



UNIVERSIDADE FRANCISCANA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

MATHEUS LAUER

**“O PASSADO É SUA DIVERSÃO”: ASSASSIN’S CREED SYNDICATE COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Santa Maria RS
2019

MATHEUS LAUER

**“O PASSADO É SUA DIVERSÃO”: *ASSASSIN’S CREED SYNDICATE* COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho Final de Graduação (TFG)
apresentado ao curso de História – Área de
Ciências Humanas da Universidade
Franciscana – UFN, tendo como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado
em História

Orientador: Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva

Santa Maria, RS
2019

MATHEUS LAUER

**“O PASSADO É SUA DIVERSÃO”: ASSASSIN’S CREED SYNDICATE COMO
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho Final de Graduação (TFG)
apresentado ao curso de História – Área de
Ciências Humanas da Universidade
Franciscana – UFN, tendo como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado
em História

Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva – Orientador (UFN / UPF)

Prof. Dr. Leonardo Guedes Henn – Banca (UFN)

Prof. Me. Fabricio Tonetto Londero – Banca (UFN)

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais, Jeronimo e Beth, que foram a minha maior inspiração para que eu escolhesse me tornar professor e foram os principais responsáveis para que eu chegasse até aqui. Agradeço a minha irmã Laura, que teve uma paciência que muitas vezes eu não fui capaz de ter com ela, em momentos de crise, muitas vezes ela foi a mão amiga que me acolheu. Quero agradecer a todos os meus amigos, aqueles que estavam na minha vida antes de cursar História e aqueles que conquistei ao decorrer do curso, vocês foram extremamente importantes em muitos momentos da minha vida, acadêmica e pessoal. Quero agradecer a minha psicóloga, Cledi. Em tempos de sociedade e academias sádicas, onde a ansiedade, a depressão e o estresse são lugar comum, você foi fundamental para eu ter força para chegar até aqui. Por fim, mas não sem menor importância, quero agradecer meus professores, todos eles, desde minhas primeiras professoras nos anos iniciais até os professores que me acompanharam na universidade, o trabalho de vocês, o meu futuro trabalho, é sem dúvida o mais belo de todos.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo explorar o potencial uso de jogos eletrônicos (*games*) como estratégias didáticas para o ensino de História. Dessa forma, buscou-se, dentro do jogo *Assassin's Creed Syndicate*, potencialidades de seu uso para esse fim, buscando desenvolver um ensino de história que seja crítico e que instigue os alunos a questionar. Utilizando-se de teóricos da educação e de historiadores, este trabalho visa instigar o debate sobre novas perspectivas para a educação, bem como provocar e refletir sobre como novas tecnologias podem ser inseridas nas escolas.

Palavras-chaves: Estratégias pedagógicas; Jogos eletrônicos; Ensino de História.

ABSTRACT

This study aims to explore the potential use of video games (*games*) as pedagogical strategies to teach history. Thus, it was sought, within the game *Assassin's Creed Syndicate*, potentialities of its use for this purpose, seeking to develop a teaching of history that is critical and that instigate the students to questionate. Using theoretical studies of education and historians, this work aims at instigate or debate about new perspectives on education, as well as provoke and reflect on how new technologies may be inserted at the schools.

Key word: Pedagogical strategies; electronic games; History teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO:.....	8
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	10
1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.	10
1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.	15
1.3 NOVAS LEITURAS E LEITORES DO TEMPO HISTÓRICO.....	18
CAPÍTULO 2: QUANDO O <i>GAME</i> CHEGA A ESCOLA	20
2.1 O USO DOS <i>GAMES</i> COMO FERRAMENTA DE ENSINO.....	20
CAPÍTULO 3: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE USO DIDÁTICO DE <i>ASSASSIN'S CREED SYNDICATE</i> NO ENSINO DE HISTÓRIA	26
3.1: A SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E O <i>ASSASSIN'S CREED SYNDICATE</i>	26
3.2: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O USO DE <i>ASSASSIN'S CREED SYNDICATE</i> COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	38
6. REFERÊNCIAS:	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Londres, cidade industrial, em Assassin's Creed Syndicate	30
Figura 2 - As condições de trabalho e o trabalho infantil na Segunda Revolução Industrial ..	31
Figura 3 - A locomotiva a vapor em Assassin's Creed Syndicate	33
Figura 4 - Karl Marx em Assassin's Creed Syndicate.....	34
Figura 5 - Karl Marx ao conversar com os protagonistas de Assassin's Creed Syndicate	35
Figura 6 - Charles Dickens representado em Assassin's Creed Syndicate.....	36
Figura 7 - Charles Darwin no game Assassin's Creed Syndicate	37

1. INTRODUÇÃO:

A sociedade encontra-se cada vez mais globalizada e conectada. O jovem mais e mais cedo na sua vida tem contato com dispositivos eletrônicos (*tablets, notebooks, celulares*). O contato com estas mídias interativas, influencia diretamente na maneira como este enxerga o mundo a sua volta, na maneira como desenvolve sua personalidade e habilidades e ainda, na maneira como o mesmo vai se portar como estudante e profissional. Jogos eletrônicos, até alguns anos atrás eram considerados “coisa de criança”, sem muita complexidade e com objetivos que exigiam não mais do que habilidade motora. Esta não é a realidade dos dias atuais. Construiu-se um universo que vive o *game*¹ de maneira intensa, séria e profissional. Os profissionais atuam dentro de diversas áreas no mundo *game*², desde a programação até o jogador profissional, que atua como um verdadeiro atleta, dedicando horas do seu dia para treinar, com acompanhamento médico, dieta regulada, fisioterapia e participação em campeonatos de níveis nacional e mundial.

Dentro desta perspectiva, encontram-se os jovens estudantes dos dias de hoje, mergulhados em um mundo que permite viajar por diferentes realidades e tramas. Diferente dos livros e filmes, os jogos eletrônicos permitem ao jogador imergir-se dentro da narrativa, como protagonista da história jogada. Isto permite que ocorra uma percepção ampliada, por conta da vivência do jogar. Esta percepção ampliada, ou imersão, é o fator que permite a elucidação do tema abordado no *game* e é neste elemento que a pesquisa se concentra, buscando maneiras de possibilitar o seu aproveitamento no âmbito da educação, mais precisamente, no ensino de História.

A partir desta realidade, percebe-se, nos jogos eletrônicos, uma possível ferramenta de ensino, trazendo à sala de aula um novo recurso. Assim como os filmes, os *games* possuem a capacidade de ilustrar a narrativa, porém, permitem que o aluno/jogador se insira como protagonista. Quando percebe-se um crescente desinteresse dos estudantes pelo cotidiano escolar, vê-se que o sistema de ensino vigente começa a apresentar traços de obsolescência. Sendo assim, busca-se

¹ Assim como Costa (2017, p. 18) “O termo ‘*game*’ será utilizado no presente trabalho como sinônimo de jogos digitais ou eletrônicos, uma vez que o termo ‘*videogame*’ geralmente é percebido como aparelho, e não como um processo”

² *gamer* neste trabalho será entendido como aquele indivíduo que tem o hábito de jogar jogos eletrônicos e também como todos os assuntos que são relacionados aos *games*.

construir novas formas de ensinar que destravem a prática docente, reconquistando o interesse e o gosto pelo aprendizado dos educandos. Uma destas formas, é a possibilidade de trazer à sala de aula práticas que pertencem ao cotidiano de muitos jovens nas suas atividades de lazer e tornar esta atividade, que é prazerosa, em aprendizado.

Aprender torna-se tedioso, quando o que se aprende não se insere na realidade de quem estuda. Faz com que o mesmo não veja importância nos conhecimentos, pois não os percebe como parte de sua vida, isto ocorre com todas as disciplinas da grade curricular. Um dos objetivos deste trabalho é justamente o de buscar possíveis estratégias de aprendizagem na qual o estudante veja-se inserido ativamente, tanto no contexto estudado quanto no cotidiano escolar.

Outro objetivo desta pesquisa está em buscar nos *games*, como estratégia pedagógica, um ensino de História que seja crítico e reflexivo. Que permita ao estudante questionar, identificar contextos e desenvolver um conhecimento próprio, em que professor atue como um mediador ao invés de ser um mero provedor de conhecimentos.

