

GAMEFICAÇÃO E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE RENOVAÇÃO METODOLÓGICA

GAMEFICATION AND EVALUATION IN HISTORY TEACHING: A NEW METHODOLOGICAL APPROACH

GAMIFICACIÓN Y EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: UNA PROPUESTA DE RENOVACIÓN METODOLÓGICA



Bárbara Araújo Machado¹
Renan da Cruz Padilha Soares²



Resumo: O presente artigo tem como objetivo geral compreender de que maneira a lógica subjacente à dinâmica geral dos jogos pode auxiliar metodologicamente o ensino de História; em particular, as avaliações. Para tanto, realizaremos uma discussão sobre o conceito de gameficação e suas possibilidades de utilização de maneiras que consideramos proveitosas no âmbito da Educação. Discutiremos os objetivos dos instrumentos de avaliação nesse campo do ensino, trazendo em seguida um relato de experiência de uma prova de História gameficada, propondo um modelo de avaliação que poderá ser apropriado e reelaborado de acordo com diferentes contextos pedagógicos. Por fim, a análise da experiência buscará apontar caminhos de renovação metodológica do ensino de História, em particular das dinâmicas de avaliação, a partir da noção de gameficação. Buscamos argumentar que gameficar a avaliação é uma possibilidade de superar os problemas do descompasso entre renovação temática e de abordagens, observados no ensino de História, e a persistência de práticas metodológicas calcadas em concepções de educação bancária.




Palavras-chave: gameficação; avaliação; ensino de História.



Abstract: The current article aims to understand how the underlying logic of games might help the teaching of History, especially in terms of methodology and evaluation. To achieve such an objective, the article discusses the concept of gamification and its fruitful possibilities in the Education area. The first step is to discuss the objectives of the evaluation procedures in History Teaching. This discussion is followed by an experience report of a gamified History exam, proposing an evaluation template that might be





appropriated and re-elaborated according to different pedagogical contexts. At last, the experiment analysis will try to present paths for methodological renovation on History teaching based on the notion of gamification, in particular the evaluation dynamics. The article argues that gamifying the evaluation is a possibility to overcome the mismatch between new themes and approaches to History and outdated conceptions of Education.

Keywords: gamefication; evaluation; history teaching.

Resumen: Este artículo pretende comprender cómo la lógica subyacente a la dinámica general de los juegos puede ayudar metodológicamente a la enseñanza de historia, en particular a las evaluaciones. Para hacerlo, discutiremos el concepto de “gamificación” y sus posibles usos en formas que consideramos útiles en la educación. Comentaremos los objetivos de las herramientas de evaluación en la enseñanza de historia, y después traeremos un relato de experiencia de una prueba de historia “gamificada”, proponiendo un modelo de evaluación que puede ser apropiado y reelaborado de acuerdo con diferentes contextos pedagógicos. Finalmente, el análisis de la experiencia buscará señalar caminos de renovación metodológica de la enseñanza de historia, en particular de las dinámicas de evaluación, a partir de la noción de gamificación. Buscamos argumentar que la “gamificar” la evaluación es una posibilidad para superar el problema de la distancia entre la renovación temática y los enfoques observados en la enseñanza de historia y la persistencia de prácticas metodológicas basadas en concepciones de la educación bancaria.

Palabras clave: gamificación; evaluación; enseñanza de historia.

Introdução

Em um trabalho publicado em 2009, Anita Almeida e Keila Grinberg apontaram para o descompasso entre uma grande renovação temática no ensino de História e a metodologia predominantemente empregada na disciplina. Segundo as autoras, o modo como novos temas e abordagens “vêm sendo apresentados aos alunos ainda segue sendo o mesmo de tempos atrás, isto é, através de aulas expositivas, ainda que ajudadas e ilustradas pelas novas tecnologias” (ALMEIDA; GRINBERG, 2009, p. 201).³ Elas defendem que a discussão sobre a adequação das metodologias no ensino de história é central como pressuposto para “o desenvolvimento de um pensamento crítico que forneça instrumentais para que os alunos consigam transformar em conhecimento o manancial de informações a que têm acesso nos mais variados meios – sendo a escola apenas um deles” (ALMEIDA; GRINBERG, 2009, p. 202).

Desde a publicação de Almeida e Grinberg, um acontecimento histórico definitivo marcou a discussão sobre metodologias no ensino de História: a pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, e ainda em curso quando da elaboração do presente artigo – ainda que com ampla flexibilização nas restrições sanitárias em diversas cidades brasileiras. A experiência com o ensino remoto e os desafios metodológicos impostos por ela resultaram em um esforço de reflexão no campo educacional como um todo⁴, assim como no de ensino de História em particular.⁵ Essas discussões frequentemente apontam para os desafios levantados pela mediação das tecnologias impostas pelo ensino remoto emergencial, ainda que, em alguns casos, se aponte para potencialidades encontradas nesse difícil cenário de trabalho (MACHADO, 2021).

Para além da relação com a pandemia, as tecnologias ligadas ao mundo virtual, e particularmente aos jogos de videogame, têm estado cada vez mais presentes nas pesquisas ligadas ao ensino de História. Um exemplo está na tese de Eucídio Arruda (2009), intitulada *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?*. Nela, o pesquisador se debruça sobre o impacto da experiência do jogo na aprendizagem histórica de adolescentes. Enquanto a pesquisa de Arruda adota um caráter “essencialmente etnográfico” (ARRUDA, 2009, p. viii), a historiadora Cristiani Bereta da Silva analisa o impacto dessa mesma série de jogos, *Age of Empires*, na forma como os estudantes atribuem sentidos ao tempo. Para tanto, ela estabelece um diálogo com autores ligados ao campo da Educação Histórica e da Didática da História, tais como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Luis Fernando Cerri.

Nesse sentido, além dos meios tecnológicos envolvidos nos jogos de videogame, a própria matéria que compõe a narrativa desses jogos importa para a reflexão sobre ensino de História. Quando trabalhamos com a categoria de “consciência histórica”, partimos do pressuposto de que “a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola” (CERRI, 2011, p. 44), já que os significados que os sujeitos

empregam ao tempo são informados por elementos diversos, inclusive pelos jogos. Cabe ao professor, nessa perspectiva, identificar os “quadros de consciência histórica subjacentes” a esses sujeitos e orientá-los no sentido de um pensar histórico crítico (CERRI, 2011, p. 18). Sem dúvida, o papel das chamadas “novas tecnologias” e do mundo virtual é um tema inevitável nas discussões sobre ensino de História, ainda mais no presente contexto. Embora compreender seu impacto na consciência histórica dos estudantes seja fundamental, o presente artigo abordará tais questões sob um enfoque diferente.

