandas fossem levadas em consideração pelo governo e pela sociedade brasileira. Além disso, essa Convenção foi essencial para os indígenas na defesa de suas terras tradicionais, muitas vezes ameaçadas por invasões e exploração ilegal.

A Convenção 169 da OIT reforçou a ideia de que os indígenas têm o direito de ocupar e usufruir de suas terras ancestrais, além de protegê-las do desmatamento e da exploração predatória. Porém, mais de 30 anos depois, o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 177/2021, de autoria do Deputado Alceu Moreira, visa “denunciar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto Legislativo 143, de 20 de junho de 2002, e internalizada pelo Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021, p. 1). Segundo Sabaru ([2023], p. 20), esse PDL - por ora arquivado - pretende “retirar o Brasil da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, principal instrumento de direito internacional para a proteção dos direitos indígenas”.

Entendemos, contudo, que o argumento sobre o PDL nº 177/2021 é que a legislação do Brasil nesse assunto não necessitaria de complementação por uma norma internacional. O texto também argumenta que as restrições impostas pela Convenção para a atuação do governo nos territórios dessas comunidades afetam negativamente o desenvolvimento econômico do Brasil. A crítica dos movimentos indígenas a esse PDL se dá por conta dos privilégios e interesses econômicos que deseja a expansão do agronegócio e a exploração de

recursos naturais em Terras Indígenas<sup>24</sup>, em detrimento dos direitos dos povos indígenas, os quais defendem que a Convenção 169 estabelece o direito a consulta e a sua participação em questões que os afetam, uma vez que essa denúncia vai contra tal princípio (Sabaru, [2023]).

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) foi criada pelo movimento indígena em 2005. Ela tem como objetivo principal representar os povos indígenas do Brasil, promovendo a defesa de seus direitos, a articulação entre as diferentes etnias e a luta pela garantia de seus territórios, cultura e modos de vida tradicionais. Atua também na orientação e mobilização de comunidades indígenas em questões políticas e sociais, além de realizar ações de conscientização e sensibilização da sociedade em relação aos direitos indígenas.

Segundo Marcos Sabaru ([2023], p. 6), em cartilha da Apib,

O Marco Temporal é uma tese jurídica que defende que os povos indígenas só têm direito à demarcação de suas terras tradicionais se estivessem ocupando essas terras em 05 de outubro de 1988, data da publicação da Constituição Federal do Brasil. Segundo essa tese, as terras que estavam desocupadas ou ocupadas por outras pessoas naquela data não podem ser demarcadas como terras indígenas. Esses territórios podem ser considerados propriedade de particulares ou do Estado, e não mais dos povos originários que a habitam. A tese tem sido defendida por setores ruralistas e políticos contrários aos direitos dos povos indígenas, que argumentam que a falta de uma data definida para a ocupação das terras pelos indígenas gera insegurança jurídica e conflitos fundiários. Porém, é amplamente criticada por juristas, organizações indígenas, movimentos sociais e ambientalistas, que apontam que a tese é um retrocesso aos direitos dos povos indígenas e uma afronta à sua dignidade e sobrevivência. Além disso, muitas comunidades indígenas foram expulsas de suas terras durante a ditadura militar e só conseguiram retornar após a data estabelecida pela tese, o que pode resultar em graves violações dos direitos humanos desses povos.

O marco temporal, portanto, é uma ideia jurídica que defende que somente as terras indígenas ocupadas até o dia 05 de outubro de 1988 poderiam ser demarcadas e a Apib, junto com outros movimentos, é contra esse marco, que para eles seria como se “tirasse os indígenas da história”. Para Marco Sabaru ([2023], p. 4), o marco temporal “reposiciona as pessoas, coloca o colonizador como dono da terra e o indígena como colonizador”, uma vez que nesse marco está a negação da presença indígena nas terras e a sua contribuição e cuidado com a biodiversidade.

Para Sabaru ([2023], p. 15),

---

<sup>24</sup> Terra Indígena (TI) é um espaço territorial que pertence aos povos indígenas, definidos como os primeiros habitantes e detentores tradicionais dessas terras que “são de propriedade da União e de posse inalienável e usufruto exclusivo dos índios” (Cunha, 1992 p. 113).

a tese do marco temporal nasceu praticamente encomendada pelo setor ruralista, que com grande influência econômica conseguiu ao longo dos anos aumentar sua bancada no Congresso Nacional e assumir um papel anti-direitos quanto à demarcação de terras indígenas e quilombolas. O setor tem como política a conversão do meio ambiente em mercadoria para o capital e entidades ligadas ao agronegócio.

A tese do Marco Temporal está diretamente relacionada à bancada ruralista no contexto do debate sobre a demarcação de terras indígenas no Brasil. A bancada ruralista é um grupo de parlamentares que defende os interesses dos setores agropecuário, agrícola e rural no Congresso Nacional. Essa relação é estreita porque essa bancada tem se posicionado a favor do marco temporal, defendendo a sua aplicação como forma de limitar as demarcações de terras indígenas. Os ruralistas argumentam que a aplicação retroativa desse critério poderia gerar insegurança jurídica e impactos econômicos para o setor agropecuário. Já os indígenas argumentam que o marco temporal é inconstitucional e representa uma violação dos seus direitos. Eles defendem que, de acordo com a Constituição, os povos indígenas têm direito originário sobre suas terras, ou seja, independentemente da data de ocupação, têm direito à demarcação dessas áreas.

O Projeto de Lei (PL) nº 490/2007, segundo o portal da Câmara dos Deputados, diz que para as terras serem

ocupadas tradicionalmente, deverá ser comprovado objetivamente que elas, na data de promulgação da Constituição, eram ao mesmo tempo habitadas em caráter permanente, usadas para atividades produtivas e necessárias à preservação dos recursos ambientais e à reprodução física e cultural.

Dessa forma, se a comunidade indígena não ocupava determinado território antes desse marco temporal, independentemente da causa, a terra não poderá ser reconhecida como tradicionalmente ocupada (CÂMARA..., 2023, recurso online).

Uma das principais mudanças propostas pelo PL nº 490/2007 é a possibilidade de revisão das demarcações de terras já reconhecidas como indígenas. Isso significa que áreas que já foram demarcadas e estão sendo regularmente utilizadas por comunidades indígenas poderiam ser questionadas e até mesmo reduzidas. O projeto também propõe a limitação do direito de usufruto exclusivo das terras indígenas pelos povos originários. Essa proposta tem sido fortemente criticada por organizações indígenas e movimentos sociais, que consideram que ele representa um retrocesso nos direitos dos povos indígenas e uma ameaça à preservação de suas terras, culturas e modos de vida.

Na Plenária do Supremo Tribunal Federal (STF) em 29 de setembro de 2023 houve uma decisão importante sobre a questão do marco temporal, que está relacionado ao direito originário territorial à posse das terras ocupadas tradicionalmente pelos indígenas brasileiros. Segundo o STF (2023, p. 1), “as terras de ocupação tradicional indígena, na qualidade de terras públicas, são inalienáveis, indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis”.

O STF, portanto, determinou que os povos indígenas têm direito à demarcação de suas terras tradicionais, independentemente da data em que passaram a ocupá-las. A Corte reconheceu que os povos indígenas já pertenciam às terras antes mesmo da chegada dos colonizadores europeus e possuem direito originário sobre seus territórios. Em 2023, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas. No Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023e), está a Estrutura Regimental do Ministério, que conta com três órgãos específicos singulares: Secretaria de Direitos Ambientais e Territoriais Indígenas, Secretaria de Gestão Ambiental e Territorial Indígena e Secretaria de Articulação e Promoção de Direitos Indígenas. Possui um órgão colegiado: Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI); e uma entidade vinculada, que é a Funai, criada em 1967.

Segundo Almeida (2010, p. 160), “os índios, em nossos dias, crescem e se fortalecem politicamente, exercendo considerável influência sobre os estudos acadêmicos”. Os espaços conquistados ainda são poucos perto da grandiosidade da cultura desses povos, mas estão garantindo protagonismo de forma resistente e sábia. Ainda há muito o que se conquistar, mesmo com ataques e desejo de retrocesso do patriarcado brasileiro.

## 2.2 O Ensino de História e os Povos Indígenas

A história da disciplina no Brasil se inicia no século XIX e atravessa o século XX em meio às tradições aristocráticas europeias que a elite priorizava. Esse início foi marcado pelo contexto de formação do Estado nacional e das instituições de ensino. Nesse período, as fontes utilizadas para elaborar o conhecimento histórico eram principalmente os documentos oficiais, como leis, decretos e relatórios, além de memórias e correspondências de figuras proeminentes da época. A disciplina História estava voltada para a construção da identidade nacional que exaltava os feitos heróicos e valorizava a figura do chamado “herói nacional”. A ênfase era colocada em eventos marcantes da história brasileira, como a independência, a proclamação da República e a época colonial.

Sabemos bem que as faculdades e universidades brasileiras surgiram para priorizar os estudos realizados pela elite branca e isso gerou questionamentos em relação às práticas da

Academia em não valorizar produções dos grupos sociais excluídos. Para Manoel (2012, p. 13), era atribuída ao ensino da História no Colégio Pedro II “a tarefa de construir e consolidar a nação brasileira, acrescentando-se, no entanto, algumas exigências que a sociedade Conteúdos e Didática de história escravista e agrária do século XIX não requeria”. No início do século XX, a sociedade brasileira deveria estar de acordo com processo mundial de avanço da produção e consumo dos bens materiais e ser representada pela “civilização”.

Von Martius, tendo formação em Medicina, propôs uma história que tinha por norteador a mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade, ressaltando, nessa análise, a valorização ao elemento branco, além de sugerir um progressivo branqueamento “como caminho seguro para a civilização”. Nesse processo, com a intenção de inserir mecanismo de controle, a educação escolar e a escrita de uma história brasileira tornaram-se a possibilidade de consolidar a conformação social e cultural na qual originários/indígenas, afro-brasileiros, mulheres e a população, de forma, geral, eram inferiores (Pachamana, 2020, p. 35).

A perspectiva nessa época era de uma disciplina que utilizava o progresso linear, destacando o avanço da civilização e a construção do Brasil moderno. A história era vista como uma sucessão de fatos determinados por grandes homens e eventos. Os povos indígenas, nesse contexto, eram marginalizados e invisibilizados na narrativa histórica brasileira. Eles eram retratados como obstáculos ao progresso e à civilização, sendo ignoradas suas culturas, línguas e saberes ancestrais. Os interesses prioritários eram a conquista e o domínio do território, bem como o processo de integração e aculturação dos indígenas à sociedade brasileira.

Na educação básica sempre tiveram uma preocupação com a realização de atividades que envolviam datas cívicas – o Dia do Índio, por exemplo –, priorizavam o estudo de personagens históricos nacionais e locais e esses sempre foram apresentados como heróis que formaram o Estado na busca da construção de identidade da nação. Segundo Bittencourt (2008, p. 196), “os valores morais e cívicos são transmitidos por uma história de heróis responsáveis pelos grandes ‘fatos nacionais’, destituídos de qualquer noção de tempo histórico” (Bittencourt, 2008, p. 121).

Para Abud (2009, p. 34)

os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento

poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros.

O ensino de História, durante o século XX, foi utilizado como uma ferramenta de controle social, reforçando a visão de desigualdade e promovendo uma cultura homogeneizada, baseado na construção de uma nacionalidade com base em valores europeus civilizatórios. Esse ensino enfatizava a importância de desenvolver um sentimento de identidade nacional (Santos, 2023).

Para Silva e Amorim (2016, p. 2), “a historiografia brasileira retrata o índio como uma figura sem importância”. Para essas autoras, os povos indígenas enfrentaram e ainda enfrentam desafios e retrocessos ao longo da história, sendo alvos de extermínios físicos, psicológicos e culturais. Ignorar ou negar a contribuição desses povos é negar a sua importância e a base histórica desse grupo na sociedade.

Sobre as questões referentes ao Livro Didático, Silva e Amorim (2016, p. 3) afirmam que:

O livro didático surgiu no século XVII com a Companhia de Jesus, voltado para o ensino escolar, apesar de que, nesse século, o Estado passou a interferir com mais força no padrão de educação religiosa no qual foi criado um modelo de educação emancipadora que ficaria no lugar do ensino religioso, mas, de forma indireta, a Igreja fazia parte, isto é, interferia nesse processo político.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu em 1985 e a escola e os professores passaram a realizar as escolhas dos livros. Os livros do PNLD eram limitados e o programa não abrangia, inicialmente, os livros de História. Segundo Miranda e Luca (2004, p. 126), com o surgimento do PNLD “progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha”.

Cabe aqui ressaltar que, segundo Bittencourt (2008, p. 300), “os livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais”. A vigilância na atualidade ainda existe e a disciplina História acabou se tornando a mais observada. Bittencourt (2008, p. 300) diz que “as críticas aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas de erros conceituais ou informativos”.

Nos dias de hoje a censura de livros ainda acontece. Esse fenômeno se intensificou com um grupo conservador que tem como alvo as aulas de História. Há muitos movimentos de cunho religioso e também o conhecido movimento Escola Sem Partido, que propaga a ideia

de “neutralidade”, mas “é um mito que encobre uma ação partidária associada a agendas da direita e extrema-direita, e que ataca frontalmente a liberdade e ensinar” (Bezerra; Linhares: 2019, p. 132).

Em análises de livros didáticos de História, com relação aos povos indígenas, Silva e Amorim (2016, p. 16) observam que

o índio só aparece seminu, com arco e flechas, e pintado. Isso é transportado por longos anos no material didático de História, e essa é a concepção que os alunos e a sociedade conhecem, não porque querem, mas porque estão limitados à deturpação do conhecimento, pois isso é mostrado e divulgado pelas imagens, as informações não são condizentes com a realidade brasileira.

Nós, professores da disciplina, nos deparamos inúmeras vezes com obras didáticas com indígenas estereotipados. Para Grupioni (1996, p. 431) “os livros didáticos começam com a chegada dos europeus, os índios das colônias são cordiais e amigáveis: carregam o pau-brasil em troca de bugigangas e miçangas”. O autor defende que esse material utilizado nas salas de aula é equivocado e deficiente e que provocou, durante esses anos, preconceito, desinformação e a intolerância que encontramos na atualidade.