Para isso, uma das principais obras que se referem ao uso de *games* como ferramenta pedagógica é a pesquisa realizada pela Historiadora Marcella Albaine Farias da Costa. A obra intitula-se *Ensino de História e Games: Dimensões práticas em sala de aula*, publicada em 2017. A fim de melhor compreender a maneira como os estudantes, os jovens, todos que estão inseridos no mundo digitalizado percebem o mundo a sua volta, Lucia Santaella com seu livro, *Comunicação Ubíqua*, permitiu compreender como existem diferentes tipos de leitores e como estes atuam e ainda permitiu compreender como estes novos leitores, ubíquos desenvolvem novas economias de atenção. Linda Hutcheon e Hayden White, auxiliam na compreensão de como as ficções podem se tornar ferramentas para o ensino de História, a partir do momento em que são utilizadas contando com o suporte da produção historiográfica.

O trabalho será dividido em três capítulos. O primeiro contextualiza a história do ensino e do ensino de História no Brasil, bem como alguns dos motivadores para que o ensino de História encontre-se, atualmente, tão defasado e carente de renovação. O segundo capítulo aborda como os *games* podem constituir-se em estratégias didáticas para o ensino crítico de História e como eles estão inseridos na vida dos jovens estudantes. Por fim, o terceiro capítulo aborda como *Assassin's Creed Syndicate* (MONTREAL, 2015) pode ser uma ferramenta em potencial para o ensino

crítico de História. Além disso, o último capítulo busca trazer uma breve contextualização do período histórico abordado no *game* e aponta algumas propostas de seu uso em sala de aula.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.

Ao longo de sua história, a educação no Brasil passou por grandes mudanças, desde seu surgimento com os jesuítas no período colonial, passando pela institucionalização da escola pública pelo Estado, por períodos ditatoriais, até a atualidade. Surgiram leis, avanços e retrocessos, políticas educacionais de todas as formas. Do mesmo modo, a maneira como percebemos o papel da escola e do educador também transformou-se. Durante a colonização portuguesa, a educação jesuítica visava letrar e catequizar os indígenas. “O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos.” (RIBEIRO, 1993, p. 15). A educação de nível médio era voltada para os filhos dos colonizadores, com exceção dos filhos mais velhos que assumiriam os negócios do pai e das mulheres que não tinham direito à educação (RIBEIRO, 1993).

O sistema educacional que se afirmou no período colonial brasileiro, no qual se estabeleceu uma priorização da educação às elites, definiu um padrão educacional que perdurou até o período republicano, Ribeiro (1993, p. 16) considera que:

Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases. Tanta foi a influência jesuítica, que, no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos. Concluímos, então, que este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio-político e econômico da época.

Embora este viés de manutenção do *status quo*, verticalizador, perdurasse com as transições de colônia para império e, posteriormente, de império para república, ocorreram mudanças no sistema educacional. As primeiras ocorreram sob coordenação de marquês de Pombal e do imperador d. José I, com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759 (VEIGA, 2007).

Os métodos de ensino jesuíticos estavam sofrendo críticas, eram considerados insuficientes na formação de jovens capazes de fazer parte da sociedade e ocupar funções administrativas ou novas profissões (VEIGA, 2007). Com isso, marquês de Pombal instaurou as chamadas Aulas Régias, que garantiam o “ensino pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1993, p. 16). Esse novo modelo estabeleceu o cargo de Diretor de Estudos e a contratação de professores especializados em gramática latina, grego e retórica. Além disto os professores passaram a ter privilégios semelhantes aos da nobreza. A saída dos jesuítas, na prática não alterou muita coisa no sistema educacional. De acordo com Ribeiro (1993, p. 16)

A situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses.

No século XIX, a emergente pequena burguesia assumiu função importante como mecanismo de mudança no sistema educacional. Esse grupo ocupava os mesmos espaços de ensino que a aristocracia e compactuava com a mesma. No entanto, sendo influenciada pelos ideais iluministas, a pequena burguesia entrava em conflito com as ideias da aristocracia. Característica que acarretará na Abolição da Escravatura e na Proclamação da Independência posteriormente (RIBEIRO, 1993). Neste período, foi criado o ensino superior não-teológico com a implementação das Academias da Marinha, Real Militar, cursos médicos-cirúrgicos entre outras instituições que representavam o desvencilhamento com o ensino católico (RIBEIRO, 1993).

Foi só no período da república que começaram a ocorrer mudanças. A escola pública passou a ser institucionalizada pelo Estado. Tornou-se gratuita e obrigatória. Além de tomar conotação política, “era um ato político com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional” (VEIGA, 2007, p. 131). Ou seja, ocorreram mudanças no sistema educacional que garantiram maior acesso das camadas populares ao ensino básico, porém, o *status quo* permaneceu, mantendo-se o acesso ao ensino superior restrito às elites. Como afirma Werebe (1994, p. 38)

A nova fase não vai modificar propriamente as estruturas de poder: de um lado, mantém-se a classe dominante, detentora das terras e dos meios de produção, e, de outro, a maioria da população, excluída dos ganhos, da melhoria do nível de vida e dos progressos do desenvolvimento econômico.

A educação mantinha-se como ferramenta de controle social. A função era de “civilizar o povo” (VEIGA, 2007, p. 132), ainda era o maior objetivo dos grupos dominantes.

O Brasil vivia um processo industrializador nas primeiras décadas da República e, com isso, ocorria a necessidade de formar operários com o mínimo de conhecimento para trabalhar nas novas indústrias que se instalavam no país. A educação do Brasil Republicano tornou-se obrigatória, embora isso jamais fosse concretizado, “seja por falta de escolas, seja pelas condições de vida de grande parte das crianças em idade escolar. De qualquer forma só havia preocupação [...] com o ensino urbano” (WEREBE, 1994, p. 40). Para as populações rurais, o acesso à educação torna-se exceção, fator que contribuiu para o aumento do êxodo rural. Outro fator considerado motivador do êxodo rural era o de que a escola rural “ao invés de levar à fixação do homem à terra, transmitia valores urbanos e um desprezo pela vida no campo” (WEREBE, 1994, p. 41). Sendo assim, teóricos e governantes, buscaram atribuir à escola rural a função de fixar estas populações no interior. Na verdade, o êxodo rural ocorria por conta das más condições de vida e trabalho no campo e não cabia à escola o papel de garantir a permanência destas pessoas no meio rural.

No século XX, o Brasil enfrentou as maiores mudanças no sistema de educação pública, tanto no campo ideológico como no que diz respeito a sua infraestrutura. O surgimento de movimentos alinhados à esquerda do espectro político, que buscavam maior acesso das camadas populares ao ensino de maneira eficiente, crítica e democrática, teriam como adversários os conservadores, que ainda intencionavam-se em manter a educação básica pública como mera geradora de mão-de-obra.

No campo da educação aquela ideologia e a revolução nela inspirada serviram também como pretexto para incentivar a luta dos conservadores, em especial dos católicos, contra qualquer proposta em favor de uma reforma do ensino, com vistas a ampliar a rede de escolas públicas, de maneira a assegurar a educação popular, ou com o objetivo de introduzir nas escolas uma pedagogia mais moderna. Uma verdadeira “guerra ideológica” se instaurou entre progressistas e conservadores no campo da educação. (WEREBE, 1994, p. 47)

Estes educadores, “considerados partidários de ideias comunistas, por parte dos educadores tradicionalistas” (WEREBE, 1994, p. 47), tornaram-se a vanguarda referente às ideias democráticas de ensino. Inspirados em movimentos progressistas, como o da Escola Nova, que surgira na Europa e Estados Unidos, acreditavam que a educação tinha um papel transformador da sociedade. A Escola Nova, com variações na sua nomenclatura e com poucas diferenças de conceitos entre seus teóricos, pode ser definida por sete temáticas básicas, são elas: puericentrismo (práticas didáticas voltadas para as crianças); ênfase no aprender por meio da prática; motivação; estudo a partir do ambiente circundante, onde o estudante aprende a partir de sua realidade ou da realidade local; socialização; antiautoritarismo, contrária a imposições e antiintelectualismo³ (crítica ao sistema que considera o aluno um mero receptor de conhecimentos. (VEIGA, 2007 *apud* CAMBI, 1999)

Os novos “profissionais da educação” (WEREBE, 1994, p. 47) realizaram importantes reformas educacionais em diversos estados do país: São Paulo, em 1920, Ceará, em 1923, Bahia, em 1925, Pernambuco no ano de 1926, Minas Gerais, em 1927 e no Distrito Federal, em 1928. Essas reformas tinham o objetivo de “combater o caráter tradicional do ensino” (WEREBE, 1994, p. 48) e buscavam modernizá-lo. Foi também nesse período que surgiu a ABE⁴ (Associação Brasileira de Educação), responsável por reunir diversos educadores e debater os principais problemas educacionais do país.

