UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC – CAMPUS I

MODELO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA APLICADO AO ENSINO DE HISTÓRIA EM ROLE PLAYING GAME DIGITAL ENTRE OS ESTUDANTES DO ANTIGO QUILOMBO CABULA

ANTÔNIO LÁZARO PEREIRA DE SOUZA

Salvador, BA
2021

ANTÔNIO LÁZARO PEREIRA DE SOUZA

MODELO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA APLICADO AO ENSINO DE HISTÓRIA EM ROLE PLAYING GAME DIGITAL ENTRE OS ESTUDANTES DO ANTIGO QUILOMBO CABULA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Salvador, BA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S729m Souza, Antônio Lázaro Pereira de

Modelo didático socioconstrutivista aplicado ao ensino de História em role playing game digital entre os estudantes do antigo Quilombo Cabula / Antônio Lázaro Pereira de Souza. - Salvador, 2021.
277 fls.

Orientador(a): Profº Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta.
Inclui Referências
Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Ensino de História. 2.Jogos educativos. 3.Pesquisa aplicada. 4.Trabalho de grupo na educação. 5.Quiombos - Salvador (BA).

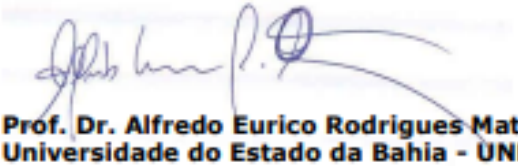
CDD: 981

FOLHA DE APROVAÇÃO

DESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO A DISTÂNCIA DE HISTÓRIA MEDIADO EM ROLE PLAYING GAME DIGITAL

ANTONIO LÁZARO PEREIRA DE SOUZA

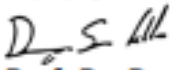
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 20 de outubro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Ramesh Chander Sharma
Ambedkar University Delhi - AUD
Doutorado em Philophy
Maharshi Dayanand University, MDU, India



Prof. Dr. Domingos Savio Coelho
Universidade de Brasília - UnB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Brasília, UnB, Brasil



Profa. Dra. Josete Bispo Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

A minha família por tudo: pelos valores de ética, pelo companheirismo, incentivo e ajuda nos momentos mais difíceis.

A minha esposa Sibila pelo companheirismo, atenção, paciência e encorajamento.

Ao meu Irmão Fabio pela discursões sobre o tema e pelo apoio moral e intelectual.

Ao meu orientador, Alfredo Matta, que trilha comigo o caminho da pesquisa deste a graduação, com dedicação, atenção e compreensão nos momentos difíceis. Professor a quem tenho grande respeito e admiração.

Aos pesquisadores grupo de pesquisa sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais na escola que com suas contribuições acadêmicas me ajudaram de forma ímpar na construção deste trabalho.

Aos professores e funcionários do PPGEduC que tanto me ajudaram no decorrer desta pesquisa e estudo.

Aos professores Domingos Coelho, Emanuel Nonato, Josete Bispo e Ramesh Sharma por aceitarem participar da minha banca examinadora e pelas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro às necessidades de material e despesas diversas da pesquisa.

Aos estudantes e professores participantes das escolas que sem eles nada aconteceria e que para eles desejo que este trabalho se estenda a tantos outros educadores.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram na construção e finalização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho analisa como ocorre o processo de aprendizagem de história no ensino a distância em jogos de RPG digital educacional, uma vez que, os estudos desenvolvidos, até o presente momento, evidenciam a ocorrência de aprendizagem, mas não apresentaram um design didático que explique o modo esta como ocorre. Neste tocante, esta pesquisa propõe desenvolver e a validar de um modelo de design didático socioconstrutivista que nos permita compreender como este tipo de jogo realiza a mediação da aprendizagem e construção cognitiva do conhecimento histórico. Compondo a contextualização da pesquisa, é analisada os processos históricos que envolve o ensino de história no Brasil. O socioconstrutivismo de Lev Vygotsky e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin sustenta a base epistemológica necessária para criar o design didático socioconstrutivista que servira de guia para preparação de aulas de história mediada em RPG. As habilidades sociais do sujeito enquanto ser social é ampliada e promovida pela teoria do modo de penar histórico de Robert Martineau. A abordagem metodológica pesquisa aplicação, serão desenvolvidos na direção de abrir espaço para investigações aplicadas e voltadas para o desenvolvimento de soluções práticas de pesquisa. Desta forma, os resultados obtidos no estudo a partir da simulação de situações históricas que exigem iniciativa e engajamento, mostraram o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre a História.