Segundo Abud (2009, p. 36), na narrativa didática o indígena do Brasil “era apresentado ainda com traços que o Romantismo havia lhe dado, um aspecto heroico de um povo que já havia desaparecido, a quem os manuais se referiam exclusivamente no passado”. Os indígenas retratados nos livros didáticos eram os nativos colonizados pelos europeus no século XVI, e não os que sofreram com o processo colonizador e persistente por séculos. Essa representação dos indígenas não poderia ser considerada como uma das ascendências, mas sim como um símbolo das nossas origens, o “selvagem bonzinho” romantizado nas obras literárias do século XIX. Os livros didáticos o mencionavam como se já tivesse desaparecido completamente e sem qualquer relação com os seus descendentes contemporâneos, uma vez que esses povos, nas obras didáticas, sempre foram desprezados (Abud, 2009).

Seguindo o pensamento de Abud (2009, p. 37), acredita-se também que “o componente de nobreza da nossa formação vinha do índio, que não teria aceitado a escravidão, que enfrentava bravamente os obstáculos da floresta e os inimigos”. Compreendemos que os livros didáticos sempre trouxeram os indígenas brasileiros com estereótipos e, para Meinerz, (2013, p. 104), “a presença de textos e de imagens que apresentam estereótipos em relação a grupos étnicos e raciais, homogeneizados em chave única de leitura, ainda podem ser encontrados”.

Na busca por compreender as questões de estereótipos, observou-se, na obra de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), o perigo de uma história única, da qual podem resultar preconceitos e uma compreensão limitada ou distorcida de um grupo de pessoas, cultura ou lugar. Nessa perspectiva, tendemos a generalizar e simplificar a diversidade de determinados grupos, criando narrativas que podem ser injustas e até mesmo perpetuar desigualdades.

Para Santos (2023, p. 89),

É urgente a necessidade de que ocorra na escola um avanço significativo na construção de novos paradigmas que colaborem para uma educação que respeite a diversidade cultural e considere os processos históricos e as relações de poder que perpassam as contínuas reelaborações culturais que ocorrem em nossa sociedade. Sabemos da enorme dificuldade em desconstruir estereótipos tão arraigados em nossa história e é justamente por esse motivo que afirmamos a necessidade de revisão do ensino da História.

A trajetória acadêmica de muitos estudantes esteve relacionada a uma aprendizagem sobre os grupos indígenas brasileiros de maneira superficial, resultando em desrespeito e discriminação aos seus valores. Isso indica que os livros didáticos utilizados na escola contribuem para a formação e perpetuação de uma visão equivocada sobre os indígenas (Silva; Amorim, 2016). Nós, professores de História, precisamos reconhecer que os estereótipos são simplificações que reduzem a riqueza, a diversidade e a complexidade das culturas indígenas na busca por materiais pedagógicos e recursos audiovisuais que retratem as múltiplas identidades e realidades dos povos originários e que, conforme Santos (2023, p. 89), “respeite a diversidade cultural e considere os processos históricos e as relações de poder que perpassam as contínuas reelaborações culturais que ocorrem em nossa sociedade”.

Ailton Krenak (2022, p. 112) diz que infelizmente a política educacional no Brasil pensa que a escola é um prédio e, por isso, desvaloriza tanto o trabalho dos educadores. “Enchem a sala de meninos e trancam a porta: pronto, estão na escola”. O autor indígena afirma que o Plano Nacional de Educação Indígena, que surge no final da década de 1990, é bom e que o local dos estudos se dá onde a comunidade indígena achar possível, como próximo a rios, em cima de pedras, embaixo de árvore ou em qualquer lugar. Segundo Krenak (2022, p. 114), os grupos indígenas “persistem em uma experiência coletiva”, pois não ensinam as crianças a serem campeãs em algo, mas sim “companheiras umas das outras”. Para ele, a criança torna-se líder a partir do resultado diário de colaboração com os colegas, deixando de lado a competitividade.

O sistema educacional brasileiro atual é baseado na CF de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). O modelo de escola tradicional está atrelado à colonização e à vinda da Família Real para o Brasil. Os prédios escolares continuam com muitas características do século XIX e os avanços têm sido discutidos há décadas, porém ocorrem de forma tímida, lenta, em relação ao ensino crítico que estude e compreenda as diversidades socioculturais, sendo significativo para crianças e jovens na sua vida, no presente. Ademais, muitos indígenas foram catequizados e, posteriormente, obrigados a esse sistema educacional e o reparo histórico ainda é mínimo frente às condições nas quais vivem os indígenas brasileiros em meio ao modelo capitalista que defende a concorrência.

No ano de 2008, o governo federal publicou a Lei nº 11.645 para incluir no currículo oficial de ensino a temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, por meio de atividades que melhorem a consciência e a compreensão da cultura indígena nos ambientes escolares.

#### LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.  
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos Indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República (Brasil, 2008, p. 1).

A Lei nº11.645/2008 altera a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei inclui a obrigatoriedade do ensino da cultura

afro-brasileira e indígena nos currículos escolares de todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, e determina que o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser abordado nos conteúdos de várias disciplinas, de forma transversal e integrada. A lei em questão anseia promover o conhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial, combater o preconceito e a discriminação, além de valorizar a contribuição histórica e cultural desses grupos para a formação do país. Dessa forma, a Lei nº 11.645/2008, busca garantir a inclusão e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, visando promover uma educação mais plural, igualitária e respeitosa com a diversidade do nosso país.

A inserção obrigatória da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar representa, de fato, um avanço, pois os ambientes educacionais são espaços que permitem a construção e desconstrução de conhecimentos dos indivíduos. No entanto, a forma de construção do processo de ensino e conhecimento por meio dos currículos, das instituições de ensino e a escrita sobre as histórias e culturas diversas exigem cuidados para evitar que não seja um espaço de reafirmações socialmente construídas de forma errônea, como descrevem Pimenta e Menezes (2020):

O currículo escolar brasileiro, em muitos casos, não consegue estabelecer identidade com os educandos, porque enfatiza uma história eurocêntrica e, assim como ocorre com a literatura, não nos representam historicamente.

[...]

Uma das instituições mais vitoriosas, na sua longa trajetória dentro da história do ocidente, a Universidade, não poderia trair sua origem e carregar também as contradições da tradição que lhe deu lugar. O século XXI exige respostas da Universidade que estejam à altura dos desafios de nosso tempo, e isto obriga as instituições de ensino superior a uma constante atualização de suas “mentalidades”.

Na América do Sul, as Universidades ainda são territórios demarcados pelas elites e para as elites, com uma longa história de desprezo por tudo que fosse “outros saberes, em especial, se viesse das culturas e tradições pré-colombianas”.

Há sinais de esperança no horizonte para aqueles que clamam há muito tempo por uma Pluriversidade, em que a vontade e a determinação presentes sejam capazes de avançar na descolonização do fazer ciência e pesquisa voltada para as sociedades complexas de nosso tempo. [...] (Krenak, 2020, p. 23).

Portanto, no que se refere ao problema de implementação da Lei nº 11.645/2008, para Rabesco (2014, p. 47) é a “ausência desses conteúdos propostos nas leis durante a formação inicial, seja pela insuficiente oferta de formações continuadas dirigidas ao tema para aqueles que atuam na educação”. Existe, portanto, a urgência nas transformações das práticas

pedagógicas, não apenas para atender a legislação que vigora, mas com intuito de garantir a desconstrução dos povos indígenas estereotipados (Rabesco, 2014).

Para Bento (2022, p. 106), “o diverso, o diferente é definido a partir da comparação com o branco, que é considerado a ‘referência’, o ‘universal’. Tudo que se afasta dessa referência ou modelo pode ser considerado inapropriado e provoca exclusão”. A hegemonia branca e as estruturas de poder associadas a ela historicamente desempenharam um papel excludente e opressor aos indígenas. É fundamental desconstruir essas normas e padrões opressivos, bem como promover a valorização do indígena e a sua história em sala de aula.

A exclusão ocorre porque os diferentes são percebidos como não se encaixando nos padrões estabelecidos pela sociedade dominante. A diversidade é frequentemente encarada como uma ameaça para aqueles que detêm o poder e dominam a narrativa social, pois desafia e questiona as estruturas de poder existentes.

Os diferentes povos indígenas do território brasileiro, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, são distribuídos em 305 etnias e estão presentes em todos os estados brasileiros. De acordo com Krenak (2019), as etnias não se aceitam como iguais apenas pelo reducionismo presente na palavra índio: “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos” (Krenak, 2019, p. 31).

Dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2022 (IBGE, 2022) registraram uma população de 1.693.535 pessoas indígenas, o que equivale a um aumento de 88,82% da população registrada pelo Censo de 2010 (IBGE, 2010). Ainda sem dados atualizados pelo IBGE por meio do Censo de 2010, os grupos indígenas são formados por 305 diferentes etnias, sendo registradas 274 línguas indígenas. Cabe destacar que a Fundação Nacional do Índio (Funai) também registrou a existência de 69 tribos que ainda vivem completamente isoladas, seguindo as tradições de seus povos e sem qualquer contato direto com pessoas dos centros urbanos.

Pimenta e Menezes (2020) trazem críticas às narrativas generalizantes presentes na literatura e nos registros históricos que influenciam o currículo escolar a partir de uma visão eurocêntrica dos indígenas.

Pensando sobre o lugar dos Povos Originários na História e nas Literaturas, é possível constatar que o desenvolvimento de um registro sobre os processos históricos que marcam sua presença e atuação vem sendo negado na descrição tradicional da História e demais ciências por um sistema

colonizatório e por uma escrita na perspectiva do outro, uma escrita de fora “para dentro”. Diante disso, faz-se necessário compreender os originários e seus remanescentes/descendentes em seu tempo e lugar, valorando suas experiências e narrativas, repensando e desconstruindo a memória de sua história registrada pela ótica do homem colonizador.

No decorrer dos séculos, tanto na literatura quanto em registros históricos, as narrativas generalizam a participação do originário como o “índio”, colaborando para afirmar a sua não contemporaneidade, como se indígenas fossem um todo homogêneo, iguais entre si e fazendo parte apenas do passado (Pachamana, 2020, p. 26).

Segundo Santos (2023, p. 88), “para que haja a consolidação dos ideais propagados pela Lei nº 11.645/08, há a necessidade da ‘construção de uma Cultura de Consciência Negra e/ou indígena’”. Podemos então compreender que isso implica que a simples existência da lei não é suficiente: é necessário que ela seja aplicada por meio de ações e comportamentos democráticos, cidadãos, igualitários, emancipadores e autônomos. Ainda assim, após a promulgação da legislação em tela, houve negligências pelos currículos da Educação Básica e, com isso, pelo menos a escola é o ambiente propício para a mudança de paradigma sobre o olhar dos povos indígenas, onde os estudantes podem se envolver no processo de construção do conhecimento baseado em novas perspectivas e na promoção e reconhecimento de outros valores e visões de mundo além daqueles produzidos pela cultura ocidental dominante (Santos, 2023).

Para Velasco (2018, p. 142), “é importante enfrentar certos desafios relacionados ao currículo de História, como a associação da aprendizagem desta matéria unicamente pela memorização” (2018). Por meio da análise dessa perspectiva, pretende-se desconstruir essa história das elites, tradicional e “oficial” na busca da valorização dos povos originários excluídos por tantos anos. Ressaltamos que esse rompimento com a história tradicional ocorreu a partir das propostas curriculares que se iniciaram nos anos 1980, se consolidaram na década de 1990 e continuam em constante diálogo atualmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, que normatiza os currículos dos sistemas de ensino.

Contudo, Weyh, Silva e Canabarro (2023, p. 11)

a BNCC estrutura o componente curricular de História sob uma perspectiva tradicional e eurocêntrica, dividindo o seu ensino de forma quadripartite e colocando os povos europeus na centralidade da narrativa histórica. E ainda, faltam habilidades que promovam o conhecimento dos povos indígenas contemporâneos e sua atuação na sociedade brasileira, de modo que não se crie a ideia de que são sujeitos da antiguidade, vivendo de forma primitiva e marginalizados. Desse modo, não basta a defesa de um currículo

multicultural, sem uma mudança na concepção de história e se as práticas pedagógicas escolares não comportarem o mesmo discurso.

Portanto, para Ralejo, Mello e Amorim (2021, p. 16) existem avanços na BNCC, “mas não podemos considerá-lo um documento revolucionário ou inovador. Há muitas permanências também. Junto com a perspectiva do outro, da diferença e da alteridade, muitas marcas do eurocentrismo são encontradas na proposta para o componente de História”. Todo esse histórico do ensino de História dos povos indígenas nos permite compreender que a hegemonia branca é uma estrutura de poder que resulta em exclusão e opressão aos povos indígenas. Nós professores, para desconstruir esse processo é necessário romper com essas normas e padrões opressivos, além de valorizar a história e cultura indígena dentro do ambiente escolar.

### **2.3 Tupinambá: Etnia Guerreira**

Nesta parte da pesquisa, vamos discorrer sobre os Tupinambás. A escolha por essa etnia se deu a partir do momento em que ela foi definida como protagonista do jogo ao qual está recebendo a minha assessoria histórica. Por serem conhecidos como um dos maiores povos indígenas do período pré-colonial, os Tupinambás possuem características culturais importantes. Nesta sessão será fundamental dialogar sobre os Tupinambás, a fim de construir uma visão mais ampla desse grupo étnico.

Atualmente, os Tupinambás encontram-se no Estado da Bahia, conforme descrevem Pereira e Schiavetti (2010, p. 176):

A Etnia “Tupinambá de Olivença” representa uma população constituída por 5.588 indígenas cadastrados pela Fundação Nacional de Saúde, distribuídos em 23 comunidades nos municípios de Ilhéus, Una e Buerarema no Sul da Bahia. É um espaço sem recortes urbanos e as unidades residenciais se encontram dispersas no território. O acesso em algumas comunidades é feito por trilhas que atravessam a mata ou por uma precária estrada não pavimentada.