A partir da década de 1930, após consolidadas as grandes reformas dos anos de 1920, ocorreu a implementação de escolas rurais por todo o país, a fim de fixar as populações rurais no interior. Também ampliaram-se as instituições voltadas para a formação de professores, os Institutos de Educação. Em 1934, a então nova constituição, previu a criação de um plano nacional para a educação, a fim de padronizar alguns aspectos. Este plano previa o ensino primário integral e gratuito, ensino religioso facultativo e obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa nas escolas privadas (VEIGA, 2007).

Diante destas constatações, percebe-se que a educação pública no Brasil, passou por fases distintas, sob diferentes formas de gerência e intenções dos poderes

³ O antiintelectualismo é contrário à ideia de que o professor é o detentor de todo o conhecimento a ser ensinado (intelectual) e o aluno é um mero receptor desse conhecimento.

⁴ Fundada no ano de 1924 por alguns intelectuais da educação, ganhou notoriedade entre os anos de 1924 e 1932, organizando referenciais pedagógicos e promovendo debates a respeito da educação no país. (VEIGA, 2007)

ou das elites em relação a ela. Sobremaneira, a educação pública foi utilizada como ferramenta para a formação de mão-de-obra e de cidadão irreflexivos, a mercê das intencionalidades das elites econômicas e políticas. Foi somente a partir da segunda década do século XX que ocorreram as primeiras mudanças significativas no que diz respeito a uma educação democrática e progressista no país. No entanto, o surgimento de uma Escola Pública com característica democrática, em termos de gestão e de intencionalidades ainda estava por vir, e só virá acontecer décadas mais tarde, após enfrentar dois períodos totalitaristas, o Vargasista (1930 - 1945) e após um breve período democrático, a Ditadura Militar (1964 - 1985).

Durante a Ditadura Militar, iniciada em 31 de março de 1964, com um golpe que depôs o presidente eleito João Goulart, militares e lideranças empresariais do país consideravam que as

classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro. No contexto internacional da Guerra Fria (1947-1991), as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava a sociedade socialista. Era necessário, portanto, interromper o processo histórico que havia se inaugurado após 1930 e, por conseguinte, libertar o Estado demiurgo da pressão dos “de baixo”. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 334)

Era preciso, portanto, impedir que estas classes “inferiores” mantivessem um pensamento crítico, uma organização política e social e consciência de classe. Implementou-se, a partir dessas necessidades, reformas educacionais que transformaram a educação em um sistema de formação tecnicista.

Na esteira desse processo, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham com escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 335-6)

A função da educação para as classes mais baixas tinha o objetivo de formar mão de obra alienada, desprovida de criticidade e despolitizada.

É com a constituição de 1988 que se estabelecem os princípios da educação básica democrática que vão ser consolidados com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional⁵ (LDB) de 1996. Nela, também se estabelecem os princípios para o ensino de História do Brasil e para a educação democrática.

1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.

O ensino de História no Brasil tem início ainda no período colonial, quando o padre jesuíta Antônio Maria Bonucci escreveu, em 1706 o compêndio escolar intitulado *Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico* (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010). O texto tinha a finalidade de

atender uma necessidade advinda da implantação de cursos autônomos de História nos Colégios da Companhia de Jesus no Brasil. A junção da história sacra e profana é uma característica presente nesse manual, que se ocupa principalmente em contar a história sacra, a história da Igreja e a história das monarquias modernas (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010, p. 76)

Os escritos deste padre vinham a atender a necessidade de material para usar em suas aulas, prática comum entre os professores do período.

As primeiras concepções acerca do ensino de História no Brasil estavam diretamente associadas à educação jesuítica. Tinham por finalidade uma educação religiosa e catequética e a inserção da história profana vinha para sanar a necessidade de conhecer o desenvolvimento de outros Estados. Era, portanto, um conhecimento direcionado às elites.

O ensino de História no Brasil, passa a tornar-se relevante a partir do momento em que a classe operária, os estudantes e demais setores populares brasileiros passam a exigir uma maior preocupação do Estado com o acesso ao ensino básico de maneira a formar cidadãos pensantes. (RIBEIRO, 1993) Nos anos 1950, surge uma maior preocupação com o ensino das ciências sociais nas escolas. Como considera Pinsky (2009, p. 20)

Uma ênfase muito grande é dada nesse período ao estudo do que se convencionou chamar de 'realidade brasileira', ramo do conhecimento que misturava com a harmonia possível (nem sempre a recomendável), pitadas de Sociologia com aspectos de Economia, passando pela Ciência Política e a Geografia.

⁵ Lei Federal nº 9.394/96

Percebe-se, portanto, a preocupação em compreender a composição da sociedade do país em diferentes aspectos. No entanto, o estudo da História estabelecia-se entre os estudantes como modelo de compreensão do passado e “autocompreensão como seres históricos” (PINSKY, 2009, p. 21). O golpe de 1964 e a instauração de uma ditadura restringiram o estudo de História ao positivismo. “Os estudantes continuam decorando nomes de faraós egípcios e presidentes brasileiros, batalhas napoleônicas [...]” (PINSKY, 2009, p. 21). Este *status*, que “assombrou” não só a disciplina de História, mas todas as disciplinas das Ciências Humanas, perdurou todo o regime.

O estudo de História nas escolas durante a Ditadura Militar de 1964 adotou um caráter alienante. Caráter este que foi tratado com saudosismo por simpatizantes do regime. Para eles, estudar História é um meio de fuga, em que se estudam acontecimentos isolados e heroicos, muitas vezes míticos e despreza-se teorias acerca do concreto e geradoras de reflexão. Juntamente com esses saudosistas, os livros didáticos ajudavam a confundir e destruir um estudo histórico coerente e fundamentado em informações concretas.

Há livros em que o faraó *cria*, com as próprias mãos, o modo de produção asiático, que de categoria teórica discutível vira algo concreto, palpável, fruto de um decreto do político todo poderoso de plantão (PINSKY, 2009, p. 22)

Como é comum em regimes ditatoriais, há a privação da crítica e do questionamento a respeito da soberania do líder, logo, estudar uma ciência que permite a formação de um pensamento crítico e questionador torna-se abominável. Sendo assim, buscou-se modificar a História de formadora de pensadores para um mecanismo alienador.

Fonseca (2011, p. 56) considera que:

Após 1964 o ensino de História aprofundou essa concepção, combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.

Ou seja, tornara-se interesse do Estado que o ensino de história fosse apenas saudosista em relação à grandes nomes históricos e mecanismo de garantia dos interesses do regime. Era interessante o modelo de História tradicional, verticalizada, engessada, estática. O caráter ideológico e doutrinário do ensino de História durante a Ditadura Militar, garantido por meio de perseguições e censura aos professores,

evitava - ou assim pensavam os militares - o desenvolvimento de cidadãos críticos ao regime.

A partir da década de 1970 “as gerações saídas da universidade anos antes começam a encontrar legitimidade intelectual e ensaiam um ensino mais preocupado com o social” (PINSKY, 2009, p. 22). Tratavam-se de grupos preocupados com dificuldades como: as difíceis condições de trabalho, baixos salários e principalmente a desvalorização do papel do professor diante da sociedade, juntamente com um ensino pautado na formação de mera mão-de-obra barata e reprodutora. Os livros didáticos, de qualidade questionável, exaltavam o mito dos grandes heróis da história e banalizavam a análise crítica marxista, considerando-a uma mera teoria econômica.

No início dos anos 80, com a crise da Ditadura Militar, o processo de redemocratização e o fortalecimento destes grupos intelectuais críticos ao regime, percebe-se a necessidade da reformulação curricular e estrutural do ensino de História no país.

Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média. (FONSECA, 2011, p. 59)

Esse processo ocorreu de maneira diferente de estado para estado, acarretou debates políticos entre militantes de esquerda e de direita. No entanto, o que se torna notável em meio a isto é o anseio pela democracia, por debater a educação livremente. O ensino de História após a Ditadura Militar afirmou-se como construtor de sujeitos críticos a respeito da realidade do país e abriu espaço para as classes menos favorecidas terem acesso à educação e a lutas sociais.

Após a Ditadura Militar, o sistema de ensino vigente via-se preso aos moldes engessados criados pelo próprio regime. A prática pedagógica encontrava-se estruturada em um sistema fundamentalmente positivista e tecnicista, na qual o aluno não passava de uma tábula rasa, pronta para ser preenchida por conhecimento entregue pelo professor. Os estudantes das escolas básicas de ensino não possuíam voz e era-lhes negado a possibilidade de debate e discordância dos temas abordados em sala de aula. No ensino positivista, o ensino se caracterizava pela inflexibilidade quanto aos temas trabalhados. O conhecimento era tratado como pronto e imutável. Dentro do estudo da História, os conteúdos tratavam de abordagens saudosistas e

distantes da realidade dos estudantes, tendo o livro didático como uma espécie de regulamento a ser seguido, tornando o professor um mero administrador do tempo de aplicação dos conteúdos.