Palavras-chave: RPG, Pensar histórico, Socioconstrutivismo, Design Didático, Pesquisa Aplicação.

ABSTRACT

This work analyzes how the history learning process occurs in distance learning in educational digital RPG games, since the studies developed so far show the occurrence of learning, but did not present a didactic design that explains the way this is how it occurs. In this regard, this research proposes to develop and validate a model of socio-constructivist didactic design that allows us to understand how this type of game mediates learning and cognitive construction of historical knowledge. Composing the context of the research, the historical processes that involve the teaching of history in Brazil are analyzed. Lev Vygotsky's socio-constructivism and Mikhail Bakhtin's philosophy of language support the epistemological basis needed to create the socio-constructivist didactic design that will serve as a guide for preparing RPG-mediated history classes. The subject's social skills as a social being are expanded and promoted by Robert Martineau's theory of historical pain. The application research methodological approach will be developed in the direction of opening space for applied investigations and aimed at the development of practical research solutions. Thus, the results obtained in the study from the simulation of historical situations that require initiative and engagement, showed the development of critical and reflective thinking about History.

Keywords: RPG, Historical thinking, Socioconstructivism, Didactic Design, Application Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios de ancestralidade na educação entre as classes populares soteropolitanas.... 16
Quadro 2– Influência da educação centrada na ancestralidade nos bairros populares de Salvador .. 22
Quadro 3– Influência da educação colonial nos bairros populares de Salvador 28
Quadro 4– Ações educacionais burgo-racistas..... 32
Quadro 5– Efeitos da educação burgo-racista 32
Quadro 6– Elementos da educação senhorial em Salvador..... 33
Quadro 7- Elementos necroeducacionais na relação ensino-aprendizagem baiana..... 35
Quadro 8– Influência da educação burguesa nos bairros populares de Salvador..... 46
Quadro 9– Funções do projeto educacional burguês..... 50
Quadro 10– Ações do capitalismo periférico na educação das classes populares soteropolitanas.... 57
Quadro 11– Princípios da educação para além do capital aplicada em experimentações socioconstrutivistas 59
Quadro 12– Características da sociedade em rede 60
Quadro 13– Influências dos projetos educacionais nos bairros populares de Salvador 64
Quadro 14– Perfil dos sujeitos engajados na pesquisa..... 72
Quadro 15- Planejamento das Interações Sociais como estratégia de ensino do RPG "Diáspora"... 82
Quadro 16 - Planejamento da Interatividade como estratégia de ensino do RPG "Diáspora" 86
Quadro 17- Planejamento do Contexto como estratégia de ensino do RPG "Diáspora" 95
Quadro 18- Paradigmas Educacionais..... 97
Quadro 19- Planejamento da Mediação como estratégia de ensino do RPG "Diáspora" 98
Quadro 20- Planejamento da Metacognição como estratégia de ensino do RPG "Diáspora"..... 102
Quadro 21- Planejamento do Conteúdo ou Tema do ensino-aprendizagem como estratégia de ensino do RPG "Diáspora" 104
Quadro 22- Planejamento das estratégias de colaboração como estratégia de ensino RPG "Diáspora" 106
Quadro 23- Design cognitivo socioconstrutivista do RPG "Diaspora"..... 107
Quadro 24- Princípios do modo de pensar histórico aplicado aos cenários de aprendizagem do RPG "Diáspora"..... 115
Quadro 25- Características do historiador para análise das ações dos sujeitos no RPG 117
Quadro 26- Sugestão de Procedimento didático para o ensino/aprendizagem do pensar histórico: 119
Quadro 27– Método de ensino: Aspectos, operações e habilidades cognitivas do RPG..... 128
Quadro 28- Exemplo de aplicação dos objetivos de aprendizagem 136
Quadro 29- Exemplo de inserção de conteúdo..... 138
Quadro 30- Exemplo de macro organização 139
Quadro 31- Exemplo de descrição de cenário..... 140
Quadro 32- PROTÓTIPO DA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG..... 141
Quadro 33– Objetivos Intermediários do experimento "RPG Diáspora"..... 153
Quadro 34– Objetivos de processos do experimento "RPG Diáspora"..... 157
Quadro 35- Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG "Diáspora" para o ensino de história EAD..... 165
Quadro 36– Categorias de Acompanhamento..... 182
Quadro 37- Categorias de referências 184
Quadro 38 – Resultado de análise Objetivo de processo 03 do primeiro grupo de aplicação..... 205