Compreendendo a importância da discussão sobre metodologia no ensino de História e o papel das chamadas “novas tecnologias” e, particularmente, dos games na formação da consciência histórica dos adolescentes, nos propomos a compreender de que maneira a lógica subjacente à dinâmica geral dos jogos – constituída por determinadas características que apresentaremos adiante – pode auxiliar metodologicamente o ensino de História, em particular as avaliações. Para tanto, realizaremos uma discussão sobre o conceito de gameificação e as possibilidades de aplicá-lo de formas que consideramos proveitosas no âmbito da educação. Interessados particularmente na questão da avaliação no ensino de História, discutiremos os objetivos e desafios ligados aos instrumentos avaliativos nesse campo do ensino, trazendo, em seguida, um relato de experiência de uma prova de História gameificada. Por fim, a análise dessa experiência buscará apontar caminhos de renovação metodológica do ensino de História, em particular das dinâmicas de avaliação, a partir da noção de gameificação.

Gameificação como possibilidade metodológica para a educação

A palavra gameificação deriva da palavra de origem inglesa *game*, ou seja, jogo. Trata-se de um neologismo que denota a ideia de que gameificar algo é transformá-lo em jogo. Contudo, o conceito de gameificação vai além disso: refere-se à aplicação de elementos que caracterizam os jogos em um contexto que não é de um jogo. Ou seja, a metodologia gameificada é aplicada a atividades cotidianas, que passam a incorporar traços dos jogos sem serem, em si, jogos.

Eliane Schlemmer explica que “a gamificação se propõe a criar uma camada de jogo numa aplicação ou produto, no lugar de ser, na origem, um jogo” (SCHLEMMER, 2014, p. 77). A autora diferencia, assim, gameificação e jogo, explicando que a primeira consiste em acrescentar uma “camada de jogo” a determinado contexto. Complementando essa noção, Karl Kapp define a metodologia como “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseado em *games* para engajar, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012). Cabe apontar que, aqui, games não fazem referência apenas a jogos de videogame, mas a jogos de uma maneira geral, isto é, qualquer dinâmica lúdica com regras próprias e alguns elementos


característicos, que abordaremos adiante.

A definição de Kapp indica uma característica essencial da aplicação da gameificação: motivar a ação. Uma das características centrais dessa metodologia é a capacidade de motivar pessoas a se engajarem em uma atividade. Essa motivação advém de determinados elementos que estruturam os jogos – constituindo, assim, uma lógica subjacente aos jogos. É importante ressaltar que não basta utilizar um ou outro desses elementos para alcançar uma prática gameificada, mas combinar diferentes elementos que possam constituir um padrão que configure uma lógica geral de jogo (ALVES, 2015, p. 39–41). De acordo com Flora Alves (2015), existem inúmeros elementos que constituem games e diversos modelos que buscam organizá-los. Ressaltaremos aqui os elementos que integraram nossa proposta de uma avaliação gamificada, conforme veremos adiante.

Os primeiros elementos que podemos considerar têm a ver com a dinâmica geral do jogo: Emoções, Progressão e Relacionamento (ALVES, 2015, p. 44). Um bom jogo provoca diversas Emoções, o que é particularmente importante para o nosso debate, que inclui o cuidado com as emoções negativas que as provas tradicionais podem despertar nos estudantes. A Progressão diz respeito aos “mecanismos que oferecem ao jogador a noção de avançar na dinâmica gamificada” (ALVES, 2015, p. 44). O Relacionamento, por sua vez, é o aspecto da interação entre pessoas, colegas de time e oponentes.

Em relação à mecânica dos jogos, isto é, aqueles elementos que de fato movimentam as ações, destacamos a Cooperação e Competição, o *Feedback* e os Estados de vitória (ALVES, 2015, p. 45). Alves coloca Cooperação e Competição como um elemento único, já que envolvem o aspecto relacional tanto no sentido de agir em conjunto para atingir dado objetivo como para superar outros em seus resultados. O *Feedback*, ou seja, o retorno sobre seu progresso no jogo, permite que “o jogador perceba que seu objetivo é alcançável” e que ele está no caminho certo para atingi-lo (ALVES, 2015, p. 45). Já os Estados de vitória têm relação com o momento em que se atinge o objeto, a obtenção da conquista.

Há, por fim, alguns componentes bastante objetivos que aparecem como elementos dos jogos: Realizações, *Badges*, Níveis e Pontos. As Realizações e os *Badges* (“distintivos”, em tradução nossa) aparecem como mecanismos de recompensa do jogador pelo cumprimento de um desafio, visualmente representados por símbolos, como uma estrela, uma medalha ou qualquer outro item. Os Níveis são elementos conhecidos dos videogames: “graus diferentes de dificuldade que vão sendo apresentados ao jogador no decorrer do sistema *gameficado*” (ALVES, 2015, p. 46). Finalmente, os Pontos representam a contagem de pontos acumulados ao longo dos níveis do jogo – este, talvez, o elemento que mais aproxime os elementos dos jogos às avaliações tradicionais.



Todos esses elementos são capazes de motivar, mas, no contexto da escola, e considerando particularmente a questão da avaliação, destacamos um deles: a ludicidade. A diversão é parte integrante de qualquer jogo e a utilização da “camada de jogo” trará esse elemento para os processos gameificados. Flora Alves afirma que “neurocientistas, psicólogos, filósofos, biólogos e pesquisadores do mundo todo sabem que brincar é um processo biológico profundo, que tem evoluído ao longo do tempo com as espécies para que possam sobreviver” (ALVES, 2015, p. 95). Ou seja, a ludicidade não é algo menor ou restrito à primeira infância, já que “atividades divertidas e *gamificadas* podem ser capazes de engajar diferentes públicos e gerações” (ALVES, 2015, p. 97).

É importante ressaltar que a pesquisa no campo da gameificação não nasce da área da Educação. Tal metodologia é formulada, inicialmente, no mundo corporativo, visto que, através dela, seria possível motivar e engajar consumidores ou aumentar a produtividade de uma empresa. Embora o conceito possa ser desconhecido da maioria das pessoas, sua lógica tem sido aplicada amplamente no âmbito do consumo de mercadorias e faz parte de diversas atividades cotidianas nas quais nos encontramos envolvidos. Exemplo disso são aplicativos de lojas e supermercados, que estimulam o cliente a comprar em troca de acumular pontos, os quais podem trocar por selos e, eventualmente, por prêmios em forma de novas mercadorias ou descontos. O design desse tipo de atividade comporta uma série de elementos que vêm da gameificação, como: a aquisição de realizações, que são conquistas que o jogador obtém ao longo de um jogo; as recompensas, obtidas através dos recursos conquistados; a coleção, que permite o jogador acumular recompensas; os níveis, visto que você precisa atingir diferentes níveis para alcançar mais e melhores recompensa; etc. (ALVES, 2015, p. 46).