Cientistas da educação e acadêmicos preocupavam-se em discutir tais questões e buscavam um meio de pôr em prática um projeto de mudança na estrutura de ensino. Temas como Ensino Humanístico e Educação Democrática pautavam os debates dentro das academias e licenciaturas. Era preciso mudar o paradigma da educação. Mas como? Estava em plena discussão a ideia de uma escola preocupada em formar cidadãos pensantes e um ensino capaz de adequar-se à realidade dos estudantes.

Surgem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem, usando recursos comuns aos educandos, não só do ensino primário mas também no secundário. É a partir desta preocupação que surge este trabalho. Discutir as possibilidades de aplicação de novos recursos, já existentes no mundo externo ao escolar e na vida privada de grande parte dos estudantes, como a potencialidade do uso de *games* para ensinar História.

1.3 NOVAS LEITURAS E LEITORES DO TEMPO HISTÓRICO.

Para compreender-se melhor como se torna necessário introduzir novas metodologias de ensino, precisa-se saber que existem diferentes formas de leitura que se introduzem ao longo da história e que avançam e se modificam ao passo que surgem novas formas de narrativa. Assim como considera Santaella (2014, p 180)

fora e além do livro, há uma multiplicidade de tipos de leitores, multiplicidade, aliás, que vem aumentando historicamente. Além do leitor da imagem, [...], há também o leitor do jornal, revistas. Há ainda o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna.

A autora também considera a existência do “leitor-espectador da imagem em movimento” (SANTAELLA, 2014, p. 181), que migra das folhas dos livros para as telas dos computadores e dispositivos digitais, “esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço” (SANTAELLA, 2014, p. 181).

Pode-se considerar, portanto, que ler não significa mais apenas decifrar as combinações dos códigos do alfabeto - ler palavras - mas se constitui entre a relação das palavras com as imagens, das informações nas propagandas, nas sinalizações das cidades, nas telas dos computadores, ler não se restringe mais apenas ao livro impresso em papel.

Para Santaella (2014), existem quatro grupos principais de leitores. O leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo e mais recentemente o leitor ubíquo. O primeiro tipo de leitor é aquele tradicional, antigo, do livro impresso, da fotografia, estático; o segundo leitor surge fruto da Revolução Industrial, dos grandes centros urbanos, leitor dos jornais, da vida cosmopolita, do cinema; o terceiro tipo de leitor é o leitor da Revolução Digital, dos *games*, que está habituado a um dinamismo na leitura e interpretação de informações; o leitor ubíquo, por sua vez, é o mais recente dos três, é o leitor do mundo das redes sociais, dos *digital influencers*, acostumado a ser bombardeado por informações distribuídas em diferentes suportes - vídeo, imagens, texto - muitas vezes com todas ao mesmo tempo. (SANTAELLA, 2014).

Diante destas novas formas de interpretação, das diferentes formas de leitura existentes, com demandas e anseios diferentes é que se percebe a necessidade de modificar o sistema vigente de ensino, pois o mesmo contempla, na maioria das vezes, apenas o leitor contemplativo, quando muito o leitor movente e ainda apresenta grande resistência em considerar o leitor imersivo, quiçá o leitor ubíquo. O contato com as mídias interativas, influencia diretamente na maneira como o leitor enxerga o mundo a sua volta, na maneira como desenvolve sua personalidade e habilidades e ainda, na maneira como o mesmo vai se portar como estudante e profissional. Vale destacar que, para Santaella (2014, p. 184), “o surgimento de um tipo de leitor não leva o anterior ao desaparecimento”. O que nos coloca o importante desafio de pensar uma educação que articule as potencialidades dos diferentes tipos de leitores, mobilizando um ensino crítico e multifacetado.

Dentro desta perspectiva, encontram-se os jovens estudantes dos dias de hoje, mergulhados em um mundo que permite viajar por diferentes realidades e tramas. Diferente dos livros e filmes, os jogos eletrônicos permitem ao jogador imergir-se dentro da narrativa, como protagonista da história jogada. Isto permite que ocorra uma percepção ampliada, por conta da vivência do jogar. Esta percepção ampliada, ou imersão, é o fator que permite a elucidação da narrativa dos *games* e é neste elemento que esta pesquisa se concentra.

Os *games* surgem no mesmo momento que os leitores imersivos. Jogar *videogames* torna-se parte da vida e das leituras do cotidiano. Com o passar dos anos, a complexidade dos *games* aumentou. Ganharam-se enredos e narrativas dignas de cinema, com roteiros e diálogos longos, cenas épicas e uma imersão que permite o jogador experimentar realidades diferentes. A partir disto, da existência do leitor imersivo e da necessidade de repensar o ensino, surgem as seguintes perguntas. É possível que *games* sirvam como ferramenta de ensino, sobretudo para o ensino de História crítica? Se sim, todo *game* pode servir como tal ferramenta? E por último, quais estratégias podemos desenvolver para utilizar estas ferramentas para ensinar História?

CAPÍTULO 2: QUANDO O GAME CHEGA A ESCOLA

2.1 O USO DOS GAMES COMO FERRAMENTA DE ENSINO.

Como já foi discutido, o sistema educacional brasileiro encontra-se dentro de uma perspectiva obsoleta em relação à vida cotidiana dos estudantes. Esta distância entre o que é ensinado e a maneira como se aprende, constitui um crescente desinteresse dos estudantes com relação ao cotidiano escolar, em que o quadro e o giz já não são suficientes para cativar o estudante. Percebe-se a necessidade de “(re)pensar formas, métodos e caminhos possíveis para despertar o interesse de nossos alunos, [...] imersos na lógica cibercultural da atualidade” (COSTA, 2017, p. 17). Pensa-se então que é necessário buscar uma alternativa que faça parte do cotidiano digital que nossos alunos vivem.

A realidade dos estudantes do século XXI, dos leitores ubíquos, dos nativos digitais, choca-se com a dos migrantes digitais oriundos do século passado. João Mattar define que:

Nossos alunos mudaram radicalmente e são hoje falantes nativos da linguagem digital dos computadores, videogames e Internet: já os migrantes digitais têm ‘sotaque’ quando usam essa linguagem (como, por exemplo, ao ler o manual de um game) (2010, p. 10).

Ou seja, é efeito da era digital e das diferenças entre nativos e migrantes digitais, o choque de uma pessoa adulta ao se deparar com a facilidade na qual, por exemplo, uma criança de dois ou três anos têm para manusear um *smartphone* ou um *tablet*.

O autor define que os migrantes digitais são aqueles que nasceram antes da era digital e vivenciaram seu surgimento, tendo que adaptar-se ao novo ritmo do mundo digitalizado. Já os nativos digitais são aqueles que nasceram dentro da era digital e estão em contato com as novas tecnologias desde bebês (MATTAR, 2010). Ainda, de acordo com ele, os nativos digitais desenvolvem uma maneira de raciocínio e uma forma de processar as informações mais rápida que a dos migrantes.

A velocidade com a tecnologia avança e como os nativos digitais a acompanham, assusta muitos dos migrantes digitais, que acabam por refrear-se, construindo barreiras que impedem ou retardam a entrada destas tecnologias no espaço escolar. No entanto, negar a ampliação do universo *gamer*, e também das tecnologias, é fechar os olhos para a realidade, percebe-se que não é mais uma luta ganha ir contra o acesso a dispositivos eletrônicos pelos jovens e isso inclui os jogos eletrônicos.

O universo *gamer* tornou-se parte da vida de milhões de jovens e adultos, está presente, hoje, em diferentes plataformas: consoles, computadores e dispositivos móveis, como *tablets*, *smartphones* e consoles portáteis. Os *games*, portanto, estão por toda a parte, no bolso das pessoas e em suas casas. Tornaram-se parte do leque de mídias consumíveis que permeiam a sociedade, juntamente com o cinema, televisão e o *streaming*.

A ludicidade, constitui-se parte inerente ao ser humano, ela é importante desde os primeiros meses de vida até a fase adulta. Auxilia no desenvolvimento da motricidade e raciocínio lógico, logo podemos entender que “a ideia da ludicidade como porta fundamental que pode endereçar o aprendizado a partir do estabelecimento de um elo prazeroso com o conhecimento” (COSTA, 2017, p. 17). Considerando a importância da ludicidade e, portanto, do jogar como um ato lúdico, entende-se que pode-se aprender jogando.