Quadro 39– Resultado de análise Objetivo de processo 04 do primeiro grupo de aplicação..... 208
Quadro 40 - Redesign do cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD..... 238
Quadro 41– Resultado de análise Objetivo de processo 01 e 02 do segundo grupo de aplicação .. 244
Quadro 42– Resultado de análise Objetivo de processo 03 do segundo grupo de aplicação 248
Quadro 43– Resultado de análise Objetivo de processo 04 do segundo grupo de aplicação 257
Quadro 44 - Design didático socioconstrutivista: Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD (versão final)..... 264

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 01 e 02 do Grupo de aplicação 01 214
Gráfico 2- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivo de processo 03 do Grupo de aplicação 01 224
Gráfico 3- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 04 do Grupo de aplicação 01 231
Gráfico 4 - Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 01 e 02 do Grupo de aplicação 02 245
Gráfico 5- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 03 do Grupo de aplicação 02 251
Gráfico 6- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 04 do Grupo de aplicação 02 258

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação do sujeito com os signos ideológicos hegemônicos e ancestrais 24
Figura 2 - Aplicação da ideologia no design pedagógico 25
Figura 3– Plano de estudo de Nóbrega 26
Figura 4– Categorias da Modernidade 31
Figura 5- Mapeamento das freguesias urbanas e das áreas suburbanas da cidade do Salvador no início do século XIX 39
Figura 6- Freguesia de Santo Antônio Além do Carmo 42
Figura 7 - Interatividade e práxis coletiva 84
Figura 8- Ficha de personagem do RPG AD 126
Figura 9- Etapas do planejamento de cenários de aprendizagem e seus elementos. 133
Figura 10- Objetivos Globais e Específicos 135
Figura 11- Objetivos globais e específicos (Os objetivos de processos e intermediários são objetivos específicos) 136
Figura 12– RPG Play 194
Figura 13– Categorias de Referência a serem analisadas pelo instrumento RPG “Diáspora” 196
Figura 14– Categorias de Referência a ser analisadas pelos instrumentos Google Meet e WhatsApp 198
Figura 15– Trecho de diálogos entre estudantes e pesquisado do G1 214
Figura 16– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp 217
Figura 17– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp 217
Figura 18– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp 219
Figura 19– Trecho do diálogo de E3 do G1 via WhatsApp 222
Figura 20– Ficha de personagem de E1 do G1 224
Figura 21– Ficha de personagem de E3 do G1 225
Figura 22– Ficha de personagem de E1 do G2 250
Figura 23– Ficha de personagem de E2 do G2 251
Figura 24– Ficha de personagem de E3do G2 251