Diante disso, quando nos apropriamos da gameificação para uma proposta pedagógica, é necessário ressignificar por completo a metodologia a partir de uma perspectiva crítica. Acreditamos que essa metodologia pode contribuir muito para superar uma série de desafios na Educação como um todo, e no ensino de História em particular, mas é necessário ter em mente que nossos objetivos enquanto educadores democráticos (FREIRE, 2021) vão de encontro aos objetivos do capital: não tutelar e domesticar, mas orientar os educandos no sentido da construção de sua autonomia, da capacidade de pensamento crítico e da compreensão de seu lugar na transformação do mundo em direção ao interesse coletivo e à justiça social. O ensino de História tem papel fundamental nesses objetivos, devendo ter seu referencial “no diálogo entre os sujeitos e nos consensos mínimos que é possível ir construindo, respeitando ao máximo as diferenças e, ao mesmo tempo, evitando as indiferenças em relação à coletividade” (CERRI, 2011, p. 113).

A gameificação ressignificada como metodologia para a educação pode ajudar na promoção de uma aprendizagem significativa, que promova a capacidade de cada

estudante de “realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia” (SEFFNER, 2013, p. 33), alcançando, assim, as finalidades do ensino de História e os objetivos da escola, de modo geral.

Para isso, é necessário que foquemos nos elementos dos jogos que podem auxiliar no alcance desses objetivos. Embora muitos jogos possam ser competitivos, muitos também têm na colaboração um elemento essencial. Segundo Schlemmer (2014, p. 77):


A gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica.

Isso não significa que os elementos competitivos ou de recompensa não possam estar presentes. Pelo contrário. Estes também são capazes de motivar e, por isso, podem e devem ser incorporados, mas com os cuidados necessários para que sirvam aos objetivos mais amplos de colaboração, pensamento coletivo, estímulo à superação e à descoberta.

Avaliação e gameficação

Acreditamos que a gameficação pode ser interessante se utilizada como método em diferentes momentos das dinâmicas pedagógicas; porém, neste artigo nosso foco recai sobre uma das etapas mais problemáticas, ainda que essencial, do processo educativo: a avaliação. Nossa experiência subjetiva acadêmica e escolar mostra, desde cedo, a capacidade de uma avaliação causar impacto emocional negativo. Esse impacto, em geral, se relaciona com sentimentos de medo, ansiedade, tensão, insegurança e autodepreciação. Tais sensações, que conformam uma conotação de terror para o momento avaliativo, não deveriam, jamais, fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando problemas graves com esta parte essencial do aprendizado. De acordo com Cipriano Luckesi,

Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendida ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros. (LUCKESI, 2000, p. 5).



Embora essa caracterização da avaliação possa parecer exagerada, não é incomum que, em uma sala de aula, se ouça a frase “isso vai cair na prova!” como um recurso para mobilizar silêncio e atenção dos estudantes através da ameaça de um mal desempenho no instrumento avaliativo. Essa prática inverte a lógica dos objetivos pedagógicos, colocando o desempenho na avaliação, normalmente representado pela nota numérica, como o objetivo último do processo. A nota, nesse sentido, passa a representar “uma forma de avaliação tão alheia a todo o decorrer do trabalho que logo começa a predominar sobre os interesses da aprendizagem, e o aluno começa a estudar para evitar uma nota ruim ou obter uma nota boa” (VIGOSTSKI apud VASCONCELLOS, 2009, p. 245).

Nossa proposta de uma prova gameficada dialoga diretamente com a necessidade de romper com a prática da avaliação como ameaça. A avaliação pode (e deve) ser mais um momento leve de aprendizado e diagnóstico. Avaliar, inclusive, vai muito além da utilização do instrumento avaliativo – uma prova escrita, por exemplo. O ser humano realiza avaliações constantemente em sua vida, não só em contextos acadêmicos. Luckesi aponta que “as avaliações cotidianas e habituais nos permitem fazer escolhas e viver o dia a dia, solucionando nossas necessidades imediatas” (LUCKESI, 2018, p. 26).

Nesse sentido, avaliar não precisa ser sinônimo de prova, mas trata-se de parte integrante de nossa experiência como seres humanos. Analisando sua prática no contexto escolar, Luckesi define avaliação como o “ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em cuidados metodológicos específicos” (LUCKESI, 2018, p. 77). Portanto, avaliar em educação é um ato investigativo, cujo objetivo é coletar informações do que foi aprendido pelos estudantes durante determinado período, através de critérios de qualidade previamente planejados e cuidadosamente pensados.

A investigação da qualidade do aprendizado dos estudantes gera informações que devem servir a propósitos específicos. De acordo com Luckesi (2018), há duas formas de se utilizar os dados colhidos com a investigação: o “uso seletivo” e o “uso diagnóstico” da avaliação. Esses usos influenciarão, de forma direta, a escolha do instrumento avaliativo. No uso seletivo, o objetivo é selecionar o estudante como apto ou não apto, bem como classificá-lo numa escala decrescente. No uso diagnóstico, o objetivo é analisar, ao longo do processo de ensino, se a qualidade do aprendizado esperado para os estudantes está atingindo os objetivos previamente traçados ou se ajustes são necessários (LUCKESI, 2018, p. 64–65).

As formas equivocadas de se avaliar os estudantes na escola se relacionam, em sua grande maioria, com o exclusivo “uso seletivo” dos resultados da investigação avaliativa. Predominou, na história da educação brasileira – e permanece dominante nos dias atuais –, a utilização da avaliação apenas como critério de aprovação ou reprovação. Rotula-se

aqueles que não alcançam a aprovação como inaptos e cria-se uma hierarquização entre os estudantes. Tudo isso reforça estigmas e desigualdades, além de consistir em um método incapaz de demonstrar se o estudante aprendeu ou não. Como o que se faz com os dados obtidos pela avaliação reflete a escolha dos instrumentos avaliativos, tradicionalmente predomina o exame escrito ao final de um ciclo, considerado suficiente para o objetivo de classificar e hierarquizar. Diante desse quadro, concordamos com Paulo Freire quando afirma que “a questão que se coloca a nós é lutar a favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer (sic) de sujeitos críticos a serviço [...] da libertação e não da domesticação” (FREIRE, 2021, p. 114). É necessário, portanto, repensar o processo avaliativo como um todo.