Os Tupinambás viviam no litoral, abrangendo os atuais estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e parte de Minas Gerais e eram também divididos em subgrupos. A figura abaixo mostra as regiões em que se encontravam esses povos indígenas no Brasil. Ilustrar essas regiões se faz importante para o entendimento também do espaço em que eles se encontravam, o que permite compreender o contato com europeus e suas relações.



**Figura 1 - Tupinambá no século XVI**

Fonte: Adaptado de Almeida (2010, p. 30).

Dentre as etnias indígenas, os Tupinambás foram tratados anteriormente pelos cronistas coloniais e, de acordo com Gabriel Soares de Souza<sup>25</sup>, em o “Tratado Descritivo do Brasil” em 1587, como “muito belicosos” (Fernandes, 2006). Em 1949, Florestan publicou um extenso ensaio, “A análise funcionalista da guerra: possibilidades de aplicação à sociedade Tupinambá” e Manuela Carneiro da Cunha e Eduardo Viveiros de Castro, no ano de 1985, apresentam características da comunidade indígena Tupinambá no século XVI, dentre elas, a vingança e o canibalismo como característica marcante.

Los autores afirman que en el corazón de la sociedad tupinamba del siglo xvi se encuentra la venganza. El canibalismo es un aspecto de la logica de la venganza absoluta en la que el consumo antropófago es la asociación de todos los procesos de venganza.

<sup>25</sup> Nascido em Portugal em 1540, chegou à América Portuguesa em 1569, foi um escritor colonial e senhor de engenho na Bahia, falecendo em 1591.

Esta puede ejercerse aun después de la desaparición histórica del canibalismo propiamente dicho pues la venganza es más fundamental que el canibalismo. La venganza es en realidad la garantía de la memoria social articulando los muertos del pasado con los muertos del futuro por intermedio de los vivos. Los autores esbozan una comparación entre la sociedad tupinamba, centrada sobre la temporalidad, y las sociedades gê y tukano de Vaupés y terminan coa una reflexión general sobre el lugar de la historicidad en la sociedad tupinamba (Cunha; Castro, 1985, p. 191).

Os Tupinambás são tribos que possuem uma estrutura social com marcas distintivas, especialmente pela guerra, vingança e canibalismo na época do período colonial. Na teorização da guerra, Clausewitz (2010) a define como um ato de violência com a intenção de obrigar o oponente a cumprir a vossa vontade. É um quadro racional ao ser travada para se obter algo, em uma concepção eminentemente política da guerra: a guerra está subordinada à política. É a política que determina o que pode ser alcançado através da guerra porque não pode ser alcançado por outros meios, como diplomacia ou comércio (Clausewitz, 2010).

Fernandes (2006) identifica quatro teorias relacionadas à guerra: guerra como disputa de território, pilhagem como atividade guerreira, guerra e o canibalismo real e a guerra como forma de vingança (explicação da guerra encontrada pela maioria dos cronistas). Em outra perspectiva, a guerra é considerada como um mecanismo de equilíbrio demográfico.

Os indivíduos mais expostos ao aprisionamento, durante os assaltos aos grupos locais, eram naturalmente as crianças, os velhos e as mulheres, pois, naqueles momentos, “salvam-se de ordinário os que têm boas pernas”. No decorrer da fuga, aqueles indivíduos caíam com maior facilidade em poder dos inimigos. Os azares do combate atingiam de modo mais direto, no entanto, os próprios combatentes. Em conjunto, porém, parece que a guerra contribuía para manter o equilíbrio demográfico, contendo dentro de certos limites o crescimento vegetativo das populações aborígenes (Fernandes, 2006, p. 143).

Na guerra as armas são julgadas, principalmente, por sua eficácia em produzir traumas físicos nos oponentes ou destruir territórios dos inimigos. Seja por meio de intimidação ou dano físico, a utilidade das armas em uma guerra deve ser julgada em termos de sua contribuição para esse objetivo, e as armas de guerra dos Tupinambás seguem a mesma lógica anterior, sendo classificadas por critérios funcionais: armas de tiro, armas de choque e armas de proteção.

**Quadro 6 - Tipos de armas de guerra dos Tupinambás**

Classificação da arma	Tipo de arma	Características
Arma de tiro	Arco e flecha	<p>Usavam nos combates a distância, complementando-a pelo emprego combinado das flechas incendiárias e de gases nocivos (fumaça de pimenta de Caiena). Os arcos talhados em madeira negra extremamente dura eram de difícil distensão. Sua secção era plano-convexa. Às vezes, eram ornamentados com uma guarnição de palmas trançadas; tratava-se, provavelmente, de um mosaico [ou trançado] de palha que cobria a madeira.</p> <p>As extremidades dos arcos podiam ser adornadas com plumas.</p> <p>A corda de seus arcos era de algodão, mais raramente de fibra de tucum, e era frequentemente pintada de verde ou vermelho.</p> <p>As flechas dos Tupinambás eram de 1,60 m aproximadamente e o cabo era feito com uma cana sem nós.</p> <p>Os Tupinambás empregavam como ponta de flecha:</p> <p>Uma simples haste de madeira rija, arpoada ou não, de um pé e meio; ou</p> <p>Uma lasca de taquara em forma de lanceta, com um pé e meio de comprimento aproximadamente; ou</p> <p>Um osso ou “ossos de peixes pontiagudos e mais ou menos do tamanho de um dedo pequeno, muito bem amarrados e com uma ponta recurvada em forma de gancho”; ou</p> <p>Um dente de tubarão ou de outro animal; ou</p> <p>O rabo de uma arraia. Como não possuíam aljavas, guardavam suas flechas em um estojo de casca.</p>
Arma de choque	Tacape	<p>Empregada tanto no combate corpo a corpo quanto nos sacrifícios rituais. A matéria-prima do tacape era uma madeira dura, de cor vermelha ou negra.</p> <p>Os guerreiros transportavam-no a tiracolo. O tacape tinha um tope mais ou menos roliço, quase triangular. A haste, de comprimento de sete a oito palmos, tinha perto do tope uma largura de quatro dedos, estreitando-se progressivamente na direção da extremidade inferior. Esta era ornamentada com um mosaico [ou trançado] de palha.</p> <p>O punho da clava era enriquecido ‘com uma guarnição que eles chamavam Aterabébé feita de diversas espécies de plumas, lindamente entrelaçadas e justapostas’. Essa guarnição de penas era feita segundo a mesma técnica dos barretes ou das capas de plumas. Da ponta da haste pendiam os cordões aos quais eram presos os tufos ou, mais exatamente, os penachos. Na véspera da execução do prisioneiro, a clava-espada era polvilhada de cascas de ovos azuis, reduzidas a finas parcelas, aderidas à madeira por meio de cera. Aplicavam-lhe, também, rodelas de conchas.</p>
Arma de proteção	Escudo	<p>Utilizado como meio de proteção pessoal pelos guerreiros.</p> <p>Redondos, geralmente de couro de tapir, de madeira leve ou de casca, esses escudos eram comumente pintados de várias cores ou garnecidos de penas de canindés.</p>

Fonte: Adaptado de Fernandes (2006).

Os guerreiros Tupinambás eram habilidosos com o arco e flecha usados na guerra e na caça de animais de diferentes portes. Os principais benefícios do arco e flecha são a velocidade, o grau de precisão e facilidade de mobilidade, além do fato de serem silenciosos.

As pontas de flecha também exigiam substancialmente menos matéria-prima. A escolha dos materiais e o desenho das flechas e do arco não eram aleatórios, pois alguns materiais eram mais abundantes do que outros.

A existência de uma ligação íntima entre o comportamento guerreiro e a adaptação ao meio natural circundante, deixando entrever a possibilidade de transferências dos conhecimentos acumulados na luta contra os animais à luta contra os homens. Mas, é provável que o inverso também ocorresse.

[...]

O adestramento dos indivíduos do sexo masculino no uso das técnicas tribais de ataque e de defesa processava-se muito antes, a partir da infância, e principalmente através da caça; esta era uma consequência das formas tribais de socialização, nada aparentando de comum com as fontes das atividades guerreiras normais dos tupinambás (Fernandes, 2006, p. 53).

Além das armas, os Guerreiros dispunham de outros acessórios de guerra rodeados de um simbolismo particular e uma história, uma tradição, uma reputação. Eles também buscam gerar medo nos inimigos e simbolizam força e poder, ajudando a criar uma identidade.

Entre eles é preciso contar: as insígnias guerreiras; os instrumentos musicais, quando empregados com finalidades guerreiras; alguns processos mágicos, associados à guerra; e, por fim, a utilização de troféus. Esses elementos vinculavam-se de tal maneira às atividades dos Guerreiros que é impossível negar-lhes uma função de ordem instrumental, de caráter técnico, por cujo intermédio eram alcançados certos objetivos durante as expedições guerreiras ou no decorrer dos combates.

[...]

Algumas gravuras das obras quinhentistas e seiscentistas revelam que os Tupinambás guerreavam ornamentados: o combate constituía uma situação propícia à ostentação dos diferentes adornos masculinos. Em conjunto, os textos dessas obras comprovam que a pintura do corpo, os adornos e as incisões traduziam, de maneira simbólica, o valor pessoal e os poderes carismáticos de que estavam dotados os contendores, inclusive como e enquanto Guerreiros. Tais símbolos correspondiam ao reconhecimento público de capacidades pessoais, demonstradas de modo notório em determinadas situações por seus portadores; todavia, é impossível descobrir neles um significado especial, capaz de refleti-los como insígnias guerreiras. Por isso, Métraux escreve o seguinte a respeito: “parece que os chefes Tupinambás, cuja autoridade era mínima, não se distinguiam dos outros Guerreiros por insígnias particulares e o mesmo fato pode ser assinalado relativamente a todas as demais tribos tupi-guarani, com exceção dos chiriguano”. Apenas em um sentido lato seria possível encarar os adornos ou certas peculiaridades da personalidade dos combatentes como insígnias guerreiras. Staden, por exemplo, informa: “enfeitam-se com penas vermelhas como sinal identificador frente aos contrários”. Segundo Brandão, através dos ornamentos de pena para a cabeça procuravam amedrontar os inimigos (Fernandes, 2006, p. 45).

A morte gloriosa dos inimigos acontece de maneira particular: pelo esfacelamento do crânio do cativo para a sua alma liberar rapidamente do corpo e encontrar o caminho da Terra sem Mal. O esfacelamento ocorre em um terreiro e traz um simbolismo para o cativo e os Tupinambás: “[...] na morte em terreiro, a vítima que se porta à altura deixa de si memória: ‘valente e esforçado’, dir-lhe-ia o matador, ‘não morras como mesquinho, e procura deixar de ti memória[...]’” (Cunha; Castro, 1985, p. 199).

Honrada também entre todas é a morte em terreiro, sobretudo pelas mãos de renomado Guerreiro, morte pela vingança e que anuncia vinganças. Ao vingador, enfim, são reservados honras e privilégios póstumos: é ele quem saberá encontrar, depois de morto, o lugar delicioso das almas, esse lugar a que as mulheres chegam - quando chegam - com tantas dificuldades (Cunha; Castro, 1985, p. 195).

Para os Tupinambás, o esfacelamento do crânio do inimigo representava um rito de passagem dos mais jovens para a fase adulta.

Enfim, a quebra do crânio do primeiro inimigo lhe permitirá ascender à condição plena de homem: primeira vingança, primeira renomação, primeiro acesso a uma mulher fértil, a um verdadeiro casamento, primeira paternidade. Todo filho era filho de um matador, e as mulheres recusavam-se a quem não houvesse matado (Cunha; Castro, 1985, p. 194).

Com a morte, a vítima deixa uma memória, a vingança e as cauinagens. A memória é o processo de manter as lembranças, as informações ao longo do tempo a partir das experiências passadas. A memória é essencial para a vida, para uma cultura, pois sem uma memória do passado, não se pode operar o presente ou pensar no futuro: sem memória, não se pode aprender nada. Para os Tupinambás, a memória era uma forma de manter e ensinar a vingança, uma forma de herança.

Voltando: o que é transmitido de uma geração a outra pelos Tupinambás? Nomes, não; posições ceremoniais, não. Apenas a memória da vingança, isto é, a vontade de se vingar, a identidade dos inimigos que devem ser guerreados, a memória dos mortos na guerra, isto é, o que se herda é uma promessa, um lugar virtual que só é preenchido pela morte do inimigo. Herda-se uma memória. Neste sentido, a memória não é regate de uma origem ou de uma identidade que o tempo corroe, mas é, ao contrário, fabricação de uma identidade que se dá no tempo, produzida pelo tempo, e que não aponta para o início dos tempos, mas para o seu fim. Há uma imortalidade prometida pelo canibalismo (Cunha; Castro, 1985, p. 200).

A sede de vingança é uma característica da comunidade Tupinambá, visto que é uma instituição cultural que se submete a outras instituições socioculturais indígenas, como o casamento, a chefia, o xamanismo, o profetismo, o canibalismo. A vingança representa mais que uma resposta às mortes anteriores, mas uma certeza antecipada de novas vinganças (Cunha; Castro, 1985).

Em um primeiro momento, qualificou-se a matança iminente como uma vingança por mortes passadas. Segundo momento do diálogo, afirma-se que a vingança será vingada: a morte presente será a razão de mortes futuras. A iniciativa passa ao prisioneiro, que declara: "Meus parentes me vingarão". Depois disto é abatido. Certeza antecipada de vingança que dá o tom inconfundível de desafio à morte em terreiro e que o combate, que podia durar um dia inteiro, da vítima com seus captores, por mais que parecesse um simulacro, já prenunciava. "Mais parecia", escreve Anchieta da atitude da vítima, "que ele estava para matar os outros que para ser morto. O que se entrevê aqui é uma cumplicidade, da qual voltaremos a falar, que permite à vingança, fruto de vingança, gerar a vingança futura e que coloca, assim, em uma relação permanente de hostilidade os grupos envolvidos (Cunha; Castro, 1985, p. 197).