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RPG – Role-Playing Game
TBC – Turismo de Base Comunitária
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
ZDI – Zona de Desenvolvimento Imediato
ZDP– Zona de Desenvolvimento Proximal
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEAD: Unidade Acadêmica de Educação a Distância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 8
1.1. ABORDAGEM METODOLOGIA DO ESTUDO 11
2. O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALVADOR: CONTEXTUALIZAÇÃO 14
2.1. A EDUCAÇÃO ENTRE SOCIEDADES AFRO-INDÍGENAS DO CONTEXTO HISTÓRICO SOTEROPOLITANO 15
2.2. O PROJETO COLONIAL DE EDUCAÇÃO 23
2.2.1. A orientação de ensino jesuítica 25
2.3. A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO BURGUESA EM SALVADOR 29
2.3.1. EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM SALVADOR 36
2.3.2. Educação no pós-abolição 45
2.4. EDUCAÇÃO POPULAR NA SALVADOR REPUBLICANA 47
2.4.1. A expansão da educação burguesa na segunda metade do século XX 53
2.4.2. A produção e difusão do conhecimento na sociedade em rede soteropolitana 57
2.5. A IDENTIDADE DOS SUJEITOS E SUAS COMUNIDADES DE PRÁXIS PEDAGÓGICA 66
3. ARTICULAÇÃO TEÓRICA DA ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA DE HISTÓRIA MEDIADO EM ROLE-PLAYING GAME (RPG) 76
3.1. MODELO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO: FUNDAMENTOS DO DESIGNER SOCIOCONSTRUTIVISTA NA APRENDIZAGEM EM RPG 78
3.1.1. Interação social 80
3.1.2. Interatividade 83
3.1.3. Contextualidade 88
3.1.4. Mediação 96
3.1.5. Metacognição 98
3.1.6. Conteúdo ou Tema do ensino-aprendizagem 102
3.1.7. Colaboração 105
3.2. TEORIA DE ENSINO: A RELAÇÃO DO MODO DE PENSAR HISTÓRICO COM O RPG SOCIOCONSTRUTIVISTA. 113
3.3. MÉTODO DE ENSINO: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE TEXTO EM RPG SOCIOCONSTRUTIVISTA 121
3.3.1. Características e elementos do RPG socioconstrutivista 122

3.3.2. O socioconstrutivista e o pensar histórico na modelagem do RPG 124
3.3.3. Operações e Habilidades Cognitivas do ensino mediado em RPG 127
3.4. PROTÓTIPO DA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG 130
4. MODELAGEM DOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG 143
4.1. SUJEITOS PARTICIPANTES 144
4.2. NECESSIDADE QUE RESPONDE O CURSO: 147
4.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 148
4.3.1. Habilidades 148
4.3.2. Objetivos Intermediários 152
4.3.3. Objetivos de processos 157
4.4. INSERÇÃO DE CONTEÚDO 157
4.4.1. Conceitos e Proposições-chave 159
4.4.2. Procedimento e tratamento das informações e performance 160
4.5. DESCRIÇÃO DOS CENÁRIOS 161
4.6. CENÁRIO DE APRENDIZAGEM DO EXPERIMENTO DIDÁTICO RPG "DIÁSPORA" PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EAD 163
5. ABORDAGEM METODOLÓGICA 179
5.1. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA 179
5.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA 181
5.3. CAMPO DE APLICAÇÃO 189
5.3.1. Participantes da pesquisa 190
5.3.2. Organização do primeiro ciclo de aplicação 191
5.3.3. Características do jogo RPG "Diáspora" e do portal RPG AD 192
5.4. INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS 193
5.4.1. RPG "Diáspora" 193
5.4.2. Google Meet e do WhatsApp 194
5.5. CRITÉRIOS DE ANÁLISE 195
6. RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS 199
6.1. RELATOS DE PROCESSO COM O PRIMEIRO GRUPO DE APLICAÇÃO. 200
6.1.1. Análise de dados Primeiro Grupo de aplicação (G1) 202
6.1.2. Resultados dos objetivos de processo 01 e 02 do G1 213

6.1.3. Resultados dos objetivos de processo 03 do G1 223
6.1.4. Resultados dos objetivos de processo 04 do G1 230
6.1.5. Analise Geral do primeiro grupo de aplicação 238
6.2. RELATO DO PROCESSO DE APLICAÇÃO COM O SEGUNDO GRUPO DE APLICAÇÃO 243
6.2.1. Análise de dados do Segundo Grupo de aplicação (G2) 244
6.2.2. Resultados dos objetivos de processo 01 e 02 do G2 244
6.2.3. Resultados dos objetivos de processo 03 do G2 248
6.2.4. Resultados dos objetivos de processo 04 do G2 257
6.3. RESULTADOS FINAL DA APLICAÇÃO 264
7. CONCLUSÃO 271
7.1. DESAFIOS DO ESTUDO 272
7.2. ALGUMAS REFLEXÕES E CONCLUSÕES 273
REFERÊNCIAS 277