Quando pensamos nas especificidades do ensino de História, encontramos alguns agravantes. A utilização de instrumentos de caráter seletivo frequentemente está em consonância com uma metodologia tradicional no ensino de História, no qual predomina a narração expositiva. Embora essa metodologia ainda se verifique na atualidade, ela se funda nos objetivos de um ensino de História do século XIX, quais sejam: “inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (BITTENCOURT, 2005, p. 64). Os instrumentos avaliativos de então cobravam dos estudantes a memorização de datas e dos feitos dos ditos “grandes homens” da História nacional, o que era verificado em exames escritos tradicionais. Vale lembrar que “uma aprendizagem centrada no acúmulo de conhecimentos a serem avaliados não possibilita a formação do pensamento histórico” (SCHMIDT, 2020, p. 34), fundamental para o exercício de uma cidadania crítica. Conseqüentemente, a avaliação tradicional, voltada para a memorização, realizada com um único instrumento avaliativo e objetivando o uso seletivo dos dados, também está a serviço do silenciamento histórico de grupos sociais subalternizados – problema que permanece na atualidade. Marisa Noda observa que

Embora amplamente criticada, a avaliação no ensino de História tem valorizado muito a memorização; que pressupõem notas e uma classificação. Encerrando aí o processo de ensino/aprendizagem, exatamente no momento em que deveria começar, ou pelo menos prosseguir. (NODA, 2005, p. 149).

Dentro dessa lógica, a avaliação torna-se quase um ritual dentro do sistema escolar que exige sacrifício e “separa os fortes dos fracos”.

No sistema brasileiro, a avaliação é tradicional, sendo um dos deveres a serem cumpridos tanto pelos professores como pelos alunos durante o ano letivo, ou no final de cada bimestre, como é o mais comum. E, como quase sempre, avaliar representa uma obrigação, um dever a mais a ser realizado, acaba sendo um mecanismo sem fundamento, sem valor [...] perde sua

contribuição maior que é demonstrar se os objetivos foram alcançados. (NODA, 2005, p. 144).

Essa forma de avaliar o aprendizado contribui para reforçar os aspectos autoritários da escola e se afasta do propósito de analisar se o aprendizado está de acordo com os objetivos planejados pelo educador. Conforme Luckesi,

O uso seletivo dos resultados exige que o estudante revele seu desempenho em sua aprendizagem no modo pontual, ou seja, só valem os conhecimentos e habilidades revelados de modo positivo, aqui e agora, no momento em que os testes e tarefas são realizados. (LUCKESI, 2018, p. 84–85)

Como, nesse caso, os dados da investigação da aprendizagem são colhidos em um único momento, as variantes externas – entre elas a carga emocional que envolve o ritual avaliativo – interfere e adultera os dados coletados.

Comentamos anteriormente que, de acordo com Cerri, um dos objetivos do professor de História envolve identificar os diferentes quadros de consciência histórica que os estudantes trazem consigo para a sala de aula, para que possa realizar um trabalho de construção conjunta de um “pensar historicamente” de forma crítica (CERRI, 2011). A avaliação pode ser um instrumento fundamental na identificação desses quadros de consciência histórica, bem como das mediações construídas no espaço da sala de aula sob a orientação do professor. Mas ela só servirá a esse propósito na medida em que tiver um uso diagnóstico (LUCKESI, 2018), já que visa a caracterizar um quadro de informações qualitativas, imensuráveis.

O uso diagnóstico da avaliação e de seus resultados implica a importância da etapa do planejamento, relacionado aos objetivos gerais do ensino de História e aos objetivos específicos do professor para com determinada turma; “Traçar objetivos, pressupõe um planejar por parte do professor. O planejamento nutre-se de reflexões acerca dos conteúdos; dos conceitos; do cotidiano da sala de aula; da contribuição que cada aluno poderá oferecer” (NODA, 2005, p. 144).

De maneira geral, o objetivo da avaliação será o de investigar, ao longo de todo o processo, se os estudantes estão atingindo a qualidade desejada do aprendizado, com base em objetivos inicialmente traçados pelo educador. Então, é necessário estabelecer de forma clara quem são esses estudantes, qual o significado da “qualidade” que se espera atingir, compreendendo o que desejamos que os estudantes compreendam das questões trabalhadas. Luckesi afirma que

Planejar a avaliação da aprendizagem significa, pois, estabelecer o objeto da investigação, com seus conteúdos e variáveis, que, conjuntamente, configuram a abrangência dos dados a serem coletados para a prática avaliativa, assim como os recursos de coleta de dados para a avaliação.

(LUCKESI, 2018, p. 137–138).

No caso específico do ensino de História, deve-se manter em mente as finalidades da História escolar, que devem basear a elaboração dos instrumentos avaliativos utilizados. De acordo com Circe Bittencourt, a frequentemente mencionada finalidade da formação de cidadão críticos, atribuída ao ensino de História,

está articulada a outra significativa finalidade: a da *formação intelectual*. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um ‘pensamento crítico’, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (BITTENCOURT, 2005, p. 122, grifo do autor)

Como desejamos compreender o aprendizado dos estudantes com relação a tais objetivos ao longo do processo educativo, a avaliação não pode ser resumida a um exame ao final de um ciclo. Para que seja feito um uso diagnóstico da avaliação, é preciso coletar dados constantemente, através de instrumentos avaliativos de qualidade. Luckesi aponta que “só podemos saber se o estudante adquiriu determinado conhecimento ou habilidade à medida que ele manifeste isso por meio de variadas possibilidades de recursos de coleta de dados a respeito de sua aprendizagem” (LUCKESI, 2018, p. 79). Tais instrumentos devem ser “adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando” (LUCKESI, 2000, p. 4).

Assim, para uma avaliação continuada de aprendizagem, é necessário utilizar instrumentos diversificados “em momentos diferentes do processo de ensino” (NODA, 2005, p. 146). O uso de instrumentos diversificados não exclui, necessariamente, o uso do exame escrito ou de um exame final que investigue os resultados do aprendizado ao final de um ciclo. Isso é, inclusive, exigência de muitas instituições de ensino. Porém, não significa que precisemos depender somente de um instrumento tradicional que pode gerar medo, autodepreciação e outros problemas já mencionados.

Diante do exposto, a reflexão sobre uma experiência de avaliação gamificada, que será exposta a seguir, busca ir além da proposta de um novo método de prova, tendo como base a compreensão de que o aprendizado em História vai muito além da memorização de fatos e feitos distantes. Embora isso possa parecer uma afirmação desnecessária e superada sobre ensinar História na atualidade, o predomínio dos exames escritos de uso seletivo na disciplina de História demonstra que é necessário, ainda, trazer esse entendimento para o debate sobre avaliação. Se consideramos que o instrumento de coleta de dados sobre a aprendizagem deve ser “compatível com aquilo que fora ensinado, em termos de conteúdo, metodologia e prática; nem

mais, nem menos que isso” (LUCKESI, 2018, p. 79) e se trabalhamos a partir de uma abordagem crítica, baseada em métodos diversificados que possibilitam a identificação dos estudantes com o que está sendo ensinado, o instrumento avaliativo deve, essencialmente, seguir este padrão.