A vingança é uma instituição forte e singular que envolve passado e futuro, conectando os que vivem aos que morreram e aos que viverão. Essa representatividade é repassada a cada geração por meio de rituais. Em vez de extinguir a hostilidade, a vingança Tupinambá prolongava o desagrado da ofensa original entre as gerações; trata-se da entrega de uma mensagem. "Um homem nasce como futuro vingador. A mãe besunta os seios de sangue do inimigo para que a criança o prove. Mais tarde, "esfregam- lhe o corpo, os braços e as pernas com o sangue do inimigo a fim de torná-lo mais valente" (Cunha; Castro, 1985, p. 194).

A vingança representava o principal fator da guerra na sociedade Tupinambá, sendo um ato deliberado de um indivíduo, mas atos de uma cultura, de pessoas coletivas que transmitem, no curso de tempo, as visões de mundo (Krenak, 2019).

[...] a vingança de sangue fornecia o fundamento culturalmente objetivo e consciente das guerras tribais. O mecanismo através do qual se processava a escolha dos inimigos a serem atacados é que estabelecia, porém, as condições particulares e concretas da vingança. Reunidos em conselho, os velhos deliberavam sobre a oportunidade ou a necessidade de realizar incursões guerreiras contra determinados grupos locais inimigos (Fernandes, 2006, p. 76).

A vingança bem-sucedida pareceria fazer os vingadores se sentirem satisfeitos com a restauração da equidade. Em uma estrutura de vingança baseada na retificação da injustiça, a vingança Tupinambá permitia aos guerreiros prestígio, obtenção de mulheres (relações poligâmicas) e a renomeação.

A poligamia é a prática social de casar-se com vários cônjuges, o que significa ter mais de um marido ou esposa ao mesmo tempo. O termo é o oposto de monogamia, que é a prática de ter apenas um dos cônjuges em um determinado momento. Na cultura Tupinambá a poligamia representava uma das formas de ostentação da força e sucesso dos guerreiros, pois a quantidade de mulheres decorria dos feitos de guerra: “O guerreiro não acumula apenas mulheres: a cada morte que inflige, vai somando os nomes que toma e vai desenhando no próprio corpo um riscado que lhe entalha a pele. A renomeação é também renome” (Cunha; Castro, 1985).

As características físicas dos guerreiros são outro traço marcante e relacionado ao prestígio resultante da guerra. Com a perfuração do lábio, pretende-se que no futuro o jovem indígena se torne um guerreiro valente e prestigiado. Na guerra, os guerreiros utilizavam colares feitos com os dentes dos inimigos que ressaltavam o valor pessoal dos usuários (Fernandes, 2006).

Os dados expostos sugerem também qual seria a função dos troféus nas expedições guerreiras. Os ossos dos inimigos sacrificados ritualmente ou mortos em combate tornavam-se instrumentos musicais e eram empregados como técnica de intensificação do ânimo belicoso dos combatentes. Além disso, os dentes desses inimigos, ordenados em colares, constituíam ornamentos ostentados pelos Guerreiros em pugna. Léry descreve como irritavam e ameaçavam os adversários, acenando-lhes com tais troféus: “e mostrando-se mutuamente os ossos dos prisioneiros que haviam comido e os colares de dentes de mais de duas braças de comprimento que alguns traziam pendentes no pescoço; e o espetáculo dessa gente era horrível (Fernandes, 2006, p. 47).

O canibalismo, também chamado de antropofagia, é o ato de comer carne humana por humanos. O termo é derivado do nome espanhol (*Caríbales*, ou *Caníbales*) e é um costume difundido que remonta ao início da história humana. O canibalismo foi encontrado entre os povos na maioria dos continentes e é outra característica da comunidade Tupinambá atrelada à guerra e à vingança.

Os Tupinambás parecem se preocupar em dilatar a identificação de vingadores até torná-la coextensiva a todos os seus aliados. O festim canibal que existe a participação de todos e envolve técnicas de conservação da

carne para que aliados distantes possam prová-la é também uma maneira de qualificar todos os devoradores, homens, mulheres, crianças, como possíveis vítimas da próxima matança. É, certamente, a comensalidade antropofágica que delimita as unidades bélicas e que, assim, de uma certa maneira, forma ou confirma as unidades sociais. A antropofagia que “confirma nos ódios” aparece como um modo de produzir “inimigos mútuos”, tabajaras, e é, portanto, sinal de lealdade última: Por isso, quando nos convidavam a compartilhar de seus banquetes, duvidavam de nossa lealdade se o recusávamos, o que sempre nos acontece (Léry, 1972) (Cunha; Castro, 1985, p. 196).

O canibalismo representa uma condição de perpetuação do sistema de hostilidades entre os povos, como uma forma de manutenção da vingança. Dessa forma, a ação canibalesca contra outro é uma ação real (canibalismo real) resultante de uma retaliação a uma ação canibalesca passada (canibalismo imaginário) contra os seus (Cunha; Castro, 1985).

É nesse sentido que, embora vicária à primeira vista em relação ao matar, a antropofagia é essencial para garantir esta forma permanente da vingança: sem ela, não se produz, no que chamamos acima de átomo da vingança, a qualificação do “inimigo” em escala suficiente para que a vingança possa continuar.

O canibalismo é, assim, a condição de perpetuação do sistema: não diziam outra coisa os Tupinambás quando faziam dele o instrumento de “perpetuação dos ódios”, requentados, à falta de novas vítimas, raças a banquetes com carnes de inimigos de conserva. “Depois que comem a carne desses contrários, ficam nos ódios confirmados” (Cunha; Castro, 1985, p. 198).

Além de o canibalismo representar um instrumento de perpetuação do ódio, também representava uma forma de realização social da vítima.

Compreende-se, assim, que o túmulo honrado entre todos seja o estômago do inimigo. A vítima realiza-se plenamente enquanto ser social na medida em que, através dela, se dá a passagem e a união entre o que foi e o que está por vir. Por isso essa é a morte gloriosa por excelência, a morte social: as outras são mortes naturais. Esta, ao contrário, é a morte que dará novo impulso à espiral interminável das vinganças (Cunha; Castro, 1985, p. 200).

A cultura Tupinambá gira em torno da guerra e da vingança, bem como de suas consequências: o ritualismo, o status social, as relações conjugais, a preservação da memória, o reconhecimento da coragem do cativo, o equilíbrio demográfico e a realização social. Para Almeida (2010, p. 37), “a vingança era, pois, interminável. Intermináveis, portanto, deveriam ser também as relações de inimizade”.

Além da guerra e da vingança, as relações dos Tupinambás também estavam atreladas ao escambo e ao casamento. A troca de bens era uma prática comum entre eles, estabelecendo relações de alianças ou hostilidade entre outros grupos. Almeida (2010, p. 40) diz que “os variados objetos de troca tinham diferentes valores e significados para os grupos envolvidos”.

O ensino da História dos indígenas sempre colocou que os europeus frequentemente exploravam a falta de conhecimento e recursos desses povos para obter vantagens desproporcionais no escambo. Para a história tradicional, os indígenas frequentemente, acabavam recebendo itens de valor muito menor em comparação aos recursos valiosos que estavam fornecendo, como terras, especiarias, ouro e outros recursos naturais. Almeida (2010, p. 40) defende que “se objetos valiosos para os europeus podiam ser trocados por bagatelas pelos índios, estes, por sua vez, exigiam muito pelo que consideravam raro e valioso”. Os indígenas, portanto, não estavam sendo enganados e cada grupo tinha um olhar diferente em relação à importância dos seus objetos a serem trocados.

Isso posto, através da escolha da etnia Tupinambá pretende-se garantir um olhar sobre a riqueza e grandeza dos povos indígenas por meio da construção de um *game*. Além de ser um recurso para o ensino de História e culturas indígenas, esse jogo tem por pretensão desconstruir estereótipos e preconceitos sobre aspectos das culturas desses povos. O jogo pode auxiliar na compreensão das complexidades que envolvem as relações entre indígenas e não indígenas no período colonial e suscitar debates melhor fundamentados sobre a história indígena ao longo de pouco mais de cinco séculos de formação histórica do Brasil.

## CAPÍTULO III

### JOGO “INDÍGENAS”

Estamos apreensivos, para além de nossa própria vida, com a da terra inteira, que corre o risco de entrar em caos. Os brancos não temem, como nós, ser esmagados pela queda do céu. Mas um dia talvez tenham tanto medo disso quanto nós! (Kopenawa, 2015, p. 498)<sup>26</sup>.

A minha experiência enquanto docente da disciplina de História nas redes pública e particular permitiu-me identificar a predileção dos estudantes pelo uso de *smartphones* durante as aulas, mostrando uma intensa interação por meio de redes sociais. Essas observações iniciais demonstram um perfil típico da nova geração, chamada de “nativos tecnológicos”.

Há mais de dez anos leciono História para alunos da Educação Básica na rede pública e particular na cidade de Sapucaia, interior do Estado do Rio de Janeiro. Nas aulas de História frequentemente ocorrem discussões sobre os indígenas na formação do nosso país, mas sempre me questionei em como reformular as aulas para dar mais ênfase nos conteúdos da matéria que poderiam ter maior conexão com a realidade dos alunos.

A escolha pela temática indígena surgiu a partir da vivência em sala de aula, questionando-me sobre como possibilitar aos alunos conhecimentos sobre populações com as quais os discentes da minha cidade no interior, distante do litoral, em que leciono, não têm contato, possuindo uma percepção sobre índios a partir da narrativa escolar, do que apresenta a mídia televisiva e da chamada “história única”.

Acrescenta-se a tal experiência docente o fato do nome da cidade na qual exerce a função de professor ter origem indígena: Sapucaia é uma palavra indígena, de origem Tupi, relacionada ao fruto: *sa* =olho, *puca* = que se abre, e *ia* = cabaça. No ano de 2020 entrei, enquanto Professor de História, para assessorar um grupo independente de criadores de jogos digitais ou eletrônicos. O interesse em investigar o potencial pedagógico dos jogos para a aprendizagem histórica já existia antes desse projeto. O contexto de me juntar ao grupo para construir um jogo desde sua concepção, processo de produção do roteiro, de caracterização dos personagens, aumentou ainda mais o meu interesse pela história indígena e minha atenção foi chamada para como os membros do grupo compreendiam esses povos, para as representações históricas que apresentavam sobre eles. A minha entrada no grupo cobria

---

<sup>26</sup> Davi Kopenawa é um pensador indígena brasileiro, ativista Yanomami e é reconhecido internacionalmente por meio da luta pela preservação da floresta.

seguir assessorando até a finalização do game e, com isso, cogitei a possibilidade de usar esse campo de trabalho para minha investigação - modificando meu interesse de análise sobre o uso de jogos disponíveis no mercado para analisar parte do processo de construção de um jogo com temática histórica, nesse caso, dos povos indígenas no Brasil.

O grupo independente que se propôs foi formado inicialmente por um desenvolvedor de jogos, uma programadora, um *designer* com ampla experiência na área - todos esses são profissionais atualmente da iniciativa privada -, um roteirista com formação em Psicologia e a assessoria de história foi realizada por mim durante o período de idealização do *game*, denominado *Indígenas*.

Toda essa experiência foi muito significativa para mim, uma vez que compreendi que a construção de um jogo eletrônico comercial exige uma equipe de diferentes profissionais, em que cada membro desempenha um papel fundamental na criação, trazendo suas habilidades e conhecimentos específicos para contribuir com diferentes aspectos do jogo.

### **3.1 Caminhos para a Construção do Jogo**

As reuniões preliminares de planejamento com a equipe técnica de construção da plataforma básica do objeto de aprendizagem gamificado – grupo de criação e desenvolvimento da área de tecnologia - indicaram que os meus conhecimentos práticos enquanto mestrando e docente com experiência em sala de aula na Educação Básica foram favoráveis. No entanto, um aprofundamento teórico a partir das referências teórico-conceituais sobre metodologias ativas e gamificação melhoraram as minhas contribuições como consultor técnico histórico-pedagógico.

As mesmas reuniões mostraram que os encontros produziram um volume considerável de dados e informações que enriqueceu a minha experiência. Dessa forma, o uso de recursos que permitiam gravar as reuniões e a construção de instrumentos de coleta no formato de documentados favoreceram a organização e as análises desta pesquisa.

Essas reuniões eram marcadas semanalmente, de forma remota. Nas primeiras semanas, todos os membros conseguiam estar presentes e, com o tempo, alguns precisavam se ausentar por conta das demandas profissionais. Essas ausências também geraram dificuldade no processo, uma vez que não éramos exclusivos para a realização desse projeto.

O período histórico definido para o jogo foi o final da pré-colonização até a chegada dos europeus com os anos iniciais da América Portuguesa, conhecido como período colonial. Durante o processo de criação, iniciamos com o ambiente do jogo (cenário), que buscou trazer

uma descrição da paisagem natural, com detalhes que permitam ao aluno visualizar os recursos naturais como fonte da sobrevivência do personagem e a harmonia entre a natureza e os seres humanos naquele contexto. Além disso, o aluno (jogador) participa do jogo como um personagem indígena (Raoni), o qual interage com outros personagens nas fases subsequentes do game.

A descrição de toda essa pesquisa tem como fonte os meus registros durante as participações nas reuniões com o grupo. As informações aqui registradas foram coletadas por mim durante os diálogos e informadas aos profissionais, uma vez que tinham conhecimento da importância dessa consultoria para a conclusão do curso de Mestrado.

Para melhor compreensão da proposta, cabe uma descrição do protótipo do game que já foi desenvolvido, com as características dos personagens, do ambiente e de trechos de diálogos dos personagens.

O jogo se inicia em um dia ensolarado e vemos a orla de uma praia, um pouco à frente. A câmera se aproxima e vemos um rio que deságua no oceano. Subimos junto com o rio, passamos por peixes que saltam pela água, pedras e matas que margeiam o rio. Chegamos até uma primeira queda d'água e subimos calmamente a pequena parede. Pássaros cantam. Um tucano voa de uma árvore próxima, enquanto outro grupo de pássaros voa mais ao largo. A câmera continua seguindo em frente e agora abaixa para defronte ao rio. Vemos peixes e pedras no fundo, a água vai transformando-se num verde cristalino perdendo o azulado do mar. Ouvimos uma queda d'água maior e o som vai aumentando conforme chegamos perto. A câmera sobe lentamente distanciando-se do rio e focando o plano na cachoeira. Subimos por ela. Chegando no topo focamos num plano mais fechado vendo a água do rio e mais ao fundo uma queda d'água mais forte ainda. Nosso Raoni submerge das águas. Tem dez anos. Está brincando, tentando pegar os peixes com a mão. Ele pertence àquele ambiente e aquele ambiente pertence nele. (Fonte: Diário de Pesquisa)

O protótipo do jogo também considera o diálogo entre os personagens, como a interação entre Raoni e Kauane<sup>27</sup>.