Não procuraremos analisar os impulsos e hábitos naturais que condicionam o jogo em geral, tomando-o em suas múltiplas formas concretas, enquanto estrutura propriamente social. Procuraremos considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação". Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA, 2000, p. 9 -10)

Jogar é uma ação cultural, fruto de processos sociais e de culturas que modificam-se ao longo dos anos. Da mesma maneira incluem-se os *games*, que surgem como produto comercial e passam a compor diferentes grupos que identificam-se por fazerem parte deste universo, chegando aos mais diferentes espaços. Costa (2017, p. 25) também considera que os jogos “devem ser entendidos enquanto prática cultural que pressupõe a interação social e possibilita a circulação de saberes e fazeres”.

Os *games*, atualmente incluem características que vão além do lúdico, constituem narrativas. Para Yuval Noah Harari (2018, p. 21) “Os humanos pensam em forma de narrativas e não de fatos, números ou equações, e, quanto mais simples a narrativa, melhor. Toda pessoa, grupo e nação tem suas próprias lendas e mitos”. Estas narrativas envolvem emocionalmente os jogadores e exigem desenvolvimento de habilidades, Costa considera que

os *videogames* podem ser ferramentas eficazes como forma de aumentar a capacidade do cérebro para o aprendizado, ajudando no controle cognitivo, na habilidade espacial, no autodomínio, na autoconfiança, no desejo de aprender, na motivação e na excitação (2017, p. 27).

Ou seja, os *videogames* permitem ao jogador desenvolver diversas habilidades e assim possibilitam seu uso para o aprendizado.

Antes vistos exclusivamente como objetos de entretenimento e de caráter lúdico, os *games* passaram a incorporar em seus modos de funcionamento estruturas narrativas complexas, chegando muitas vezes a serem confundidos com outras mídias que, ao longo de sua existência, prestaram-se em grande parte a contar histórias, como o cinema (FERREIRA, 2007, p.1 *apud* COSTA, 2017, p. 30)

Os *games* podem não só contar histórias como também colocam o jogador como protagonista das narrativas vivenciadas. Eles permitem a pessoa que joga, imergir-se dentro dos mais diversos universos e tempos históricos, ficcionais ou não, “os jogos oferecem novas possibilidades narrativas ao trazer o usuário para dentro da história como participante ativo (COSTA, 2017, p. 30).

O leitor ubíquo é justamente este, que vivencia as narrativas do *game*, interpretando dezenas de informações simultaneamente, tomando decisões.

o leitor ubíquo responde a uma pluralidade de estímulos em um ambiente informacional complexo e responde a ele por meio daquilo que é chamado de

*multitarefa*s. Portanto, atenção e *multitarefa*s devem ser pensadas como complementares. (SANTAELLA, 2014, p. 190)

O jogador digital possui essas características, precisa estar focado no *game*, concentrado no objetivo principal que requer a realização de diversas tarefas simultaneamente. Tarefas que exigem habilidades motoras, como executar vários comandos no controle e tarefas dentro do próprio *game* para que se alcance seus objetivos. Esta habilidade de realizar diversas atividades simultaneamente, é o que Santaella chama de economias de atenção.

Ao mesmo tempo em que está corporalmente presente, perambulando e circulando pelos ambientes físicos – casa, trabalho, ruas, parques, avenidas, estradas -, lendo os sinais e signos que esses ambientes emitem sem interrupção, esse leitor movente, sem necessidade de mudar de marcha ou de lugar, é também um leitor imersivo. Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado. Que tipo de mente, de sistema nervoso central, de controle motor, de economia da atenção está aí posto em ato? (2014, p 189)

Economia da atenção, portanto, é justamente essa capacidade de distribuir a mente em diversas ações, aqui e lá, simultaneamente. “Não há dúvida de que a mente é distribuída, capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas” (SANTAELLA, 2014, p. 189). A autora ainda complementa “A atenção é, sem dúvida, uma das mais importantes habilidades cognitivas. Para ser processada no nosso cérebro, toda informação tem de ser temporariamente retida em nossa memória de curto prazo” (2014, p. 190). O leitor ubíquo faz uso da economia da atenção de maneira diferente dos demais leitores. “em vez de focar nos detalhes relevantes, o leitor ubíquo responde a uma pluralidade de estímulos em uma ambiente informacional complexo e responde a eles por meio daquilo que é chamado *multitarefa*s” (SANTAELLA, 2014, p. 190).

A narrativa que os *games* traçam, nas quais os jogadores tornam-se protagonistas, constituem histórias contadas. Embora essas narrativas sejam predominantemente ficcionais, existem *games* onde o contexto vivenciado pela personagem localiza-se dentro de um recorte no espaço e tempo histórico. Estes

games remontam momentos históricos e permitem ao *gamer* translocar-se para a realidade vivenciada, mesmo que a história desenvolvida no enredo seja ficcional.

Compreendendo que os *games* possibilitam traçar percursos não lineares na construção de histórias, viso discutir se / como isso pode ser explorado na /pela História escolar, pontuando, assim, aproximações e afastamentos entre a *narrativa dos jogos* e a *narrativa histórica* escolar na medida em que eles permitem ao usuário-aluno se colocar como sujeito histórico ao tomar decisões, escolher caminhos, vivenciar conflitos e incertezas, o que gera infinitas possibilidades de desdobramentos (COSTA, 2017, p. 37)

Além das possibilidades de uso dos *games* no ensino de História, vale ressaltar que eles podem permitir um desenvolvimento de habilidades que permitem um ensino multidisciplinar.

Por meio dos *games*, e aqui não só os desenvolvidos com finalidade didática mas também os que tem em sua função principal o entretenimento, é possível aprender diferentes conhecimentos que se encontram distribuídos entre as disciplinas curriculares. Conhecimentos de raciocínio lógico, História, Geografia e Matemática, estão presentes nos *games*. Toma-se, por exemplo, o objeto desta pesquisa, *Assassin's Creed Syndicate*, nele e nos demais títulos da série, existe uma preocupação com a fidedignidade geográfica, uma localização no espaço e tempo históricos e requer raciocínio lógico para cumprir os objetivos do jogo.

A franquia de *games Assassin's Creed*, produzida pela Ubisoft conta com mais de dez títulos que reconstituem diferentes contextos históricos ao longo das eras. Desde a antiguidade até a contemporaneidade, a saga retrata a luta dos Assassinos contra a Ordem dos Cavaleiros Templários que no contexto do *game* são os principais agentes da tirania mundial e perduram o passar dos séculos.

Quando se fala em trabalhar *games* e História é importante considerar que, mesmo que o *game*, sobretudo o objeto específico desta pesquisa, possua uma ambientação que remonta um contexto real histórico, ele está composto dentro de uma narrativa ficcional. Hayden White (2001, p. 137) considera que

Os historiadores ocupam-se de eventos que podem ser atribuídos a situações específicas de tempo e espaço, eventos que são (ou foram) em princípio observáveis ou perceptíveis, ao passo que os escritores imaginativos - poetas, romancistas, dramaturgos - se ocupam tanto desses tipos de eventos quanto dos imaginados, hipotéticos ou inventados.

Logo, escritores de ficção ocupam-se, por vezes, do mesmo espaço e tempo que os historiadores para localizar seus enredos e suas narrativas. Ainda para White (2001, p 137) o que realmente deve ser levado em consideração “é o grau em que o discurso do historiador e o do escritor imaginativo se sobrepõe, se assemelham ou se correspondem mutuamente”. Assim como nos escritos ficcionais, ou no cinema, os *games* que se introduzem em contextos históricos partilham desta mesma sobreposição.

Linda Hutcheon, no livro “Poética do pós-modernismo”, no capítulo intitulado “Metaficção historiográfica: ‘o passado do tempo passado’”, concorda com White, quando diz: “No século XIX, pelo menos antes do advento da “história científica” de Ranke, a literatura e a história eram consideradas como ramos da mesma árvore do saber” (HUTCHEON, 1991, p. 141). A autora ainda afirma que, mesmo que hoje História e literatura sejam vistas em separado

[...] é essa mesma separação entre o literário e o histórico que hoje se contesta na teoria e na arte pós-modernas, e as recentes leituras críticas da história e da ficção têm se concentrado mais naquilo que as duas formas de escrita têm em comum do que em suas diferenças (HUTCHEON, 1991, p. 141).