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre as possibilidades pedagógicas que o jogo RPG Digital oferece como solução pedagógica mediadora para aprendizagem de história, com base nos postulados socioconstrutivistas do Pensar Histórico. O despertar em escrever sobre a temática surgiu na graduação em História ao ingressar no programa "Conteúdos Digitais" do MEC (Ministério da Educação), regulado pelo Edital MEC/MCT 001/2007 e pelo Convênio 656052/2008 com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC, que fez uso RPG (Role playing game) By Moodle como parte para solução didática do projeto, foram observadas as possibilidades pedagógicas que o RPG em plataforma digital oferece na promoção dos processos de aprendizagem numa perspectiva socioconstrutivista.

Após o programa "Conteúdos Digitais", tivemos oportunidade de atuar na Rede Anísio programa vinculado ao IAT – Instituto Anísio Teixeira. Na Rede Anísio produzimos, roteirizamos e gerenciamos audiovisual e blogs voltados para estudante e professores da rede pública de ensino da Bahia. Experiência está que contribuiu para compreensão e amadurecimento sobre a importância da utilização de tecnologias educativas na relação-ensino aprendizagem.

Em seguida trabalhando como tutor na disciplina de ensino de história na UNEB/UAB e na pesquisa desenvolvida no mestrado pude perceber que o ensino de história praticado nas escolas tem sofrido de um grave anacronismo. Isso se evidencia logo ao entrar numa sala de aula, onde professores ministram aulas expositivas baseadas na memorização de fatos – uma prática pertinente ao século XIX – e estudantes do século XXI imergidos em tecnologias informatizadas e com profundo desinteresse e estranhamento aos conteúdos históricos lecionados.

Portanto, percebe-se a necessidade de uma prática de ensino de aprendizagem de história engajada, onde o dialogismo e a práxis, bem como as bases interdisciplinares como a pluralidade, a memória e educação estejam inseridas. Ainda pensando o espaço escolar como campo de produção e difusão de saberes contextualizadas com os saberes e a história local.

Diante de tal contexto surgi o problema da pesquisa que é a inexistência inexiste de uma proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG para estudantes da escola pública de Salvador.

Com a finalidade de responder ao problema, definimos como objetivos principal desenvolver e aplicar uma solução didática que possibilite a construção do pensar histórico em jogos de RPG Digital. Dentro do objetivo geral descrito, agregaram-se os específicos:

a) Desenvolver uma interpretação dos processos históricos de ensino-aprendizagem de história na Bahia;
b) Articular o lastro teórico que norteará a modelagem de cenários de aprendizagem para o ensino de história mediado em RPG;
c) Desenvolver um design cognitivo a partir dos fundamentos de socioconstrutivismo e do pensar histórico;
d) Modelar e validar, junto com estudante e professores cenários de aprendizagens para o jogo de RPG que contribua na relação ensino-aprendizagem de história;
e) Identificar habilidades cognitivas desenvolvidas pelos sujeitos participantes do experimento.

No intuito de atender aos objetivos propostos e ao problema de pesquisa, o trabalho é orientado metodologicamente pela pesquisa aplicação e está divido em seis capítulos:

Capítulo II - O ensino de história em Salvador: contextualização. Dialogando com Castells (2005), Mészáros (2011), Matta (2005), Ribeiro (1992), Risério (2004), Tavares (2008), o capítulo versa sobre a construção do ensino de história desde a sua formação enquanto ciência/disciplina e suas práticas de ensino-aprendizagem no Brasil e na Bahia. Não há nesses capitulo a pretensão de encerrar a discussão ou apresentar interpretações completas sobre o tema, mas apresentar pontos relevantes para o entendimento crítico e engajado, validar-me como interlocutor da temática abordada.

Nessa pesquisa o contexto é considerado como uma leitura preliminar para a integração entre os sujeitos da pesquisa, a fim de salientar as motivações históricas que influenciaram direta ou indiretamente, "[... a maneira pela qual uma sociedade ou uma coletividade reproduz sua existência; (...) suas práticas sociais, suas relações, sua estrutura organizacional, cultura e hábitos, etc.]" (MÉSZÁROS, 2002). Somente o contexto é capaz de engajar e validar o pesquisador na compreensão das composições sociais estudadas, estando estas conectadas a uma ordem de reprodução social.