O jogador controla o personagem saindo da água e seguindo Kauane, que já está mais à frente no caminho. Eles adentram a mata e o ambiente está menos luminoso. O som da grande queda d'água vai se distanciando. Estão agora num ambiente repleto de árvores. A Kauane mostra as tiras que preparou enquanto o filho mergulhava.

Kauane: Sabe para o que serve isso?

Raoni: Tem algo a ver com árvores? Kauane: Sim. Vou mostrar pra que serve.

---

<sup>27</sup> Personagem do jogo “Indígenas”, mãe do protagonista Raoni.

Kauane coloca as tiras presa nos dois pés e sobe numa árvore com longo tronco e alguns galhos secundários mais acima. Lá de cima, ela explica.  
Kauane: Serve para auxiliar a subir nas árvores, onde podemos alcançar alguns frutos mais distantes e até fugir dos nossos inimigos.  
Raoni: Quem são nossos inimigos? (Fonte: Diário de Pesquisa)

Ao buscar reformular as estratégias em sala de aula, defrontava-me com o desafio de superar o desinteresse de uma parcela considerável dos alunos que prefere utilizar celular para ficar jogando. Em um primeiro momento, aquele interesse dos alunos pelos jogos se apresentou como uma dificuldade; entretanto, após algumas reflexões, identifiquei que poderia tentar utilizar os jogos a meu favor em sala de aula. Isso me permitiu olhar o papel crescente dos jogos e da gamificação em uma variedade de atividades, dentre elas as da educação.

As pessoas jogam muitos jogos on-line, às vezes sem perceber. Gamificação é um fenômeno do século XXI que não costuma ser associado a cursos ou aulas de História na educação básica. Na verdade, a palavra gamificação não tem uma história longa, surgiu apenas há alguns anos. No entanto, a gamificação e o *design* do jogo apresentavam alguns desafios. Um gancho óbvio para os alunos é a atração dos videogames; porém, seria preciso criar outras motivações, como o interesse pelo tema e pela narrativa do jogo.

A gamificação como uma metodologia ativa torna-se um conjunto de estratégias que usam de diferentes recursos para criar atividades pedagógicas. O potencial da gamificação é trazer a possibilidade de participação intensiva dos alunos no processo de compreensão histórica por meio de resolução de problemas, análise de material histórico variado e compreensão de múltiplas perspectivas sobre acontecimentos do passado, refletindo sobre a complexidade das relações sociais em diferentes temporalidades e espaços sociais/culturais.

Esse jogo para o ensino da História poderá ser uma ferramenta que possibilitará a imersão dos estudantes em contextos históricos, trazendo-lhes o desafio de tomar decisões e enfrentar dilemas como protagonistas históricos. Além do mais, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar virtualmente situações do passado, explorar diferentes perspectivas e entender melhor as complexidades históricas. Essas experiências estimulam o pensamento histórico-crítico, uma vez que os alunos terão a possibilidade de fazer conexões entre eventos e contextos históricos e de refletir sobre as consequências de suas escolhas.

Quando decidi pesquisar sobre jogos que abordassem a temática indígena, os resultados não foram tão promissores. Para realizar a pesquisa, resolvi tentar construir um jogo para ser utilizado em sala de aula dentro das minhas necessidades. O desafio era

desenvolver habilidades de programação que pudessem suprir a minha necessidade, com o que não obtive sucesso.

Um colega da minha cidade, que é desenvolvedor de jogos junto com a sua esposa, estava formando um grupo de para a produção de um game. Expliquei para ele, na época, o meu desejo de um jogo para ensinar história e que o queria muito como produto do meu Mestrado, mas sem a formação em Tecnologia da Informação e especialidade na área de construção de jogos digitais isso seria impossível. Em setembro de 2020 ele me explicou que seria impossível apresentar o jogo como produto para dissertação, uma vez que essa construção demanda tempo para se concluir. Foi então que surgiu o convite para a minha participação no processo de construção do jogo como consultor histórico.

Nesse ponto observei que a fusão dos conteúdos da disciplina de História e as habilidades técnicas dos programadores não seria algo trivial. Apesar da experiência do grupo com as técnicas de programação, o desafio agora era permiti-los pensar historicamente e também como construir um jogo para ser usado na Educação Básica sobre uma temática alheia à realidade da graduação deles: história e cultura de indígenas do Brasil.

Utilizamos a gamificação no protótipo da fase inicial do jogo, mas precisávamos criar um ambiente onde os alunos se sentissem parte do jogo sem relegar a proposta educacional. Em vez de tentar construir um game do zero, exploramos a interseção das características de jogos para videogames comercializados, a História Indígena e a Educação. As pesquisas começaram com os membros do grupo buscando materiais sobre construção de jogos usados em salas de aula para estudantes dos ensinos Fundamental e Médio.

Embora a proposta tenha obtido sucesso em seu formato inicial, ficamos intrigados com o potencial dos jogos para o aprendizado da história indígena. Reconhecemos, no entanto, que precisávamos de mais do que apenas um jogo em si. No planejamento do protótipo, uma grande discussão girou em torno das características do ambiente (cenário) do jogo, personagens e enredo. Dessa maneira, surgiram perguntas que os professores de História costumam fazer: o que os meus alunos podem aprender com esse jogo? O que o jogo possibilitará de aprendizado sobre histórias e culturas indígenas? Como tornar a história interessante e envolvente? Também discutimos questões de como abordar diferentes etnias indígenas, saindo dos estereótipos, e sobre a escravização dos indígenas pelos colonizadores. Outros pontos surgiram - a morte de personagens representaria sistema de pontuação (positiva ou negativa)? Seria ético pedir aos alunos para bancarem caçadores de índios? Essas e outras questões levaram a discussões e à pesquisa histórica que fundamentaram os debates.

Ao defender a aprendizagem histórica significativa, a premissa é que a disciplina de História produz conhecimento com interpretações variadas do passado e desenvolve suas afirmações baseada em evidências sobre o que aconteceu, por que e com que efeitos para as pessoas daquela temporalidade e temporalidades posteriores. Um jogo histórico realmente não deve ser a única narrativa interpretativa de referência na sala de aula. Em vez disso, os alunos devem comparar os modelos do jogo com outras fontes de evidência: fontes primárias, fontes secundárias e das orientações do professor.

Portanto, nos esforçamos para empregar o potencial lúdico dos jogos digitais (games) como recurso para o ensino de História indígena crítico e significativo e, fundamentalmente, garantir que as oportunidades de análise, comparação e interpretação fossem possibilitadas aos futuros jogadores.

### **3.2 Jogo e Assessoria Histórica: um Relato**

Este relato da experiência como consultor técnico de uma equipe de desenvolvimento de um objeto de aprendizagem gamificado para ensino da História Indígena tem como fonte o Diário de Pesquisa que desenvolvi durante as reuniões com o grupo como instrumento de coleta de dados, em um formato não estruturado (descrição livre), representando a minha fonte primária para as análises nesta dissertação.

O meu primeiro momento como consultor histórico foi apresentar-me ao grupo do Projeto Indígenas explicando a minha formação e a função de assessoria para que a proposta do jogo tivesse boas referências históricas e, também, não houvesse equívocos baseados em informações incorretas ou já revisadas pelos estudos históricos, como caracterizações estereotipadas de personagens e anacronismos. Os demais membros se apresentaram e, no início, dialogaram diretamente com o roteirista do jogo, estabelecendo uma troca muito significativa para todos.

Por meio do Diário de Pesquisa realizei as anotações sobre as discussões e dúvidas do grupo durante todo o processo. O Diário de Pesquisa me permitiu registrar todas as informações relevantes discutidas durante as reuniões remotas. Isso inclui detalhes sobre ideias, decisões, estratégias e *feedback* de minhas contribuições durante as discussões. Esse instrumento me permitiu acompanhar o progresso do grupo ao longo das 22 reuniões, que iniciaram em 15 de setembro de 2020 e terminaram com a minha participação em 22 de junho de 2022. Durante essas reuniões, muitas ideias surgiram e foram discutidas. Documentei essas ideias como fonte primária para um dos materiais da pesquisa de Mestrado.

Nas reuniões que se seguiram, foram discutidos o tempo e espaço do game, onde e quando a narrativa do jogo seria desenvolvida. O povo Tupinambá foi o escolhido pelo grupo para ser protagonista da plataforma gamificada. A escolha desse grupo se deu pelas suas características culturais em relação principalmente à vingança como ideia ou valor, principal motivo para a guerra.

No encontro seguinte, após a escolha da etnia que seria protagonista do jogo, apresentei o esquema abaixo para explicar, de forma objetiva, as características desse povo:



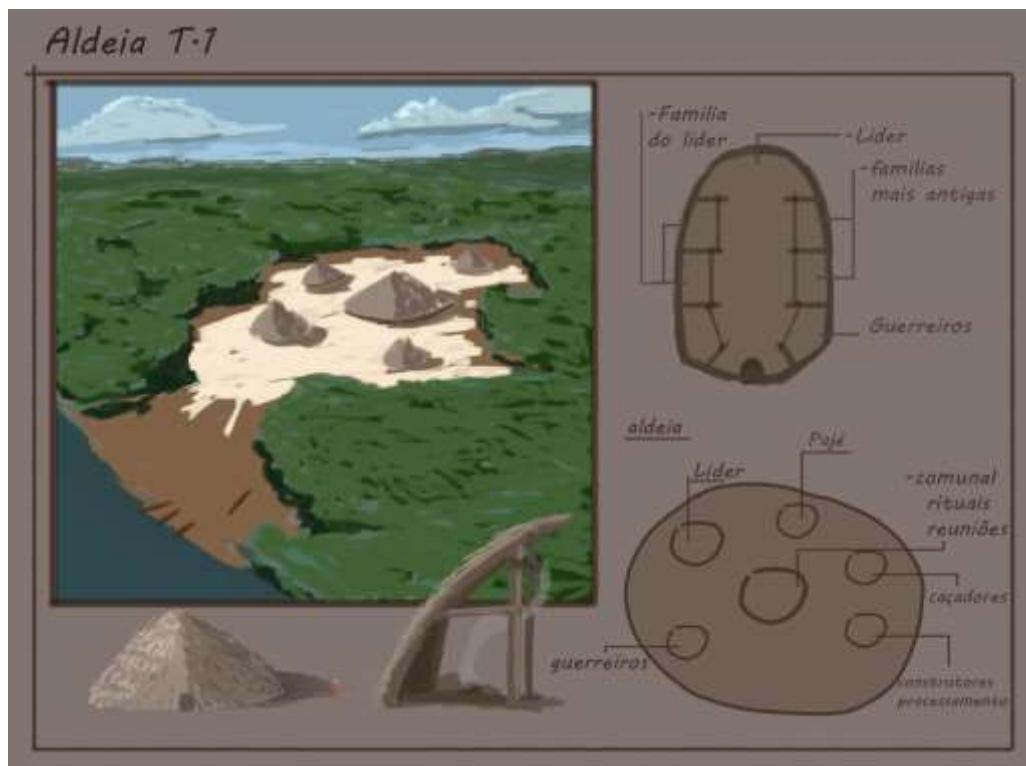
**Figura 2 - Esquema Tupinambá**

Fonte: Adaptado de Fernandes (2006).

Junto com o esquema, foram apresentados outros *slides* com informações sobre a motivação para a guerra, o ritual, a contenda armada e a formação do bando Guerreiro.

O período da história do Brasil escolhido foi de 1499 a 1520, na região do atual Estado da Bahia, uma das áreas onde viviam grupos Tupinambás. Foi decidido o período da invasão europeia nos trópicos com uma proposta de uma visão diferente ao eurocentrismo, colocando a visão indígena como centro do jogo.

Em outras reuniões foram discutidos o ambiente da família principal do jogo e as suas instalações. A imagem abaixo exemplifica a proposta construída pela equipe sobre a representação de uma aldeia indígena na plataforma do jogo.



**Figura 3 - Arte conceitual da aldeia indígena do game**

Fonte: Diário de Pesquisa do autor

A definição da aldeia se deu a partir das fontes consultadas (Cunha, 1992; Fernandes, 2006) e disponibilizadas ao grupo. Durante o período pré-colonial, a aldeia indígena Tupinambá consistia em um conjunto de ocas dispostas em formato circular ou semicircular, construídas com madeira e palha, possuindo uma única entrada. Em seu interior, eram divididas em diferentes espaços, como o local de dormir e o local de preparação de alimentos.

As aldeias dos Tupinambás eram geralmente localizadas em terras próximas à praia, de modo a facilitar a pesca e a coleta de moluscos marinhos, parte importante da dieta desses indígenas. Além disso, elas eram construídas próximas a rios ou riachos, para facilitar o acesso à água. No centro da imagem apresentada pode-se observar que as aldeias eram organizadas em torno de um centro ceremonial, onde ocorriam rituais religiosos e festividades comunitárias.