Para a autora, as semelhanças entre a ficção e a história vão além da localização em tempo e espaço e na forma da escrita como considera White. Para Hutcheon: “[...] os contadores de estórias podem certamente silenciar, excluir e eliminar certos acontecimentos - e pessoas - do passado” (1991, p. 143).

Mas, segundo ela:

[...] os historiadores fizeram o mesmo: nas tradicionais histórias do século XVIII, onde estão as mulheres? Conforme vimos, Coetzee apresenta instigante ficção de que Defoe não escreveu *Robinson Crusoe* a partir de informações dadas por um homem [...], mas a partir de informações que lhe haviam sido prestadas por uma mulher. (1991, p. 143)

Sendo assim, a autora afirma que mesmo os historiadores ficcionam a história, a partir do momento em que optam, conscientemente, por omitir ou até exaltar determinados fatos em detrimento de outros.

Ao discutir as possibilidades de uso dos *games* como uma ferramenta didática para ensinar História, é preciso ter consciência justamente de que se trata de uma ficção, com liberdade “poética” para inventar e adaptar. No entanto, deve ser

considerado que os *games*, quando usados como ferramentas pedagógicas, não podem findar em si mesmas, precisam estar acompanhadas da discussão histórica acerca do assunto da narrativa, antes, durante e depois da utilização deste recurso.

Costa (2017) afirma que “Muitos *games* utilizam fontes históricas em seu enredo, possibilitando também a construção de ambientações e simulações de contextos históricos” (2017, p. 37). Estas ambientações e simulações históricas, embora sejam ficcionais, permitem ao aluno/*gamer* deslocar-se, virtualmente, para dentro de um espaço/tempo histórico, para um determinado contexto que, muitas vezes, faz parte do conteúdo discutido em aula, no seu livro didático.

A autora entende que:

o *game* enquanto um acervo próprio que o aluno traz para a escola, rico em termo e expressões que não raras vezes o educando incorpora ao seu próprio vocabulário, e que eles possuem potencial de despertá-lo para o conhecimento ao permiti-lo superar etapas e se superar, pergunto: que articulações são possíveis entre a narrativa do jogo e a narrativa histórica escolar? (2017, p. 41)

Este questionamento também se encaixa neste trabalho, buscando compreender como a narrativa de um *game* em especial dialoga com a narrativa escolar e que aspectos deste jogo podem ser utilizados para ensinar e aprender História. Neste sentido, o próximo capítulo busca apresentar algumas potencialidades do uso de *Assassin's Creed Syndicate* como uma estratégia didática para ensinar História, bem como faz uma breve contextualização histórica acerca do recorte que o *game* aborda.

CAPÍTULO 3: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE USO DIDÁTICO DE ASSASSIN'S CREED SYNDICATE NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1: A SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E O ASSASSIN'S CREED SYNDICATE

Referindo-se a questão do ensino da Revolução Industrial, palco central da trama de *Assassin's Creed Syndicate*, dialogar-se-á com a obra de dois historiadores de referência no tema: Eric Hobsbawm e Edward P. Thompson. Mas, primeiramente, precisa-se de uma definição sobre Revolução Industrial. Segundo o “Dicionário de conceitos históricos” tratou-se de “intensas transformações nas técnicas produtivas, realizadas na Inglaterra e parte da Escócia no século XVIII” (SILVA; SILVA, 2009, p. 370). O objeto dessa pesquisa remonta um período adiante, pouco além da metade

do século XIX, no ano de 1868, onde afirmam que: “Alguns autores apontam a existência de uma segunda, terceira e até quarta Revoluções Industriais, acontecidas a partir do século XIX” (2009, p. 370).

Hobsbawm, em seu livro “A era das revoluções: 1789 - 1848”, refere-se ao período afirmando que “pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas” (2015a, p. 59). O mesmo também considera que este processo “não foi um episódio com um princípio e um fim” (2015a, p. 60) e adiante complementa:

Ela ainda prossegue; quando muito, podemos perguntar quando as transformações econômicas chegaram longe o bastante para estabelecer uma economia substancialmente industrializada, capaz de produzir, em termos amplos, tudo que desejasse dentro dos limites das técnicas disponíveis. (2015a, p. 60)

Quando se fala de Revolução Industrial inglesa é importante compreender quais fatores levaram a Grã-Bretanha ser o palco central deste processo. Para Hobsbawm: “Qualquer que tenha sido a razão do avanço britânico, ele não se deveu à superioridade tecnológica e científica.” (2015a, p. 61), porém

[...] as condições adequadas estavam visivelmente presentes na Grã-Bretanha, [...]. A solução britânica do problema agrário, singularmente revolucionária, já tinha sido encontrada na prática. Uma relativa quantidade de proprietários com espírito comercial já quase monopolizava a terra, que era cultivada por arrendatários empregando camponeses sem terra ou pequenos agricultores. (2015a, p. 63)

E continua:

As atividades agrícolas já estavam predominantemente dirigidas para o mercado; as manufaturas de há muito se tinham disseminado por um interior não feudal. A agricultura já estava preparada para levar a termo suas três funções em uma era de industrialização: aumentar a produção e a produtividade de modo a alimentar uma população não agrícola em rápido crescimento; fornecer um grande e crescente excedente de recrutas em potencial para as cidades e as indústrias; **e fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital** a ser usado nos setores mais modernos da economia. (2015a, p. 63, grifo nosso)

Para Hobsbawm, portanto, não era o domínio tecnológico que favoreceu a Grã-Bretanha, mas as condições sociais e agrárias que permitiam, economicamente e socialmente o desenvolvimento de uma indústria.

Assim como Hobsbawm, Thompson (1987) também considerava que o surgimento da industrialização britânica se deu por um contexto.

Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. (THOMPSON, 1987, p. 9)

Sendo um processo, o surgimento da classe operária, assim como o advento da Revolução Industrial, não permite que se desconsidere o contexto nem os fatores que levaram a tal acontecimento. A Grã-Bretanha tinha as características necessárias para a ocorrência do fenômeno que se tornou o palco central da trama onde se desenvolve a história do objeto deste trabalho, *Assassin's Creed Syndicate* (UBISOFT, 2015).

O *game* ambienta-se na Londres de 1868, centro da Segunda Revolução Industrial. Neste período surgiram diversas inovações técnicas: o advento da eletricidade, o desenvolvimento dos meios de transporte e meios de comunicação. “No século XIX, por volta de 1860, a Revolução Industrial assumiu novas características e uma incontida dinâmica” (SILVA; GASPARIN, 2006, p. 6).

Assassin's Creed Syndicate traz diversos elementos importantes para a Segunda Revolução Industrial, que permitem a sua utilização como estratégia pedagógica para o ensino de História. Vale ressaltar que é importante que o *game* seja utilizado para um ensino crítico da História, em que o educando seja instigado a problematizar e refletir acerca do conhecimento e não apenas absorvê-lo como como um *pendrive* que recebe e armazena dados. Caso contrário, o uso dessa estratégia se torna em vão por não permitir ou facilitar uma mudança de paradigma e se tornar uma estratégia que liberte. Paulo Freire (2017, p. 94) afirma que

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.

Com isso o autor quer dizer que, para que a educação seja libertadora, ela precisa compreender o educando como detentor de conhecimentos e capaz de aprender sozinho, neste caso o professor torna-se um mediador e orientador na construção do conhecimento.

3.2: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O USO DE *ASSASSIN'S CREED SYNDICATE* COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Como mencionado anteriormente, *Assassin's Creed Syndicate* traz em sua narrativa características importantes para a Segunda Revolução Industrial, como por exemplo o da **figura 1**. Trata-se da Londres de 1868 vista de cima, com foco para o rio Tâmisa, repleto de embarcações a vapor, fumaça das indústrias e um desenvolvimento urbano bastante complexo. Hobsbawm, em *A Era do Capital* (2015b, p.319), considera que: “A cidade era sem dúvida o mais impressionante símbolo exterior do mundo industrial, exceção feita à estrada de ferro. A urbanização cresceu rapidamente depois de 1850”. Não só Londres crescera nesse período, diversas cidades tiveram um verdadeiro salto populacional. “Viena cresceu mais de 400.000 em 1846 para 700.000 em 1880, Berlim de 378.000 (1849) para quase 1 milhão (1875), Paris de 1 para 1,9 milhão e Londres de 2,5 para 3,9 milhões (1851-1881)” (HOBSBAWM, 2015b, p. 321).