A elaboração do contexto se justifica pela epistemologia deste doutoramento, que é o materialismo histórico dialético, postulado teórico sustentado na práxis dos sujeitos como

transformação das suas relações sociais. Aliados ao materialismo histórico dialético utilizaremos a pesquisa-aplicação como metodologia, que considera a contextualização a primeira fase da pesquisa, permitindo que o pesquisador analise os problemas da temática em colaboração com os demais sujeitos envolvidos. Característica está que converge com a filosofia da linguagem marxista, o socioconstrutivismo e com modo de pensar histórico.

Todas as categorias, aqui contextualizadas, configurar-se-ão como princípios para a elaboração do design didático, assim como conteúdo pedagógico para a solução didática.

Capítulo III - Articulação teórica da abordagem socioconstrutivista para o ensino de história mediado em role-playing game (RPG). Este capítulo, proceder-se com análises da abordagem do ensino de História associado a tecnologias educacionais, aportado na nas concepções pedagógicas vigosktianas, no modo de pensar histórico que resultará na modelagem do design cognitivo. Tais reflexões serão dirigidas a partir dos elementos apontados por, Bakhtin (2014), Cabalero (2018), Martineau (1997), Matta (2011) e Vygotsky (1991), do diálogo com esses autores conseguimos determinar a fundamentação teórica da pesquisa e estabelecer os princípios de design cognitivo a serem considerados.

Capítulo IV - Modelagem dos cenários de aprendizagem da proposta didática para o ensino de história mediado em RPG. Neste capítulo será presentado a modelagem dos cenários de aprendizagem do jogo “RPG Diáspora”, lastreado a partir do design cognitivo desenvolvido no capítulo anterior. Resgatar-se-á nesse capítulo todos os tópicos apontados na contextualização e na fundamentação teórica, somado às contribuições dos sujeitos engajados na pesquisa.

Capítulo V - Abordagem metodológica. Como abordagem metodológica este estudo utiliza a pesquisa aplicação, a escolha por essa abordagem justifica-se por esta corroborar com a abordagem dialética do modo de pensar histórico e do socioconstrutivismo, sustentando, assim, a importância da colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, situados em contextos históricos e sociais de mediação e produção.

Capitulo VI - Resultados das análises dos instrumentos: Neste capítulo apresentamos os resultados da aplicação do design didático socioconstrutivista: Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD, cujo experimento desenvolveu-se com o jogo RPG “Diáspora”. A observação seguiu os paramentos estabelecidos no Capítulo V, além dos princípios teóricos, abordados no Capítulo III. Os resultados sistematizados foram obtidos a partir do acompanhamento das categorias de

análise de referência (que são as operações cognitivas da educação centrada na ancestralidade, socioconstrutivismo, RPG e pensar histórico) e de acompanhamento (que são os objetivos de processos do design didático socioconstrutivismo), estabelecidas com a finalidades de testar a eficiência e funcionalidade do design didático socioconstrutivismo como solução didática para o desenvolvimento de habilidades do pensar histórico mediado em RPG.

1.1. ABORDAGEM METODOLOGIA DO ESTUDO

Este estudo é orientado metodologicamente pela pesquisa-aplicação, que é uma abordagem metodológica de bricolagem, com métodos de investigação variados, contínuos e evolutivos, adequados à pesquisa aplicada que tem a pretensão de solucionar problemas endógenos nas práticas de ensino-aprendizagem.