O texto que segue é parte do roteiro do jogo que apresenta o ambiente, bem como a aldeia:

#### EXT. DIA. ALDEIA.

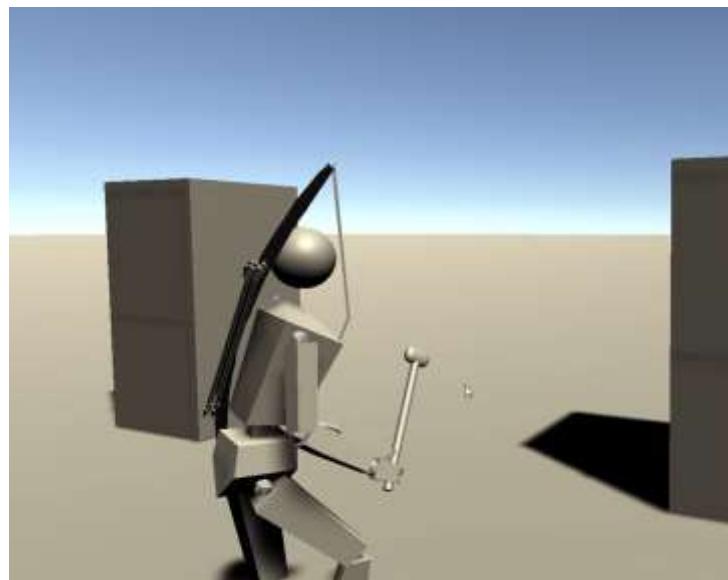
Eles chegam à aldeia. Essa área é um grande círculo, rodeado de mais vegetação. É um espaço amplo onde estão algumas ocas, umas grandes e outras de tamanho médio. O verde intenso da floresta contrasta com bege da areia, o marrom das construções e o verde claro da agricultura. Há uma área

onde fazem fogueiras para rituais e para cozinhar alimentos. A fogueira está apagada agora. Há outra área onde alguns peixes estão pendurados em pedaços de madeira num pequeno espaço coberto por folhas hasteadas com madeiras simples. Há também uma área de plantação de médio tamanho, onde estão as plantas medicinais usadas pelo povo e alguns alimentos plantados. Todo o espaço e sua população compõem uma energia ao mesmo tempo calma e vibrante (Fonte: Diário de Pesquisa).

Sobre a questão do uso de armas seguimos as referências de Florestan Fernandes (2006): as armas de tiro, choque e proteção. Foram explicados e demonstrados os modelos de armamento dos Tupinambás ao grupo e nisso surgiram vários questionamentos e dúvidas dos membros da equipe, pois alguns achavam que os indígenas somente possuíam como arma o arco e flecha.

Nessa explicação deixei explícito, por meio da apresentação de imagens, que além dos arcos e flechas como principal meio de ataque à distância, os Tupinambás utilizavam o tacape, que era uma arma de madeira maciça com uma extremidade pesada e arredondada, em combates corpo a corpo para golpear e desorientar o adversário. Para proteção de ataques inimigos com flechas ou pedras lançadas, usavam escudos feitos de madeira, geralmente revestidos com fibras vegetais trançadas.

Houve no grupo um fascínio pelas flechas, pois elas traziam um potencial enorme para a jogabilidade. As flechas eram, geralmente, confeccionadas com madeira ou ossos de animais, e tinham pontas feitas de pedras, ossos afiados ou madeira endurecida, sendo algumas também envenenadas para potencializar o efeito letal.



**Figura 4 - Jogabilidade: uso do arco flecha e o do tacape**

Fonte: Diário de Pesquisa do autor

A reunião que representa a imagem acima foi para a apresentação de pequenos vídeos curtos com os comandos e movimentos do personagem principal - Raoni. Nesses vídeos há movimentações do uso do arco e flecha e do tacape, bem como movimentos de correr, andar, abaixar e pular.

Nesse cenário com armamento bélico dos Tupinambás o grupo teve inúmeras dúvidas e discussões. Ao utilizar as referências e fontes, essas dúvidas iam sendo sanadas e o diálogo sempre garantiu reuniões significativas, com anseio e desejo de aprimoramento da proposta.

Abaixo, parte do roteiro que evidencia o conhecimento do grupo e a importância do assessoramento histórico sobre as armas utilizadas pelos Tupinambás:

Primeiro o jogador deve acompanhar a irmã até a parte da aldeia onde ficam guardados alguns instrumentos, como construção dos arcos, tacapes, lanças e escudos, além de acessórios que são usados em rituais. Lá eles pegam arco e flecha e tacape e o jogador segue a irmã para um caminho que leva para parte mais baixa do rio, diferente de onde ele estava mais cedo. A mata fica fechada e podemos ouvir cantos de alguns pássaros, além de micos pulando de galho em galho. Essa parte da floresta tem mais pontos de luz. No caminho, conversam (Fonte: Diário de Pesquisa).

Na reunião seguinte discutimos sobre a antropofagia, prática realizada anteriormente à América Portuguesa, principalmente pelos Tupinambás. Foi explicado ao grupo que esse costume era uma parte importante da sua cultura e ritualística (Cunha, 1992; Fernandes, 2006). Eles acreditavam que, ao consumir a carne de um inimigo derrotado em batalha, estavam absorvendo suas qualidades e poderes. Os rituais garantiam que o ato de comer a carne dos inimigos era uma forma de honrar e assimilar sua força.

Em discussões foi acordado não colocar a prática do canibalismo no jogo, com uma sugestão apenas de informação sobre esse costume, que vai de encontro ao direito à vida, uma vez que o homicídio e o consumo de carne humana são considerados como violação dos direitos humanos na atualidade.

Em uma das reuniões, a sugestão de um dos desenvolvedores de jogos foi a possibilidade de os Tupinambás roubarem cavalos dos portugueses e sair pelas praias para defender o território. A ideia deu oportunidade de compartilhar com a equipe que os cavalos foram inicialmente introduzidos no Brasil pelos colonizadores portugueses durante o período de colonização, ao longo do século XVI e, inicialmente, os indígenas não possuíam habilidades de montaria. Esse foi mais um momento em que precisei interferir na narrativa desejada pelo grupo, discutindo o significado da representação cênica para os jogadores. A

interferência se deu na dificuldade de o personagem principal não conseguir realizar a montaria no animal:

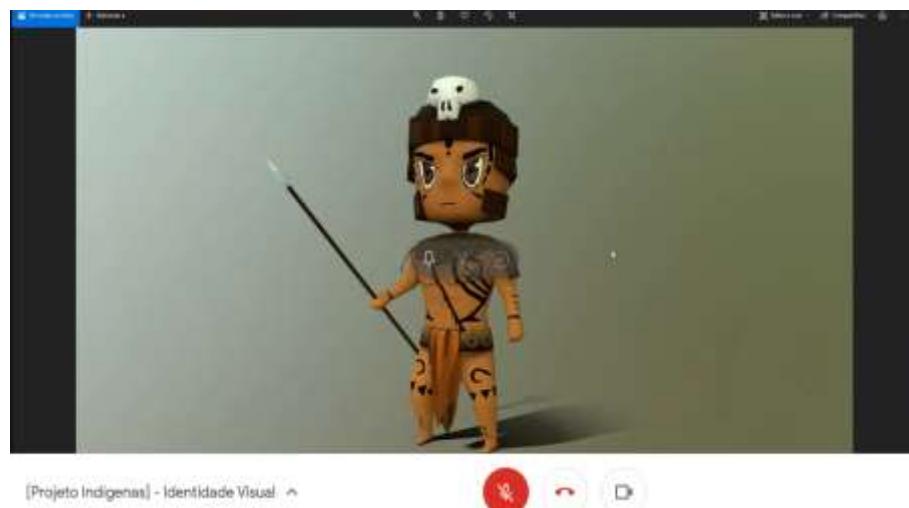
#### EXT. DIA. FOGUEIRA

Três portugueses estão sentados em torno da fogueira, comendo: Luís, Antônio e Aristides. Luís é o que está mais relaxado em relação aos outros. São integrantes do alto escalão militar, vestem roupas mais cavalheirescas. Há cavalos presos em estacas de madeira atrás deles. O céu está estrelado e a fogueira queimando alto.

[...]

O jogador deve buscar o cavalo. O animal está com cela e todos os apetrechos típicos do povo português que facilitam a montaria. Apenas ele tem cavalo, seu amigo não. Raoni é o único indígena que tenta montar a cavalo, mas possui dificuldades e o animal foge (Fonte: Diário de Pesquisa).

A escolha dos nomes dos personagens se deu também de forma coletiva. O jogador tem o controle do protagonista Raoni e controla os seus movimentos e ações junto à história na plataforma. A imagem abaixo representa a proposta do protagonista apresentada ao grupo. O *design* seguiu as fontes históricas e também a criatividade dos desenvolvedores.



**Figura 5 - Identidade visual: Raoni criança**

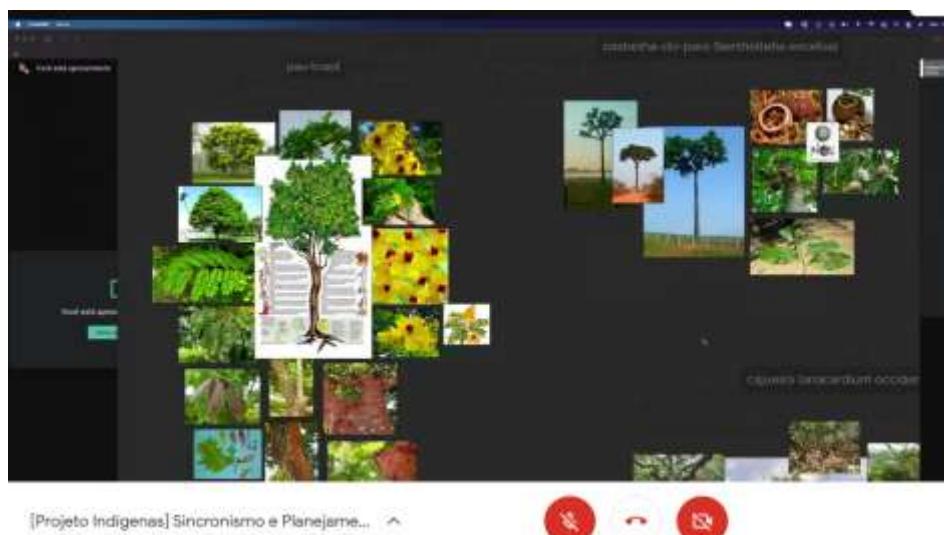
Fonte: Diário de Pesquisa do autor

A identidade visual dos personagens foi apresentada em reunião remota e, nesse contexto, compreendi que a criação da identidade visual de um jogo passa por diferentes etapas e processos, cada um deles desempenhando um papel importante para garantir a coesão estética e comunicativa do produto.

A primeira etapa foi a concepção do conceito visual do jogo. Nessa fase, os desenvolvedores definiram o estilo do jogo como modelagem 3D<sup>28</sup> com o gênero RPG<sup>29</sup>. Foram tomadas decisões sobre a estética geral do jogo, incluindo elementos como paleta de cores, tipografia e composição visual. Uma vez definido o conceito visual, a próxima etapa foi a criação dos recursos gráficos do jogo. Isso incluiu a elaboração dos outros personagens, cenários, objetos, ícones e diversos outros elementos visuais presentes no jogo.

Além dos *assets* (recursos gráficos), a identidade visual também se estende à interface do jogo<sup>30</sup>. Os desenvolvedores apresentaram nas reuniões os menus, botões, barras de vida, indicadores, entre outros elementos de interface, seguindo a mesma estética visual estabelecida anteriormente. Segundo as discussões em grupo, a legibilidade e usabilidade desses elementos também são consideradas nesse processo, para garantir uma experiência agradável ao jogador.

A imagem abaixo mostra uma reunião da equipe sobre “sincronismo e planejamento”, em que analisamos aspectos da vegetação do território tupinambá na Bahia, espaço em que a narrativa do jogo acontece.



**Figura 6 - Sincronismo e Planejamento da Vegetação**

Fonte: Diário de Pesquisa do autor

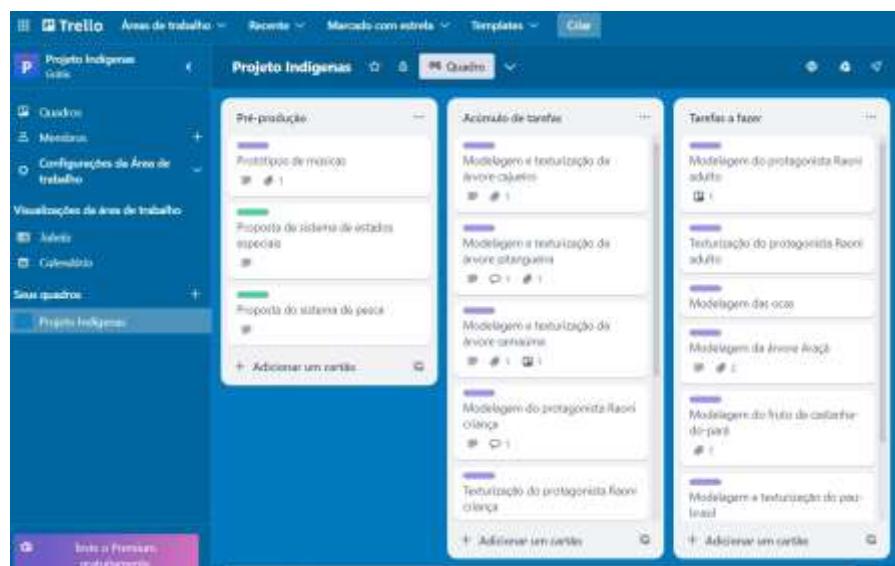
<sup>28</sup> A modelagem 3D é uma técnica que utiliza elementos computacionais para simular as características de objetos tridimensionais em um ambiente bidimensional. Essa modelagem permite a criação de personagens, detalhes e até mesmo de ambientes inteiros.

<sup>29</sup> *Role-playing game* é um gênero de jogo em que os jogadores assumem o papel dos personagens em um ambiente fictício.

<sup>30</sup> Elo entre jogadores e o jogo que recebem informações sobre o seu progresso. Consiste em todos os elementos visuais, sonoros e táteis que compõem a experiência do jogo, incluindo menus, botões, indicadores de vida ou energia, mapa do jogo, texto de instruções, entre outros.

À medida que esses elementos visuais ficavam prontos, foram implementados no jogo com o auxílio de programação. Toda a equipe trabalhou em conjunto para garantir que os *assets* estivessem devidamente integrados e fossem exibidos dentro do jogo. A identidade visual está sendo aprimorada por meio de testes e ajustes durante o nosso processo de desenvolvimento. O desenvolvedor tem feito interações para refinar a estética e corrigir problemas de legibilidade para, assim, melhorar a coesão visual geral do jogo.