Estratégia pedagógica 1: A utilização deste *game* para ensinar História como forma de compreender a maneira que estava constituída a cidade industrial da segunda metade do século XIX. São diversas as percepções que os educandos podem explorar dentro do *game* ao percorrer a Londres de 1868. A freneticidade da vida urbana, o comércio, o fumegar das fábricas, o desenvolvimento arquitetônico e urbanístico e suas diferentes edificações, semióticas urbanas, modais para a transumância na cidade, as manifestações dos operários revoltosos com as más condições de trabalho, características da vida pública, as diferenças de habitações, os diferentes bairros e setores da cidade, aspectos físicos e geográficos, tipos de energia utilizada, as diversas escalas de visão sobre o tecido urbano e suas janelas cênicas, e tantos outros aspectos que possam surgir.

Figura 1 - Londres, cidade industrial, em Assassin's Creed Syndicate



Fonte: YouTube (2015)

Quando se estuda a História das cidades ou a História Urbana o aspecto imaginativo se faz presente e necessário. Embora os livros possam reproduzir imagens de como eram as cidades no tempo passado, a experiência de viver nelas, assim como tudo o mais na História, fica limitada à imaginação do leitor/estudante.

Durante a Revolução Industrial, surgiram diversos teóricos preocupados em compreender “o passado da cidade, sobre as formas de ordenamento e funções da *urbe* ao longo dos tempos” (RAMINELLI, 2011, p. 175). Estes pensadores estavam preocupados em compreender como ocorria o processo de urbanização das cidades, como em poucas décadas ocorreram tantas mudanças e em como seria possível planejar e organizar as cidades (RAMINELLI, 2011).

Estratégia pedagógica 2: Outro elemento que pode ser vivenciado e estudado em *Assassin's Creed Syndicate* é a vida do operário e as condições de trabalho nas fábricas. Hobsbawm (2015b, p. 334) afirma que

Se um fator dominava a vida dos trabalhadores do século XIX, esse fator era a *insegurança*. Eles não sabiam quanto tempo duraria o emprego atual ou, se viessem a perdê-lo quando voltariam a encontrar outro e em que condições. Não sabiam que acidentes ou doenças os afetariam e, embora não ignorassem que algum dia no meio da vida - talvez quarenta anos para

os trabalhadores não especializados, talvez cinquenta para os especializados - iriam tornar-se incapazes para o trabalho físico pleno e adulto.

Figura 2 - As condições de trabalho e o trabalho infantil na Segunda Revolução Industrial



Fonte: YouTube (2015)

A insegurança para a classe operária era constante, condições insalubres e inseguras aliadas a uma jornada de trabalho exaustiva causavam acidentes constantes, por vezes ocasionando a morte do trabalhador. Além disso, era comum o trabalho infantil - caso representado na imagem 2. Segundo Thompson (1987, p. 203), “O trabalho infantil não era uma novidade. A criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes mesmo de 1780 e como tal permaneceu até ser resgatada pela escola.” Elisângela Magela Oliveira (2004, p. 89) considera que:

as crianças adoeciam por falta de cuidados, visto que as mães passaram a dividir seu tempo entre as tarefas públicas e privadas. Somado a isso, as crianças também adoeciam devido à má alimentação e muitas, as maiores, por acidentes de trabalho, neste último caso quando não eram vítimas fatais.

A criança durante a Revolução Industrial sofria de diversas formas. Dentro das indústrias as crianças eram as mais fracas, condicionadas a situações de extremo perigo, por vezes eram as principais vítimas do sistema industrial.

Estratégia pedagógica 3: Ao falar de Revolução Industrial nos remetemos ao advento da máquina a vapor.

Criada em 1711 por Thomas Newcomen e aperfeiçoada em 1760 por James Watt, ela possibilitou a instalação dos moinhos em outras localidades, distantes das margens dos rios, o que não era possível antes, já que dependiam de energia hidráulica em seu funcionamento. (OLIVEIRA, 2004, p. 85)

A máquina a vapor foi responsável pelo aumento da produção têxtil e pela ampliação das indústrias. Ela também permitiu a evolução dos meios de transporte.

a energia a vapor também foi fundamental para o desenvolvimento dos transportes utilizados como condutores de mercadorias de um local a outro. A luz do dia já não marcava mais os limites da jornada de trabalho e nas cidades, a iluminação a gás colocou sob controle do homem a duração do dia e da noite. (OLIVEIRA, 2004, p. 85)

Por meio da locomotiva a vapor e das ferrovias o tempo de deslocamento e de transporte de mercadorias reduziu-se consideravelmente. Hobsbawm (2015b, p. 93) ao falar sobre as possibilidades que a máquina a vapor passou a permitir afirma que:

os meios de comunicação tinham chegado ao triunfo previsto por Júlio Verne: a possibilidade de fazer a volta ao mundo em oitenta dias, mesmo com os inúmeros contratemplos que perturbaram o indômito Phileas Fogg. Os leitores podem recordar a rota do imperturbável viajante.

A maior parte da aventura empreendida pelo personagem foi feita por meio de veículos movidos a vapor.

Em *Assassin's Creed Syndicate*, a máquina a vapor se faz presente desde o início de *gameplay*⁶. É possível observá-la nas fábricas, nos trens e nas embarcações. Numa possibilidade de análise crítica, o estudante pode ser instigado a problematizar a relação entre a máquina a vapor e as condições de trabalho a partir da observação *in loco* que o *game* proporciona. Também é possível observar as relações entre as diferentes classes sociais e a máquina a vapor. Como, por exemplo, a burguesia faz uso dos trens, e como a classe operária atua dentro das fábricas.

⁶ Ação de jogar o *game*.

Figura 3 - A locomotiva a vapor em *Assassin's Creed Syndicate*



Fonte: YouTube (2015)

Estratégia pedagógica 4: *Assassin's Creed Syndicate*, assim como toda a franquia, traz como elemento marcante a presença de personagens históricos em seu enredo e narrativa, como Karl Marx, Charles Darwin, Charles Dickens e outras pessoas de singularidade ímpar, de uma maneira ou outra marcaram o século XIX. Suas discussões teóricas, produção científica, literatura e atuação política e social se tornaram parte importante do componente curricular das escolas. A inserção destas figuras no *game*, mesmo tratando-se de uma recriação delas baseada em fontes históricas, permite ao jogador/estudante experienciar como estas estavam inseridas na sociedade da segunda metade do século XIX.

Figura 4 - Karl Marx em *Assassin's Creed Syndicate*



Fonte: YouTube (2015)

Provavelmente a personalidade histórica mais notável no *game* seja Karl Marx. É possível presenciar seus discursos em praça pública e em momentos do *game* o jogador é levado a ajudá-lo em missões como despistar policiais para que o filósofo pudesse se encontrar com colegas para discutir a formação de sindicatos. Segundo Hobsbawm (2015b, p.177)

Na Inglaterra, não apenas os artesãos qualificados das indústrias produtoras de máquinas como também os artesãos de ocupações mais antigas e até trabalhadores de algodão - graças aos núcleos de fiandeiros adultos altamente especializados - mantinham poderosos sindicatos locais, ligados de modo mais ou menos efetivo em nível nacional [...].

É possível acompanhar, dentro do *game*, como a classe trabalhadora era perseguida e impedida de se organizar para lutar por melhores condições de trabalho. Em outra missão, que é realizada para Marx, o jogador é levado a impedir que um trabalhador cujo o filho morrera de exaustão após trabalhar dezoito horas seguidas, cometa um atentado contra o parlamento. Desta maneira, mesclando ação e diversão, *Assassin's Creed* ilustra as condições de vida do operariado inglês de 1868.

Figura 5 - Karl Marx ao conversar com os protagonistas de *Assassin's Creed Syndicate*



Fonte: YouTube (2015)

Charles Dickens, um dos romancistas britânicos mais importantes da Era Vitoriana, autor de *Oliver Twist* (1837), *Um Conto de Natal* (1843), *Grandes Esperanças* (1860) e diversas outras obras lidas até os dias de hoje, relatou em seus escritos a realidade das condições de trabalho e da vida cotidiana da classe operária. No *game*, o escritor oportuniza diversas experiências de observação da sua forma de pensar e falar. Ricardo Maria dos Santos (2005, p. 10) afirma que,

Dickens foi testemunha de uma época de intensas transformações sociais e culturais na sua Inglaterra natal, que viu consolidar o modelo econômico da Revolução Industrial e do então incipiente capitalismo moderno. Além disso foi um dos maiores criadores de personagens da Literatura Inglesa, entre as quais figuram alguns símbolos da nova sociedade que se delineava e, principalmente, algumas de suas vítimas

Por meio de suas obras e personagens de ficção, Dickens expôs sua indignação com determinadas mudanças na esfera social, ocorridas no contexto da segunda Revolução Industrial.