A experiência de uma prova de História gameficada

Há várias formas possíveis de planejar atividades usando a metodologia da gameificação. Na experiência que apresentaremos aqui, buscamos reelaborar, seguindo essa metodologia, um dos instrumentos avaliativos mais tradicionais: a prova de múltipla escolha. O professor Renan Soares já havia tido outras experiências com provas gameficadas e, com base nisso, decidimos reelaborar a proposta a partir de nossos estudos recentes sobre gameificação na educação e sobre ensino de História. A prova foi desenvolvida e realizada por quatro turmas do 8º ano do ensino fundamental do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ), cujas aulas são ministradas pela professora Bárbara Araújo Machado.⁶

Parte da motivação foi construída previamente junto aos estudantes, com o anúncio, no início do trimestre, de que um dos instrumentos de avaliação do período seria uma prova, mas totalmente diferente do que eles já tinham feito antes: uma prova “legal”. Esse anúncio, que indicava a ludicidade do processo, criou grande expectativa pelo momento de explicação dos procedimentos dessa prova, que ocorreu na aula imediatamente anterior à de sua realização. Como afirma Fernando Seffner, uma “boa aceitação pelos alunos é um critério importante” para a elaboração de uma atividade pedagógica (SEFFNER, 2013, p. 38). A prova foi a última avaliação realizada pelos estudantes no ano letivo, visto que os dois primeiros semestres de aula haviam ocorrido remotamente, e apenas no último foi possível pensar em atividades que envolvessem dinâmicas presenciais.

Em termos formais, a prova não apresentou inovações: consistia em uma avaliação com quatro questões em formato de múltipla escolha, contando com cinco alternativas de resposta em cada. As novidades se encontravam nos seguintes procedimentos: 1) a prova seria realizada em grupos de três estudantes; 2) cada grupo receberia uma questão por vez, recebendo a próxima apenas depois que acertasse a questão que tinha em mãos; 3) seria possível tentar novamente, em caso de erro.


A gameificação fica evidente em algumas questões. Primeiramente, as questões tinham níveis de complexidade diferentes, apresentando-se progressivamente mais “difíceis”, como em um jogo de videogame – referencial comparativo para a explicação feita pela professora aos alunos, que têm, em geral, muita familiaridade com a dinâmica desse tipo de jogo. Ao acertar a primeira questão, o grupo passaria para a próxima, como um jogador passa para a fase seguinte de um jogo de videogame. Em



caso de erro, os estudantes discutiriam a opção escolhida com a professora e teriam o direito de consultar um material de apoio (suas anotações e livros didáticos) para realizar, então, uma nova tentativa. Cada erro, entretanto, implicava na perda de um percentual da pontuação da questão. Por exemplo: se inicialmente a questão valesse 1,0 ponto, valeria menos 0,2 a cada alternativa errada (considerando o total de cinco alternativas). Caso o grupo viesse a errar nas primeiras quatro tentativas, a quinta alternativa sobra como a única possível, o que resulta na impossibilidade de “zerar” uma questão, já que cada alternativa equivaleria a 0,2 neste exemplo. Os estudantes compararam essa dinâmica à noção de perder “vidas” ou perder pontos na “barrinha de vida” do player no videogame: “Embora não seja desejável, faz parte do jogo e continua sendo possível tentar novamente e avançar. Parte da motivação dos jogos está em seu aspecto de desafio” (ALVES, 2015, p. 62), então, é necessário que haja consequências para os erros.

Para avançar para a próxima questão, era preciso passar por duas etapas: chegar a um acordo com os componentes do grupo sobre qual alternativa seria escolhida e, chegando-se a um consenso, verificar com a professora se a escolha tinha sido correta ou não. Essas etapas trazem elementos bastante interessantes: primeiro, a necessidade de diálogo, argumentação, debate e contemporização entre os estudantes, para viabilizar um consenso final. O elemento da cooperação é evidente aqui. Esse momento provou-se um dos mais ricos e interessantes de todo o processo da prova, além de permitir à professora observar o grande investimento intelectual e emocional dos estudantes no processo – eles estavam muito animados. O momento de verificação da resposta também foi bastante lúdico, pois envolvia o uso de distintivos simbólicos, os *Badges* (uma caneta verde representando o acerto e uma rosa representando o erro) e de toda uma dramatização realizada pela professora para criar suspense, tornando a experiência divertida para todos.

A etapa de verificação foi fundamental para a construção e/ou solidificação do aprendizado no momento da prova. A professora, ao chegar ao grupo, lia com eles a alternativa escolhida e pedia para justificarem de que forma chegaram a ela. Quando havia dúvida entre os participantes, a professora lia as alternativas apontadas por eles como possíveis e levantava questionamentos a partir das discussões feitas em sala de aula, de modo que eles mesmos pudessem chegar a uma conclusão. Em caso de acerto, a justificativa oral consolidava o aprendizado sob a forma de uma argumentação sólida, já que o investimento emocional promovido pela gameficação faz com que os estudantes mobilizem toda a sua “caixa de ferramentas” e as de seus pares para avançar no jogo. Em caso de erro, a justificativa oral ajudava a professora a orientar os estudantes no sentido de compreenderem as inconsistências do raciocínio apresentado, construindo uma base a partir da qual poderiam realizar uma nova tentativa de acerto. Nessa etapa, tanto o elemento da cooperação se estendia do grupo para incluir a professora quanto o *Feedback* se apresentava de modo imediato,



inclusive com explicitação da pontuação obtida.

Com relação ao processo geral, vale notar que o ambiente da sala parecia qualquer coisa, menos um local de prova tradicional. Os estudantes estavam alegres, engajados, motivados, conversando com seus pares sobre as temáticas levantadas pelas questões da prova de maneira admirável. O papel da professora também se diferenciava muito daquele tradicional lugar de aplicador de prova, cujo objetivo fundamental é garantir o silêncio e impedir a “cola”. Ela estava envolvida nos debates e na ludicidade do ambiente, ocupando o papel de uma espécie de facilitadora da dinâmica, por um lado, e de orientadora das discussões entre os grupos, por outro.