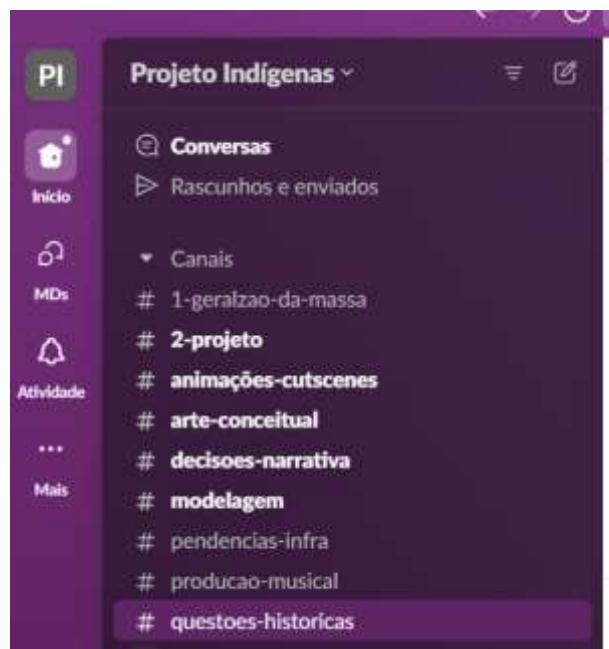
Além da *Agenda Google*, *Google Meet* e *Google Drive* para agendamento, realização e armazenamento de informações das reuniões remotas, nós utilizamos mais duas plataformas on-line. A plataforma *Trello* é uma ferramenta de gerenciamento de projetos que permite organizar e colaborar em tarefas. Ela oferece um formato de quadro virtual, no qual os usuários podem criar listas, cartões e adicionar informações relacionadas a cada tarefa. Foi possível, com a *Trello*, ter uma visão clara das etapas do projeto, acompanhar o progresso das tarefas e atribuir responsabilidades às pessoas envolvidas, conforme a imagem abaixo.



**Figura 7 - Ferramenta Trello: organização das tarefas**

Fonte: Diário de Pesquisa do autor

Outro recurso utilizado foi *Slack*, uma plataforma de comunicação e colaboração voltada para o ambiente de trabalho. Ele oferece uma interface de bate-papo em grupo, onde nós podemos trocar mensagens instantâneas, compartilhar arquivos e integrar outras ferramentas de produtividade, como a *Trello*. O *Slack* facilitou muito a nossa comunicação e a colaboração, permitindo-nos interagir de forma rápida e eficiente, minimizando a dependência de e-mails e reuniões.



**Figura 8 - Plataforma Slack: comunicação eficiente**

Fonte: Diário de Pesquisa do autor

Na *Slack*, a minha interação foi principalmente no canal sobre “questões-históricas”, mas me envolvi bastante em outros canais e em diversos assuntos, como no processo de pesquisa da vegetação e ambientação, na modelagem e nas aplicações para os movimentos com ações dos personagens. Eu não conhecia essas plataformas e hoje vejo como elas são importantes para gerenciar e garantir celeridade nos processos.

Assim, enxerguei o Diário de Pesquisa e as plataformas utilizadas pelo grupo como ferramentas valiosas para organizar as anotações de reuniões remotas para a criação do jogo. Essas ferramentas contribuíram muito quanto registro detalhado e estruturado de todas as informações relevantes e proporcionaram uma colaboração satisfatória que facilitou o acompanhamento do progresso do projeto.

### 3.3 As Dificuldades em Torno do Desenvolvimento do Jogo

A maior dificuldade na produção de um jogo que requer inúmeras habilidades é a ausência de investimento. A criação de jogos eletrônicos no mundo tem altos investimentos e o mercado valoriza muito tal produto. Segundo Laval (2019, p. 78), no capitalismo “o mercado toma o lugar do Estado e se torna a instância mediadora que estabelece o valor profissional do indivíduo”. Durante o processo de elaboração do jogo foi nítida a valorização de desenvolvedores pelo mercado e a depreciação da nossa profissão, professores.

Os profissionais que possuem o conhecimento para formular jogos são disputados pelo mercado e não possuem muito tempo para se dedicar em um projeto sem remuneração, apenas por questões atreladas aos seus ideais. A dificuldade de encontrar profissionais também dispostos a entrar no grupo e a rotatividade de membros foram pontos que dificultaram o processo de construção do jogo Indígenas.

Em todo o processo percebi que há falta de investidores brasileiros dispostos a financiar o setor de games. As empresas têm receio de investir em um mercado considerado arriscado e com retorno financeiro incerto, uma vez que as grandes corporações desse ramo que financiam a produção no Brasil estão em países como Japão, Estados Unidos e China. Além disso, os custos de produção de um jogo eletrônico são altos, exigindo investimentos significativos, pois não é apenas o desenvolvimento, mas também os pós, como o marketing e a distribuição, que não garantem o sucesso do produto no mercado.

Nos estudos para esta pesquisa, investiguei sobre a aplicabilidade do jogo, diagnostiquei que há muita burocracia e falta de incentivos fiscais para a produção de jogos eletrônicos ou digitais em nosso país e essas questões nos mostram que somos ainda muito frágeis nas políticas públicas de incentivo e consolidação desse setor. Os jogos tradicionais (console e PC) ainda são considerados produtos de nicho, com um público limitado e concentrado em determinados perfis demográficos. Muitas empresas têm receio de investir em jogos que possam não ser bem-sucedidos comercialmente. O jogo proposto nesta jornada, com o título “Indígenas”, talvez não seja o que o mercado procura, mas o que a escola necessita para jovens estudantes desmistificarem as culturas dos povos indígenas brasileiros e aprenderem a valorizar e defender suas histórias.

O país possui uma base de consumidores ávida por jogos e a indústria nacional vem se destacando cada vez mais, com diversos estúdios independentes ganhando reconhecimento internacional, tais como o MNSTRStudio, com o jogo “*God-Machine*”; o Swordtales, com o “*Toren*”; e o MadMimic, com o game “*No Heroes Here*”. Entendo que é fundamental que sejam estabelecidas políticas e incentivos para estimular os investimentos e impulsionar o crescimento do setor. Dessa forma, será possível aproveitar o potencial econômico e cultural dos games no Brasil.

Apesar dessas dificuldades, é importante informar que o grupo que se dedicou a esse projeto conquistou muitas etapas, mas ainda há muito a realizar para a finalização e a entrega do produto.

Para Laval (2019), a lógica do mercado na educação tem levado a uma série de problemas, como a redução do ensino a um mero desenvolvedor de habilidades técnicas para

o mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e reflexiva dos alunos. Para ele, o modelo neoliberal de educação incentiva a competição entre escolas e a exclusão daqueles que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos (Laval, 2019).

Durante o processo de consultoria, a maior dificuldade que tive foi na tomada de decisão do grupo sobre a escolha da etnia indígena. Existem poucas fontes históricas sobre os Tupinambás e as fontes utilizadas, apresentadas nesta pesquisa, consolidaram e legitimaram a assessoria à equipe na elaboração do jogo. Essa pesquisa na literatura se deu de forma paciente e com cuidado para proporcionar à equipe o acesso a informações históricas sob um olhar decolonial sobre as culturas indígenas.

Participar do processo de elaborar um projeto de jogo eletrônico, digital, desde sua concepção, planejamento e debates entre a equipe, reiterou, para mim, que o uso de jogos na educação deve ser orientado por uma abordagem crítica, que questione a lógica do mercado e promova uma educação que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a cidadania ativa. O jogo vivenciado por mim até o presente momento pode ser uma ferramenta importante para estimular o pensamento crítico dos alunos sobre a história indígena no Brasil, permitindo-lhes, simultaneamente, refletir sobre a sua própria história.

O grupo percebeu essas dificuldades, que acabam resultando em um cenário desfavorável para o investimento e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para jogos digitais no país e não apenas no caso desse projeto. No entanto, é importante destacar alguns avanços recentes com o reconhecimento de alguns estados brasileiros como polos de desenvolvimento de jogos e a criação de programas de apoio financeiro e capacitação para empresas do setor.

Destarte, foi possível, nesse período de pesquisa, me comprometer com o grupo do projeto do jogo Indígenas como consultor histórico e realizar pesquisas para um produto genuíno. Esse estudo permitiu-me enxergar que o trabalho em equipe é essencial para o sucesso de um projeto complexo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sonho de um Brasil melhor é, sem dúvida, o de um Brasil que considere a sua pluralidade: não acreditamos em uma democracia parcial. Um projeto de educação democrática e transformadora deve nos reconectar com a nossa ancestralidade, trazendo a cultura para a centralidade e reconhecendo a diversidade (Guajajara, 2019, p. 173)<sup>31</sup>.

As percepções coletivas em relação aos aspectos históricos dos povos indígenas brasileiros foram conquistadas através das reuniões para a construção do jogo com a valorização das culturas indígenas na proposta, bem como reflexões que culminaram em um olhar crítico sobre estereótipos entre os membros do grupo. O processo de construção do jogo Indígenas contribuiu muito com a minha formação enquanto professor de História, uma vez que, para alcançar as demandas do grupo, precisei realizar pesquisas e identificar elementos históricos importantes para a representação do período histórico, evitando possíveis equívocos.

O meu aprendizado docente está relacionado à importância de professores da disciplina desconstruir as representações errôneas e estereotipadas sobre as populações indígenas, destacando a diversidade cultural, as contribuições históricas, as lutas e conquistas e como vivem esses povos na atualidade. Enquanto professor de História, comprehendi que é imprescindível tratar a história indígena evitando romantizações ou idealizações. Os docentes devem abordar tanto os aspectos positivos como os desafios enfrentados pelos povos indígenas brasileiros ao longo do tempo. Sugiro também incluir vozes indígenas nas aulas, como a leitura de textos produzidos por escritores indígenas, o convite de participação de representantes indígenas na sala de aula e a utilização de recursos audiovisuais que registrem as perspectivas dessas diversas etnias.

Através desta pesquisa foi possível também entender sobre procedimentos que os professores da disciplina História podem seguir e, como proposição, recomendo aqui a escolha de jogos que tenham elementos historicamente identificados, que retratem eventos

---

<sup>31</sup> Sonia Bone de Sousa Silva Santos Guajajara atualmente é Ministra dos Povos Indígenas, Especialista em Educação Especial, ex-coordenadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil tem reconhecimento internacional na defesa dos povos indígenas e foi eleita uma das 100 pessoas mais influentes no mundo pela revista *Times* no ano de 2022.

relevantes de forma adequada e que apresentem um enfoque educativo em relação à história. Também é necessário contextualizar os alunos sobre o período histórico abordado no jogo e os eventos relacionados, pois essa abordagem permite fornecer uma base de conhecimento antes que os discentes começem a jogar. O monitoramento deverá acontecer com o acompanhamento do progresso dos alunos na utilização do jogo por meio da oferta de orientações. Observei que é necessário inquirir os estudantes sobre os aspectos relevantes da história e fornecer conhecimentos históricos adicionais para enriquecer a experiência do jogo. Isso posto, é necessário que os educadores incluam essas experiências no cotidiano escolar.

A utilização de ferramentas gamificadas no ensino de História pode proporcionar um ambiente de aprendizagem cativante. Os jogos digitais permitem que os estudantes interajam de forma lúdica com a disciplina História, relacionando-os com as suas próprias experiências. A cibercultura e a gamificação são fenômenos que têm um potencial significativo para transformar o ensino de História. A cibercultura, ao fornecer acesso a recursos e informações, amplia as possibilidades de aprendizado.

Por muitos anos, os povos indígenas foram marginalizados e suas histórias foram silenciadas, relegadas a um segundo plano, enquanto a história oficial se concentrava nos colonizadores europeus e em suas conquistas. No entanto, nas últimas décadas tem ocorrido um movimento de resgate e reconhecimento desses povos que busca colocá-los no centro das narrativas históricas e enfatizar sua contribuição para a formação e desenvolvimento das sociedades.

A luta por direitos indígenas e o fortalecimento da identidade indígena têm sido fundamentais para quebrar o ciclo da invisibilidade e dar voz a esses povos. Movimentos sociais e organizações têm se esforçado para descolonizar a história e esta foi uma pesquisa que destacou a diversidade étnica e cultural desses povos e a suas conquistas e direitos.

A escolha da etnia Tupinambá para referenciar a narrativa principal no jogo visou romper com visões negativas e preconceituosas muitas vezes associadas aos indígenas. Ao proporcionar uma representação empoderadora dessa etnia, houve, de fato, colaboração para uma aprendizagem sobre as diversidades étnicas e a compreensão da cultura tupinambá.

Nas reuniões com o grupo busquei a conscientização sobre a importância da diversidade dos povos indígenas para a valorização da diversidade cultural, uma vez que o grupo de programadores vinha de um contexto de ensino eurocêntrico que negligenciou a história indígena brasileira. Foram disponibilizados das plataformas de trabalho como *Google Drive*, *Slack* e *Trello* fontes com informações relevantes para contrapor o olhar estereotipado que alguns do grupo mostravam sobre a história dos índios no Brasil. Proporcionei espaços de

diálogo e discussão tanto nessas ferramentas de armazenamento, quanto nos momentos remotos para que o jogo fosse pensado e elaborado com base em pesquisas bibliográfica atualizada, na literatura indígena e, quando possível, consultar fontes históricas relativas ao período histórico representado no jogo, evitando a apresentação de informações distorcidas. Apresentei todo o material utilizando como suporte linguagem acessível e recursos visuais com exemplos concretos.

Dessa forma, consegui identificar que as percepções do grupo foram relevantes, uma vez que houve boa aceitação em relação aos materiais e discussões propostas. Todos se propuseram a escutar e compreender as abordagens realizadas por meio da consultoria. Promovi nesta pesquisa a reflexão e diálogos sobre a reconstrução das ideias sobre os indígenas na cultura histórica, trazendo o contexto histórico do jogo e como a colonização afetou a cultura dos povos indígenas. Foram inseridos nesta pesquisa autores indígenas e incluí suas perspectivas nas discussões sobre a reconstrução desse pensamento. Identifiquei também que as metodologias ativas são fundamentais para proporcionar uma educação mais dinâmica, interativa e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo. Ao longo dessa discussão, foi possível observar como todo esse processo pode trazer benefícios significativos para a aprendizagem em termos de engajamento dos estudantes e de desenvolvimento da consciência histórica.