A pesquisa-aplicação está presente em todo o estudo elaborado desde a teorização dos capítulos até a aplicação do experimento. Por assim ser, apresentamos as fases de construção da pesquisa: Fase 1 (Contextualização) – Fase 2 (Validação Interna + Aperfeiçoamento) ↔ Fase 3 (Validação Externa ↔ Aperfeiçoamento) ↔ Fase 4 (Design do projeto + Aperfeiçoamento) ↔ Fase 5 (Aplicação do projeto + Aperfeiçoamento) ↔ Fase 6 (Redesign 1) ↔ Fase 7 (Redesign 2) ↔ Fase n (Redesign n). Todas as fases são construídas em coletividade e colaboração entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados, dotando assim a pesquisa de uma abordagem metodológica, essencialmente socioconstrutivista e polifônica

Durante a nossa pesquisa, consideramos as fases da pesquisa-aplicação, como lastro norteador do estudo que se configura da seguinte maneira:

a) Fase 1 Preliminar – Análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração;

Nesta fase, procuramos definir o problema que é o desenvolvimento de uma solução didática pra o ensino de história mediado em RPG para estudantes da escola pública de Salvador. Por isso, fizeram-se necessários uma contextualização do tema no Capítulo II e o diálogo com professores e estudantes envolvidos na pesquisa, para delinearmos o contexto social desses sujeitos, e, por fim, no Capítulo II o amadurecimento das teorias norteadoras para a modelagem do jogo, o socioconstrutivismo e o modo de pensar histórico. O Contexto na Pesquisa-aplicação foi o ponto mais complexo da pesquisa, porque era preciso que nós pesquisadores nos apropriássemos não somente os processos inerentes ao ensino de história e a história da educação na Bahia, mas aos impactos causados pelo projeto educacional

burguês e racista nos sujeitos e em suas comunidades, e, por sua vez, que consciência histórica estes tinham sobre o fato. Tal contextualização histórica nos levou a aderir duas teorias como referência para a modelagem do jogo de RPG, o socioconstrutivismo e o modo de pensar histórico. Tais teorias apresentam soluções pedagógicas para os problemas do ensino de história e a construção de uma consciência histórica, conforme discutido no Capítulo III. A fase 1 (Preliminar) foi de valiosa importância para a pesquisa, pois havia a necessidade de termos uma compreensão clara dos locais, da temporalidade e dos sujeitos engajados. Se assim não fosse, seria praticamente impossível desenvolver a pesquisa-aplicação, uma vez que sua característica precípua é o pesquisador ser validado pelos sujeitos como seu representante, além dos próprios sujeitos tornarem-se coautores da pesquisa (SANTIAGO, 2016). Para reforçar o nosso pensamento Santos completa:

> É impossível estar engajado e implicado na pesquisa sem desenvolver um diálogo com o conhecimento existente sobre o contexto em questão, sem a aquisição, reflexão, criticidade e compartilhamento das informações junto aos sujeitos implicados nela, sem a leitura de autores que não estarão presentes para uma mera revisão bibliográfica, mas para reflexões e referências sobre o contexto trazido. Os pressupostos aqui propostos tendem a levar o pesquisador a situar-se ante o problema, consequentemente ao contexto que envolve a comunidade baseada em seus processos históricos e sociais e nos sujeitos presentes nela, compondo um processo integrador constante (Santos, 2014, p. 15).

b) Fase 2 prototípica – Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos;

Nesta fase, identificamos que o RPGAD possui características de ferramenta pedagógica socioconstrutivista, que possibilita um aprimoramento na relação ensino-aprendizagem. Cientes disso, começamos nos Capítulos III e IV a modelagem do jogo considerando os elementos destacados por professores e estudantes, além das discussões nos capítulos anteriores, sintetizados em quadros ao final de cada tópico.

Ainda na Fase 2, fizemos uma correlação e interlocução entre as informações levantas no contexto (Capítulo II) com os relatos dos estudantes e adotamos o socioconstrutivismo e o modo de pensar histórico como lastro teórico para o desenvolvimento de um design cognitivo dos cenários de aprendizagem e do jogo de RPG.