Cabe notar ainda que, embora as notas numéricas fossem desimportantes relativamente à riqueza do processo ocorrido, foram em geral notas altas, o que traz satisfação para os estudantes. Nesse tipo de prova, é menos provável que os estudantes tenham resultados quantitativamente considerados ruins ou péssimos, já que o próprio processo da prova promove reflexão e aprendizagem, além de não permitir erros absolutos, já que é impossível “zerar” uma questão, pois, mesmo que o grupo acerte apenas na última tentativa, esta ainda valerá um percentual do valor total.

A avaliação da prova pelos estudantes foi a melhor possível desde o fim da experiência, com muitos elogios e comentários animados. Para melhor compreender esse impacto, desenvolvemos um questionário online para que eles organizassem melhor essas impressões. Como a resposta ao questionário era facultativa e a aplicação ficou restrita ao ambiente virtual, apenas 63 estudantes – de um universo de 120 – nos deram uma devolutiva. Ainda assim, obtivemos algumas informações bastante interessantes, principalmente do ponto de vista qualitativo.

O modelo de questionário consistia na classificação de algumas afirmações a respeito da prova, sobre a qual o estudante deveria assinalar as seguintes opções: “concordo totalmente”; “concordo parcialmente”; “discordo parcialmente”; “discordo totalmente”. Havia, ainda, uma pergunta de resposta “sim” ou “não” e duas perguntas discursivas.

Em relação aos sentimentos provocados pela prova, 92,1% dos estudantes que responderam o questionário concordaram⁷ que “A prova gameficada diminui o nível de tensão em relação à prova comum”; 93,7%⁸ declararam que se sentiram motivados para fazer a prova durante sua realização; e 92,1%⁹ afirmaram se sentir mais seguros sabendo que havia a possibilidade de consultar material de apoio no caso de erro – ainda que apenas 9,5% dos estudantes tenham afirmado de fato ter realizado essa consulta.

Essas estatísticas apontam alguns elementos relevantes. Enquanto, comumente, provas tradicionais são associadas a grandes níveis de estresse e tensão, essa prova

foi considerada menos estressante pela maioria dos alunos, os quais se sentiram motivados e seguros durante o processo. A estrutura da gameficação e a ludicidade a ela atrelada contribuíram muito para a diminuição da tensão geralmente associada ao momento da prova, assim como a possibilidade de colaboração com os colegas e de consulta de material de apoio. Este último aspecto, por sinal, apresentou-se mais como uma possibilidade que trouxe segurança para os estudantes do que, de fato, um recurso a que tenham recorrido.

A baixa procura pelo material de apoio, em nossa análise, tem relação direta com a dinâmica da prova ter sido intensamente dialógica, tanto entre os estudantes como dos estudantes com a professora. Além de verificar erros e acertos, o papel da professora também era o de assessorar na construção do pensamento histórico, da argumentação e dos raciocínios lógicos elaborados pelos estudantes na busca da alternativa correta. Nesse ponto, cabe sublinhar a importância da elaboração de narrativas por parte dos estudantes no momento da avaliação – seja ela no modelo gameficado ou em qualquer outro. Marcus Martins propõe pensar a avaliação em ensino de História a partir do pensamento de Paul Ricoeur, como um momento que contempla uma refiguração narrativa, na qual “as narrativas oferecidas pelo professor são ressignificadas à luz das experiências e expectativas” (MARTINS, 2020, p. 13). Essa refiguração, no caso da prova gameficada, ocorria principalmente no momento em que os estudantes elaboravam discursivamente suas justificativas para a alternativa escolhida, retomando as interpretações que fizeram das discussões anteriormente promovidas em sala de aula, assim como o debate com seus pares no momento da prova. Martins qualifica o caráter autoral da elaboração narrativa por parte dos estudantes como forma de superar a “verificação simples de acúmulo de conteúdos ou a reprodução das palavras de outrem” (MARTINS, 2020, p. 15). Embora não estejam escrevendo suas narrativas históricas, eles elaboram oral e coletivamente essas narrativas através da dinâmica da prova gameficada – que pode e deve ser complementada com outros instrumentos avaliativos que permitam outras formas de expressão dessa “identidade narrativa” (RICOEUR apud MARTINS, 2020, p. 10).

Acreditamos que a dinâmica da prova gameficada não teria um resultado tão positivo se não houvesse o devido investimento no aspecto dialógico – entre os estudantes, entre estudantes e professora e a própria elaboração narrativa em si. Ressaltamos que o diálogo deve acontecer tanto quando da verificação do acerto como do erro, para que seja possível que os estudantes elaborem oralmente seus pensamentos, de maneira organizada, junto à professora. Essa etapa faz parte do processo avaliativo da prova gameficada muito mais que a quantidade de erros e acertos somada ao final do processo.

Vale nos determos brevemente sobre a questão do erro. Em um jogo, errar é sempre um momento delicado. Mas numa prova tradicional, o erro é definitivo, e geralmente

resulta em consequências duras, desde o simbólico “xis” ou risco do professor, feito com sua caneta vermelha, até a configuração de uma nota que classifica e hierarquiza os estudantes. Na prova gameficada, os erros não deixam de ter consequências, já que se perde um percentual da pontuação. Mas eles são acompanhados de um momento de diálogo para compreensão e reelaboração narrativa, constituindo-se como “elementos norteadores dos caminhos a percorrer” (TURINI, 1996, p. 75), conforme a concepção de “erro construtivo” proposta por Jussara Hoffmann (HOFFMANN apud TURINI, 1996, p. 75)

A possibilidade de nova tentativa após o erro foi avaliada como algo positivo por 98,4%¹⁰ dos estudantes. Outro elemento relevante da dinâmica da prova gameficada é que o próprio erro é amparado no aspecto colaborativo da prova. O erro é resultado de uma decisão tomada coletivamente pelo grupo de estudantes e deve ser superado também coletivamente. O aprendizado da vida coletiva e da colaboração é também uma atribuição da escola, e a prova gameficada configurou-se em um interessante momento de construção desse aprendizado. Nesse sentido, vale atentarmos para a seguinte reflexão de Seffner:

Educar-se para o diálogo e argumentação entre diferentes pontos de vista é um desafio, e tem a ver com a noção de espaço público. A escola é um aprendizado de vivência no espaço público). É absolutamente importante que o aluno se respeite (reconheça e respeite seus próprios valores), se sinta respeitado pelos demais (não seja objeto de humilhação por conta das crenças que tem) e respeite os demais (não seja preconceituoso e nem ofensivo aos demais colegas). Isto tudo é muito difícil de organizar em sala de aula, mas constitui um patrimônio que vincula o ensino de História com os valores políticos mais amplos da sociedade em que vivemos. Nesta direção, dinâmicas de grupo são importantes e devem ser valorizadas, auxiliando a trabalhar com os colegas, eis que saber trabalhar em grupo é um aprendizado importante para a vida (SEFFNER, 2013, p. 41)