Na minha função docente compreendi que o uso de fontes históricas na sala de aula da Educação Básica auxilia na construção de habilidades de pesquisa e permite aos alunos um ensino de História mais tangível, conectando-os com eventos e contextos do passado. Durante todo o processo, pude fornecer orientações, a partir de fontes, sobre vestimentas, armas, costumes, eventos históricos e outros aspectos relevantes. Essa colaboração permitiu que o game pudesse se tornar uma ferramenta educativa e ao mesmo tempo divertida, que contribua com conhecimentos históricos de forma lúdica aos alunos.

Nesse processo, adquiri alguns conhecimentos e o mais relevante foi a necessidade de criar jogabilidade adequada para o público-alvo de um game. Os desafios, as mecânicas e os níveis de dificuldade são pensados levando em consideração as habilidades e conhecimentos prévios dos jogadores. Almejo também, com esta pesquisa, incentivar os professores a utilização de game em sala de aula, tendo essa construção do jogo sobre os Tupinambás como referencial, e não ficar apenas no jogo, mas inserir nas turmas de Educação Básica atividades complementares que possam ser realizadas antes e após o uso do game, como debates, discussões em grupo, leituras adicionais, pesquisa, entre outras propostas que ampliem e aprofundem o aprendizado.

Por conseguinte, esta pesquisa contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre a representação da história indígena brasileira através de uma proposta de um jogo que em seu processo de construção tornou explícita a importância do conhecimento histórico para a sua produção. No processo de desenvolvimento do jogo Indígenas, diversas dificuldades surgiram, o que exigiu planejamento e soluções criativas dos desenvolvedores. Desenvolver o jogo também envolveu superar muitas dificuldades. A ausência de orçamento, a falta de recursos técnicos avançados e a burocracia são apenas algumas das barreiras encontradas durante esse processo de criação. Mesmo assim, auxiliar na construção desse game foi apaixonante e gratificante, pois é essencial promover o aprendizado da história indígena brasileira e utilizar recursos educacionais, como os jogos, para esse fim.

## BIBLIOGRAFIA

ABUD, Katia. **Curriculos de história e políticas públicas**: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 28-41.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu**: Palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39/29>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio\\_brasileiro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf). Acesso em: 17 nov. 2023.

BATISTA, Mônica de Lourdes Souza *et al.* Um estudo sobre a história dos jogos eletrônicos. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 3, p. 1-25, 2017.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em:  
<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/10326/10999>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BEZERRA, José Eudes Baima; LINHARES, Alexandre. Obscurantismo contra liberdade de ensinar. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-133.

BIANCHESSI, Cleber; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. Aprendizagem baseada em games: um Relato de Experiência no Ensino de História. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 24., 2018, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Abed, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/6246.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLIKSTEIN, Paulo; MEIRA, Luciana. **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem:** estratégias para transformar as escolas no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2019.

BRASIL. Lei nº 5.371 de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 12223, 06 dez. 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5371.htm#:~:text=LEI%20Nº%205.371%2C%20DE%205%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201967.&text=Autoriza%20a%20instituição%20da%20Fundação](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5371.htm#:~:text=LEI%20Nº%205.371%2C%20DE%205%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201967.&text=Autoriza%20a%20instituição%20da%20Fundação). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 13177, 21 dez. 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%89nio.&text=Art.%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%89nio.&text=Art.%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional). Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 1. ed. Brasília: MEC; SEF; DPE; COEDI, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 147, p. 7, 11 mar. 2008. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.355, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Povos Indígenas e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. esp., Brasília, DF, ano 161, p. 245, 01 jan. 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos?tipo=DEC&numero=11355&ano=2023&ato=68aUTVU9kMZpWT552>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Tradução de Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

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

CÂMARA aprova projeto do marco temporal para demarcação das terras indígenas. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 30 maio 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/967344-CAMARA-APROVA-PROJETO-DO-MARCO-TEMPORAL-PARA-DEMARCACAO-DAS-TERRAS-INDIGENAS>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Decreto Legislativo nº 177, de 2021**.

Autorização ao Presidente da República para denunciar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto Legislativo 143, de 20 de junho de 2002, e internalizada pelo Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2005198&filename=PDL%20177/2021](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2005198&filename=PDL%20177/2021). Acesso em: 13 dez. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 2.796, de 2021**. Redação Final de 19 de outubro de 2022. Cria marco legal para a indústria de jogos eletrônicos e para os jogos de fantasia. Brasília: Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-2796-2021>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CARDOSO, João Marcos. Festa e Trabalho: a encenação Tupinambá na entrada em Rouen de Henrique II em 1550. **Revista BBM**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 196-21, 2020.

CARISSIMI, Laura Bossle; RADÜNZ, Roberto. Arquivo 7.0: jogos e o ensino de História. **MÉTIS**, Caxias do Sul, v. 16, n. 31, p. 47-69, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. TERRA INDÍGENA: aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. **História**, São Paulo, v. 35, e75, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/XRTp9SKrKRwMV6D4MjHPMsp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 mar. 2024.

CAVALLO, David *et al.* Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 143-161, 2016. Disponível em: [https://sites.unifoia.edu.br/portal\\_ensino/mestrado/mecsma/docs/artigo02.pdf](https://sites.unifoia.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsma/docs/artigo02.pdf). Acesso em: 22 ago. 2023.

CHEVALLARD, Yves. **Une praxéologie resulte ainsi de l'association d'un 'savoir faire' et d'un 'savoir'**. 1997.

CLAUSEWITZ, Carl Phillip Gottlieb von. **Da guerra**. Tradução de Maria Tereza Ramos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula**. Curitiba: Aprris, 2017.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos Santos; XAVIER, Guilherme de Almeida. Os games como possibilidade: que História é essa? **Educação Básica Revista**, Diamantina, v. 1, n. 1, p. 107-124, 2015. Disponível em: <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/issue/view/1/1>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da; CASTRO, Eduardo Viveiros de. Vingança e temporalidade: os Tupinamba. **Journal de la Société des Américanistes**, [S. l.], v. 71, p. 191-208, 1985.

DIANA, Juliana Bordinhão *et al.* Gamification e Teoria do Flow. In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 69-73.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade tupinambá**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-12, 2009.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogo e ensino de história**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013. p. 87-112. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2023.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogo e ensino de história**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2014. p. 9-18. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2023.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1209>. Acesso em: 15 out. 2023.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 171-174.

GUERREIRO, Hian Galvão Luiz *et al.* Proposta de um Jogo como Complemento ao Ensino da História Indígena e Afro-brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 6., 2017, Recife. **Anais [...]** Recife: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 471-475. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/article/view/7428/5224>. Acesso em: 15 out. 2023.

HANUS, Michael; FOX, Jesse. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. **Computers & Education**, [S. l.], v. 80, p. 152-161, p. 2015. Disponível em: <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/issue/view/1/1> Acesso em: 03 nov. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento na cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; IBGE, 2010. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 17 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: indicadores. 2022. Disponível em:

[https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

JOHNSON, Steven. **Surpreendente!** A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction:** Game-based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Que línguas falam as Universidades brasileiras? In: PIMENTA, Angelise Nadal; MENEZES, Paula Mendonça de (org.). **Firmando o pé no território:** temática indígena em escolas. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020. p. 23-25.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAHR, Marta Mirazón. A origem dos ameríndios no contexto da evolução dos povos mongoloides. **Revista USP**, São Paulo, v. 34, p. 71-80, 1997. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/26055/27783>. Acesso em: 15 maio 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMOS, André. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

MACIEL, Gabriela Albuquerque. **Objetos lúdicos-digitais de aprendizagem:** uma análise de aspectos da interface voltada para o game design e a usabilidade. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Programa de pós-graduação em Design, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: [https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/18434/1/Dissertação\\_ObjetosLúdico-DigitaisEducativos\\_GabrielaAlbuquerqueMaciel.pdf](https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/18434/1/Dissertação_ObjetosLúdico-DigitaisEducativos_GabrielaAlbuquerqueMaciel.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

MAGNONI, Antonio Francisco; SILVA, Daniele Fernandes da. Comunicação midiática e educação na cibercultura. **Rev. Estud. Comun.**, Curitiba, v. 13, n. 32, p. 211-220, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/estudosdecomunicacao/article/view/22413/21504>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MANOEL, A. Ivan. **O ensino de história no Brasil:** do Colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. São Paulo: Unesp, 2012.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. In: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (SJEEC), 10., 2015, Salvador. **Anais [...] Salvador:** Universidade Estadual da Bahia, 2015. p. 11-19. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8683/2/Gamificacao\\_nas\\_praticas\\_pedago](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8683/2/Gamificacao_nas_praticas_pedago)

gicas\_em\_tempos\_de\_cibercultura\_proposta\_de\_elementos\_de\_jogos\_digitais\_em\_atividades\_gamificadas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARTINS, Dayse Marinho; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. A gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre Medievalismo. **HOLOS**, Natal, v. 7, n. 32, p. 299-321, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 55-59. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FERREIRA-Marieta-de-Moraes-DIAS-Margarida.-Coord.-Dicionario-de-Ensino-de-Historia..pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MCGREGOR, Russell. **Indifferent Inclusion**: Aboriginal People and the Australian Nation. Australian: Aboriginal Studies Press, 2011.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogo e ensino de história**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013. p. 73-86. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MEKLER, Elisa *et al.* Towards Understanding the Effects of Individual Gamification Elements on Intrinsic Motivation and Performance. **Computers in Human Behavior**, [S. l.], v. 71, p. 525-534, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215301229>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 220-226. Disponível em: <https://estagioshistoriamales.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/FERREIRA-Marieta-de-Moraes-DIAS-Margarida.-Coord.-Dicionario-de-Ensino-de-Historia..pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MUNDUKURU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PACHAMANA, Aline Rochedo. Autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 26-40.

PEREIRA, Jussara Paula Rezende; SCHIAVETTI, Alexandre. Conhecimentos e usos da fauna cinegética pelos caçadores indígenas “Tupinambá de Olivença” (Bahia). **Biota**

**Neotrop.** [S. l.], v. 10, n. 1, p. 175-183, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bn/a/6g5pdf6PkDpGkZSjHvtFsPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

**PIMENTA, Angelise Nadal; MENEZES, Paula Mendonça de.** ***Firmando o pé no território: temática indígena em escolas.*** Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

**PLANT, Roger.** ***Indigenous peoples/ethnic minorities and poverty reduction:*** regional report. Philippines: Asian Development Bank, 2002.

**PRENSKY, Marc.** Digital Natives, Digital Immigrants. ***On the Horizon,*** [S. l.], v. 9, n. 5, p. 1-15, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

**RABESCO, Rafaela.** O ensino de História e cultura Indígena na escola: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização. ***Moitará,*** Araraquara, v. 2, n. 1, p. 47-55, 2014. Disponível em: <https://fundacaoarapora.org.br/revista/revista-moitara-v-2-no-1-2014/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

**RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira.** BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. ***Educar em Revista,*** Curitiba, v. 37, e77056, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2023.

**RODRIGUES, Elizabeth Pereira.** ***Sala de aula invertida integrada à aprendizagem por pares:*** metodologias ativas comparadas à classe tradicional no ensino de História. 2019. 96 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

**SABARU, Marcos.** ***Não ao marco temporal:*** cartilha sobre o julgamento decisivo para o futuro dos povos indígenas no Brasil. Brasília: Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) [2023]. Disponível em: [https://apiboficial.org/files/2023/06/marcotemporal\\_cartilha\\_v7.pdf](https://apiboficial.org/files/2023/06/marcotemporal_cartilha_v7.pdf). Acesso em: 06 jan. 2024.

**SALDANHA, Ana Alayne; BATISTA, José Roniere Morais.** A concepção do role-playing game (RPG) em jogadores sistemáticos. ***Psicologia: Ciência e Profissão,*** [S. l.], v. 29, n. 4, p. 700-717, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/S5ZVpXPhDD7nCsrJW4sTC8G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2024.

**SANTOS, Roberta Fernandes dos.** ***O ensino de Histórias e Culturas Indígenas:*** um olhar para o Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental e seus materiais de apoio. 2023. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-23102023-171905/>. Acesso em: 17 maio 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica. **NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31-51, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5398/3426>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogo e ensino de história**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2013. p. 35-46. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA, Cintia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria de. A imagem dos povos indígenas nos livros didáticos de História do segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental: contextos, caminhos e alternativas **Revista COCAR**, Belém, v. 10, n. 20, p. 158 a 184, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/970/628>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural**, Santa Catarina, v. 13, n. 2, p. 245-254, 2018. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica\\_Cultural/article/view/7012/pdf](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/7012/pdf). Acesso em: 23 maio 2023.

SOUZA, Paulo Henrique de. **Metodologias Ativas**: O que as escolas podem aprender. Belo Horizonte: Conhecimento editora, 2020.

STF. **Recurso Extraordinário 1017365**: Decisão de julgamento. Brasília, 29 set. 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadTexto.asp?id=5877512&ext=RTF>. Acesso em: 16 out. 2023.

VASCONCELOS JUNIOR, Ivan de Freitas. Reflexões sobre cibercultura e educação. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 8, p. 59659-59663, ago. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/15212>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VELASCO, Diego Bruno. **Narrativas de História do Brasil no ENEM**: Disputas curriculares pela hegemonização do conhecimento escolar. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tDiegoBrunoVelasco.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VERRET, Michel. **Les Temps des Études**. 837 f. 1975. Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III. Paris: Diffusion H. Champion, 1975.

VIEIRA, Helena Isabel Almeida; FERREIRA, Cristiano Augusto Fernandes. As aplicações móveis no ensino da História e no desenvolvimento da consciência histórica. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 205-220, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/244/175>. Acesso em: 10 fev. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Sonia. Prefácio. In: COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-18.

WEYH, Laís Francine; SILVA, Sidnei Pithan da; CANABARRO, Ivo dos Santos. História e cultura indígena na BNCC do ensino fundamental: análise das concepções e propostas para o ensino. **Revista Espaço Do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n.3, p. 1-12, set./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/65994/38108>. Acesso em: 10 fev. 2024.