Figura 6 - Charles Dickens representado em *Assassin's Creed Syndicate*



Fonte: YouTube (2015)

Charles Darwin tornou-se um dos pensadores mais importantes do século XIX. Sua obra mais famosa, *A Origem das Espécies* (1859), constituiu-se um importante passo para o desenvolvimento das Ciências Biológicas. Segundo Leandro Freitas (1998, p. 55), “A teoria evolutiva darwiniana causou um grande impacto na época de seu surgimento, e ainda hoje, é causadora de uma revolução sem precedentes em todos os ramos da Biologia”. Sua teoria foi profundamente marcada pelo contexto da segunda metade do século XIX.

vários aspectos da teoria darwiniana se destacam por possuir paralelos na realidade econômica e política da época. A concorrência, um dos pivôs do capitalismo, equivale à competição por recursos entre os seres vivos. Deste modo, certo número de organismos (ou indústrias), que respondam melhor às pressões do meio, prevalecem em detrimento dos menos capazes. Outro aspecto, é a otimização intermitente dos meios de produção capitalistas, marcadamente através da mecanização e dos novos meios de comunicação, que pode ser comparada com a obtenção de inúmeras características adaptativas pelos organismos no correr de sua evolução, tais como, mandíbulas mais fortes para captura de presas, desenvolvimento do sistema neurológico com maior capacidade para processar informações ou produção de maior número de sementes (FREITAS, 1998, p. 61)

Estas características não são mera coincidência, Darwin relacionava suas teorias biológicas com o contexto da vida dos operários e das fábricas do período. O teórico compara, em sua principal obra, supracitada, castas de formigas que consistiam em

realizar trabalho para o benefício de outras aos trabalhadores das indústrias (FREITAS, 1998).

Figura 7 - Charles Darwin no game *Assassin's Creed Syndicate*



Fonte: YouTube (2015)

A possibilidade de estar frente a frente com estas e outras personalidades importantes para a segunda metade do século XIX, permite compreender melhor as maneiras como as mesmas estavam inseridas no contexto da Segunda Revolução Industrial. Quais espaços sociais ocupavam, quais suas relações com a sociedade ou com a polícia, por exemplo: Como seus discursos influenciavam a população? Em outras palavras, permite que aquele que está jogando, e agora aprendendo, conheça estas pessoas à maneira como elas viviam suas vidas e como isto as levou a produzirem e desenvolverem as ideias que as tornaram proeminentes.

Quando se discute um ensino crítico e reflexivo da História, ao pensar o *game* como uma ferramenta para tal, é preciso levar em consideração estas características citadas acima como elementos fundamentais para a compreensão histórica. Aprender com criticidade é aprender a identificar o contexto local, compreender como este contexto influencia mentes e atitudes, na individualidade como na coletividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A história da educação e do ensino de História enquanto disciplina, no Brasil, percorreu um caminho tortuoso. A educação, sobretudo a educação pública, sofre, hoje em dia, com descaso, falta de recursos, escolas com estruturas precárias. Os professores, não diferentemente da maneira como as escolas são tratadas, sofrem com salários baixos, falta de planos de carreira e de incentivo à formação continuada. Estas questões são resultado de um processo histórico que perseguiu os professores, que engessou a educação, focando no tecnicismo, que priorizou o acesso à educação às elites.

Historicamente no Brasil, quem tem acesso à educação, principalmente a de nível superior, são as elites. Aos grupos menos favorecidos resta uma educação defasada, engessada, que prioriza a mera reprodução de conhecimentos, afinal, como pode-se perceber no decorrer do trabalho, resta a estes, apenas o trabalho reprodutivo e não crítico.

Julga-se que a importância deste trabalho seja justamente contribuir para esta desconstrução. Romper com o engessamento da escola. As propostas que foram lançadas anteriormente, são apenas possibilidades em consideração o tanto que precisa ser atualizado. No entanto, este trabalho, pretende atentar para uma realidade incontestável, a tecnologia digital está presente no cotidiano das pessoas e cada vez mais cedo ela chega aos nossos estudantes. É preciso assimilar essas tecnologias e torná-las parte integrante do ensino. Gerando novas economias de atenção que ate

Pode-se perceber, que as possibilidades do uso de *Assassin's Creed Syndicate* para ensinar História são variadas. O *game* permite ao professor explorar diversos aspectos da sociedade vitoriana no contexto da segunda Revolução Industrial, as fábricas, da vida dos operários, das personagens históricas presentes na narrativa, dos elementos arquitetônicos/urbanísticos, do vestuário, da mobilidade urbana e a perspectiva de uma Londres industrial. Essas são algumas das possibilidades de estudo que estão presentes no *game* e se tornam ferramentas fundamentais para uma melhor compreensão do contexto histórico.

Entende-se que o *Assassin's Creed Syndicate* não é por si só um recurso didático. Ele não tem a função de ensinar, porém pode-se desenvolver intencionalidades pedagógicas, tornando-o uma ferramenta didática que possibilita

viajar, deslocar-se no tempo, sofisticar a sala de aula e assim, facilitar o desenvolvimento do conhecimento por meio do jogar, do brincar. O título do trabalho, “o passado é sua diversão”, é uma frase que compõe o slogan da *Abstergo Entertainment*, uma empresa que se encontra dentro do *game*. Essa empresa objetiva divertir pessoas, permitindo que as mesmas se desloquem virtualmente no tempo, por uma espécie de avatar.

Diversão, tem na sua etimologia a ideia de divergir-se, de fuga, de ser diferente. Pode-se assim compreender que a ideia de aprender algo de maneira divertida é aprender de maneira diferente, que foge dos padrões e que rompe com o tradicional.

Os cruzamentos dos elementos apresentados anteriormente, com reflexões de historiadores importantes como, Eric Hobsbawm, enriqueceram a pesquisa e permitem ao leitor perceber o quanto esta pesquisa tem potencialidades para contribuir com estudos relacionados ao ensino de História. Também este cruzamento dá suporte ao professor que busca metodologias para o ensino, pois uma boa estratégia que é aqui apresentada é a de promover o diálogo entre o que dizem os historiadores com o que se vivencia no *game*.

De maneira geral, a pesquisa pretendeu elucidar dúvidas e instigar a reflexão acerca do quanto é importante buscar maneiras dinâmicas e atrativas para ensinar. É preciso desvencilhar a ideia de que estudar História é algo tedioso e mostrar aos nossos alunos o quanto a História está presente em nossas vidas.

6. REFERÊNCIAS:

ASSASSIN’S Creed Syndicate. Montreal: Ubisoft, 2015. Jogo Eletrônico.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games**: Dimensões Práticas em Sala de Aula. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA TECNOCRÁTICA NA DITADURA MILITAR. **Cadernos Cedes**: OS VINTE E UM ANOS DE DITADURA MILITAR NO BRASIL E A EDUCAÇÃO, Campinas, v. 28, n. 76, p.333-355, set./dez. 2008. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOBSBAWM, Eric J.. **A era das revoluções, 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital, 1848 - 1875**. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUTCHEON, Linda. Metaficção historiográfica - 'o passatempo do tempo passado'. In. **Poética do pós-modernismo**. Rio de Janeiro, Imago, 1991, p.141-162.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

OLIVEIRA, Elisângela Magela. TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO, DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL AOS NOSSOS DIAS. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 6, p.84-96, fev. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/15327/8626/0>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMINELLI, Ronald. História Urbana. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 175-191.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (ribeirão Preto)**, [s.l.], n. 4, p.15-30, jul. 1993. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1993000100003>.

RUCKSTADTER, F. M. M., & RUCKSTADTER, V. C. M. (1). **As origens do ensino de história no Brasil colonial**:apresentação do epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta António Maria Bonucci. *Revista HISTEDBR On-Line*, 10(37e), 76-85. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i37e.8639781>

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTOS, Ricardo Maria dos. AS TRANSFORMAÇÕES DO CONCEITO DE INFÂNCIA EM “GRANDES ESPERANÇAS”, DE CHARLES DICKENS. **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 1, n. 10, p.9-24, jan. 2005. Semestral.
FREITAS, Leandro. A teoria evolutiva de Darwin e o contexto histórico. **Bioikos**, Campinas, v. 1, n. 12, p.55-62, 1998.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da; GASPARIN, João Luiz. **A SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.** In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. 2006, Maringá.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

THOMPSON, Edward P.. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo: Ática Universidade, 2007.
WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** São Paulo: Ática, 1994.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: Ensaio sobre a crítica da cultura.** São Paulo: Editora da Universidade de São, 2001.