Ainda sobre esse aspecto colaborativo, 93,6%¹¹ dos estudantes consideraram positivo que a prova tenha sido feita em grupo; 98,4%¹² concordaram que os membros do grupo colaboraram uns com os outros. Ainda, perguntados se “algum membro do grupo não participou das discussões durante a prova”, 82,5% discordaram totalmente e 11,1% discordaram parcialmente. Trouxemos esse último questionamento para tentar avaliar se a atividade em grupo teria como efeito que alguns estudantes não participassem efetivamente do processo, apenas constando formalmente como membros – coisa que, sabemos, acontece eventualmente em atividades acadêmicas realizadas em grupo. Contudo, esse pareceu ser um efeito minoritário na dinâmica. Pela observação da professora, muitos estudantes que, em geral, eram menos envolvidos nos trabalhos cotidianos das aulas de História pareceram motivados e interessados em colaborar com seus grupos durante a realização da prova. São significativas, nesse sentido, as respostas para a afirmação de que “Seria possível fazer esta prova individualmente

com o mesmo nível de sucesso”: apenas 27% dos estudantes concordaram totalmente; 38% concordaram parcialmente; 31,7% discordaram parcialmente e 3,2% discordaram totalmente. Isso pode sinalizar tanto a valorização da colaboração do grupo quanto a segurança que os colegas trazem para a garantia de um bom desempenho na atividade.

De modo geral, a prova gameficada foi avaliada positivamente pelos estudantes. 90,5%¹³ deles concordaram que “Seu rendimento foi melhor com a prova no formato gameficado, do que seria com a mesma prova em um formato não gameficado”. Quando perguntados sobre o que mais gostaram na prova gameficada, apontaram alguns dos elementos que destacamos aqui. Muitos ressaltaram a possibilidade de tentar novamente e consultar material de apoio diante do erro, além de não ser possível “zerar”, como um elemento que amenizou a tensão, como no depoimento a seguir:

Estudante A: “O que eu mais gostei foi o fato de não ficarmos nervosos de saber que se errarmos, teríamos uma nova chance. Isso nos empenha a estudar mais para termos mais possibilidades! Traz uma segurança que as outras provas não nos possibilitam.”

Alguns estudantes apontaram que saber se haviam errado ou acertado na mesma hora e ter a nota final imediatamente contribuiu para a diminuir a tensão. Outros ressaltaram a “inovação” e a “diversão” da novidade como o elemento mais positivo. A colaboração também foi apontada como um elemento importante:

Estudante B: “Gostei que todos podiam ajudar com alguma coisa, caso alguém não soubesse de algo.”

Interessante notar que o erro apareceu como um elemento daquilo que alguns estudantes gostaram. Um estudante apontou que “o fato de se errar perder ponto deixa o teste mais sério”. Isso tem relação com um ponto importante da gameificação: a ludicidade perde força quando erros não têm consequências; faz parte da estrutura dos jogos perder pontos e enfrentar desafios. Outra estudante afirmou que poder compreender o erro durante o processo foi importante:

Estudante C: “Eu gostei que nós tivemos a oportunidade de ver o que erramos quando erramos, isso nos deixou MUITO mais seguras!”

Vemos aqui a questão do erro novamente considerada em comparação às provas tradicionais. Quando ele é o fim e não o meio, torna-se uma espécie de punição, e pode ser mais difícil transformá-lo em base para o aprendizado após ter representado um elemento depreciativo do ponto de vista do estudante.

Alguns elementos bem característicos dos jogos foram considerados como o aspecto preferido por alguns estudantes, como o nivelamento das questões:

Estudante D: “O fato de serem poucas questões e cada uma como uma ‘fase’, pois

não acontecia aquele amedrontamento de quando você vê um monte de questões e já fica tenso ao não entendê-las por completo.”

A colaboração entre os pares também foi ressaltada como aspecto favorito por diversos estudantes:

Estudante E: “Tivemos a possibilidade de rever as questões juntas, fazendo com que a tensão diminuísse com a aprovação das três nas respostas.”

Estudante F: “Gostei que todos podiam ajudar com alguma coisa, caso alguém não soubesse de algo.”

Perguntamos também sobre o que os estudantes haviam gostado menos. O fato de termos um bom número de pessoas que responderam que não havia nada que não gostaram acrescenta muito à percepção da boa impressão deixada pela experiência. Contudo, alguns estudantes apontaram os seguintes pontos: poderia haver mais questões; discordâncias entre os membros; a gritaria quando alguns grupos acertavam; o fato de que nem todos os membros do grupo se esforçaram; ter sido cansativa a interação com outros membros do grupo; não saber qual seria a questão seguinte, apenas que seria mais difícil. Esses foram apontamentos individuais, mas que nos ajudam a pensar em alguns dos desafios que esse formato apresenta.

De fato, a ludicidade e a dinâmica em grupos resultaram em ambientes bastante barulhentos, mais ainda quando um grupo comemorava, o que incomodou alguns estudantes. Para estudantes que têm dificuldades em se relacionar com outros, a prova em grupo pode representar tanto uma oportunidade de estabelecer laços quanto um momento desgastante, sendo importante que o professor esteja atento a estes casos. O que também vale para estudantes que não se mostram participativos: cabe ao professor buscar estimular a participação. Isso tudo dentro dos limites do possível, considerando que a dinâmica toda exige bastante do professor, que precisa desempenhar o papel de organizador, verificador e “conversador” – além do cuidado ainda necessário para evitar troca de informações entre grupos diferentes, embora a prática de “cola” nos pareça muito menos provável nesse tipo de dinâmica do que numa prova tradicional.

Conclusão

A gameficação nos parece ser uma proposta promissora para o campo pedagógico. Entretanto, isso deve ser analisado com cuidado, considerando que cada vez mais modelos corporativos e empresariais são importados de forma direta e acrítica para a realidade da escola (MARTINS, 2009; SOUZA, 2016). A gameficação tem um grande potencial de motivar os estudantes e, como no caso aqui analisado, de potencializar os objetivos pedagógicos de uma avaliação. Contudo, para atingir esses objetivos,

é preciso refletir de forma cuidadosa e crítica sobre o conceito de gameficação e considerar os objetivos específicos do ensino escolar – e particularmente do ensino de História – para aplicar adequadamente esta metodologia ao processo de ensino-aprendizagem.

Feitas essas ressalvas, consideramos que a gameficação da avaliação consiste em uma possibilidade de superar o descompasso entre renovação temática e de abordagens no ensino de História e algumas práticas metodológicas ainda calcadas em concepções tradicionais de educação – particularmente a de uma educação bancária, conforme Paulo Freire (2021). Vimos que, na experiência realizada, essa metodologia mostrou-se capaz de retirar o peso emocional que uma prova tradicional costuma ter para os estudantes, trazendo motivação, confiança, ludicidade para esse momento do processo de aprendizagem, além de possibilitar uma avaliação qualitativa e diagnóstica do trabalho construído em sala de aula.

Embora a prova gameficada não tenha uma fórmula fechada, sistematizamos, a seguir, algumas das características do processo por nós elaborado e realizado, de modo que possa ser apropriado e reelaborado por outros profissionais de acordo com suas necessidades e objetivos:

1. Realização da prova em grupos de estudantes, para estimular a colaboração entre eles;
2. Nivelamento das questões de acordo com sua complexidade e atribuição de uma questão por vez a cada grupo, mediante acerto da questão anterior;
3. Verificação, pela professora, do acerto/erro, acompanhada de diálogo com os estudantes, buscando estimular sua elaboração argumentativa com relação à escolha feita e construir bases para a compreensão e o acerto;
4. O erro acarretará perda parcial e proporcional da pontuação, mas será sucedido de novas tentativas, com base no diálogo com a professora e na consulta de material de apoio, caso o grupo deseje;
5. Acertos e erros podem ser marcados com símbolos/distintivos.

Embora pareça uma grande inovação baseada numa metodologia advinda do mundo corporativo, a gameficação que propomos bebe também da fonte de Paulo Freire, na perspectiva de uma educação para a autonomia baseada no diálogo. Conforme ele afirma: “a tarefa coerente do educador que pensa certo é [...] desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 2021, p. 39)

Apostar em metodologias baseadas no diálogo, na ludicidade e na construção cooperativa do conhecimento nos parece um caminho promissor para um ensino de

História verdadeiramente libertador.

Bibliografia

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As Webquests e o ensino de história. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 201-212.

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

ANJOS, Cleriston I. dos; MONTINO, Mariany A.; NUNES, Cláudio P. (org.) Educação em tempos de pandemia e outros cenários de crise. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 8, n. 61, out. 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. *Jogos digitais e aprendizagens: o jogo Age of Empires III desenvolve idéias e raciocínios históricos de jovens jogadores?*. 2009. 238 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Docência em formação. Ensino fundamental).

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

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

LAMAR, Adolfo; LEYSER, Kevin. Editorial. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 1338-1350, set./dez. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 3, n. 12, p. 6-11, 2000.

MACHADO, Bárbara Araújo. Ensino de História na pandemia: possibilidades e limites do trabalho com Webquests. *Perspectivas em Educação Básica*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 49–58, mar. 2021.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos

pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21–28, jun. 2009.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

MORETTO, Samira P. (ed.) Dossiê Ensino de história em tempos de pandemia. *Fronteiras Revista Catarinense de História*, Chapecó, n. 37, jan./jun. 2021.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kenia Gusmão (coord.). GRD 03: aprendizagem Histórica em tempos de pandemia: limites e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa: Abeh, 2020. Tema: Histórias, memórias e projetos para o ensino de história no Brasil. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=243. Acesso em: 17 jun. 2022

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, p. 143–151, 2005.

PLETSCH, Marcia D. *et al.* Apresentação primeira edição especial: educação e democracia em tempos de pandemia. *Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 4-11, jun./out. 2020. Número especial.

SANTOS CRUZ, J. A.; BIZELLI, J. L.; BIZELLI, T. V. Dossiê: escola no brasil: tempo, espaço e pandemia. *@mbienteeducação*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 280–290, 2021.

SCHLEMMER, Eliane. Gameificação em espaços de convivência híbridos e multimodais. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73–89, dez. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Filosofia da história e a pesquisa em educação histórica. In: BRITO, G. da S. (org.). *Cultura, escola e processos formativos em educação: percursos metodológicos e significativos*. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020. p. 33-43.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 47-62.

SOUZA, Camila Azevedo. A hegemonia do projeto educativo do empresariado no Brasil e em Portugal. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 68, p. 288, 2016.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. As novas tecnologias e o ensino de História como temática de pesquisas nas universidades brasileiras. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 32142, 2019.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. A avaliação no ensino de história. *Ensino em ReVista*, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 69–82, jul. 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

Notas

¹Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

²Mestre em Práticas na Educação Básica pelo Colégio Pedro II. Professor do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

³Há uma significativa bibliografia sobre as chamadas “novas tecnologias” no ensino de história, normalmente indicando as possíveis relações desse campo com “redes sociais, hipertexto, ubiquidade, conectividade, produção e compartilhamento de conteúdo em rede” etc. (TAMANINI; SOUZA, 2019, p. 2). Ressaltamos a importância de refletir criticamente sobre esses diálogos, mas, por limitações temáticas, não nos debruçaremos sobre tais questões aqui.

⁴Diversos periódicos da área de Educação e Humanidades publicaram, desde 2020, dossiês e edições temáticas abordando os impactos da pandemia nessa área (ANJOS; MONTINO; NUNES, 2021; LAMAR; LEYSER, 2020; PLETSCH *et al.*, 2020; SANTOS CRUZ; BIZELLI, J.; BIZELLI, T, 2021, entre outros).

⁵O tema ocupou um Grupo de Reflexão Docente (GRD) no XI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História, intitulado “Aprendizagem Histórica em tempos de pandemia: limites e possibilidades”, coordenado por Cristiano Nicolini e Kenia Gusmão Medeiros (2020). Também foi tema do “Dossiê Ensino de História em tempos de pandemia” na Fronteiras – Revista Catarinense de História (MORETTO, 2021).

⁶Por conta da limitação de espaço do artigo, não realizaremos uma discussão sobre os conceitos e temas trabalhados na prova, que abordavam a sociedade colonial brasileira e a escravidão. Embora discutir a forma como a gameficação influencia especificamente na aprendizagem histórica desses assuntos seja válido, optamos por priorizar a explicitação do formato da atividade, para permitir eventuais releituras de colegas de profissão interessados.

⁷63,5% concordaram totalmente e 28,6% concordaram parcialmente.

⁸77,8% concordaram totalmente e 15,9% concordaram parcialmente.

⁹74,6% concordaram totalmente e 17,5% concordaram parcialmente. Neste item não houve nenhuma resposta em “discordo totalmente”.

¹⁰88,9% concordaram totalmente e 9,5% concordaram parcialmente.

¹¹74,6% concordaram totalmente e 19% concordaram parcialmente.

¹²90,5% concordaram totalmente e 7,9% concordaram parcialmente.

¹³74,6% concordaram totalmente e 15,9% concordaram parcialmente.