A escolha desses pressupostos teóricos não foi aleatória. Conforme apresentado no Capítulo II, os estudantes vivenciavam um modelo de aprendizagem centrada no docente, na acomodação de demandas sociometabolicas do capital e das estruturas de estereotiparão, desumanização e cesura racial, enquanto o socioconstrutivismo tem como proposta o contrário, justificando, assim, a adoção dos seus princípios nesta pesquisa como foi expresso no tópico 3.1. Aliado ao socioconstrutivismo e antagonizando com o modelo de ensino tradicional, utilizamos o modo de pensar histórico como metodologia de ensino de História, as suas etapas, características e indicadores expressos no tópico 3.2, que serviram de referência durante todo o desenvolvimento e aplicação do jogo.

c) Fase 3 e 4 de melhoramento – Ciclos interativos de aplicação e refinamento em práxis da solução, reflexão para produzir "Princípios de Design" e melhorar implementação da solução

Nessa fase realizamos duas aplicações do design didático com os estudantes, considerando os paramentos de análise dos princípios teóricos explicitados no capítulo III, cujos dados foram analisados e discutidos no capitulo VI.

Para a verificação e possíveis aprimoramentos da proposta didática pedagógica utilizando o jogo RPGAD digital como mediador do ensino de história, consideraremos as categorias de análise de acompanhamento (CA) e referência (CR). A CA pode ser caracterizada como o fator, causa ou antecedente que determinará a ocorrência de outros fenômenos, definida pela pergunta de pesquisa; ela se tornará o resultado decorrente da ação da CR. Para esse estudo a CA serão os objetivos de processos do design didático socioconstrutivista modelados no capítulo IV. As CR's revelam o comportamento dos sujeitos envolvidos na experimentação pedagógica, através de seus princípios teóricos discutidos no capítulo III. Cada princípio de CR também possui subcategorias que serão consideradas na análise da efetividade do experimento para a aprendizagem sobre diáspora africana.

O campo de aplicação da solução didática ocorreu com estudantes do 9º do ensino fundamental II e do 1º ensino médio do Colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Policia Militar/dendezeiros e estudantes do 3º do ensino médio residentes no bairro da Fazenda Grande do Retiro. Tanto os estudantes residem em território do antigo quilombo Cabula, território que ainda preserva em sua práxis social formas culturais, experiências de vida referenciadas em saberes de ancestralidade afro-indígena.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALVADOR: CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados elementos que consideramos influentes para entendermos o ensino de história na Bahia. Salientamos que o contexto elaborado não tem a pretensão de encerrar a discussão ou apresentar interpretações completas sobre o tema, mas apresentar uma discursão analítico-social, aportada nos conceitos da praxiologia gramsciana, no dialogismo bakhtiniano e na mediação vygotskyana, a fim de elencar pontos que julgamos relevantes para um entendimento crítico e engajado do estudo, tornando-nos interlocutores válidos em relação a solução didática que pretendo implementar ao ensino de história a distância mediado em RPG com estudantes da educação básica residentes no antigo território do quilombo Cabula.

A praxiologia gramsciana pressupõe que os problemas da realidade social "baseia-se inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade." (Gramsci, 2017, n.p.), portanto a contextualização desenvolvida no capitulo II, parte desse princípio, identificar os problemas que envolvem a relação ensino-aprendizagem de história em Salvador e sua construção histórica, no intuito de desenvolver uma experimentação pedagógica EAD em jogo de RPG que sejam dialógica e se possíveis transcendentes aos problemas contextualizados.

Para isso, o contexto tem como espinha dorsal o materialismo histórico e seu método de análise dos complexos ideológicos do capital, de suas estruturas sociometabolicas, assim como a materialização da produção e reprodução de suas contradições na educação. A dialética marxista leva-nos a entender que a educação não deve ser entendida apenas pelas suas particularidades ou por segmentos e categorias endógenas, mas considera-la como complexo ideológico que tem um significado social historicamente organizado.

Esse entendimento apontado pelo materialismo histórico, nos leva a dizer que o contexto é uma construção interpretativa entre sujeitos e os seus nexos de existência social com o problema que se pretende estudar. Dessa forma, o contexto conduz os sujeitos a uma análise reflexo-refrativa e uma interpretação polifônica do problema estudado segundo sua própria existência

Metodologicamente a elaboração do contexto é justificada pela epistemologia praxiologica gramsciana e pela abordagem metodológica pesquisa-aplicação. Para a pesquisa-aplicação a contextualização ocupa-se em estabelecer uma interlocução entre o saber científico e o saber produzido na comunidade com a qual está realizando a investigação.

O contexto configura-se neste estudo como uma etapa preliminar para a integração entre os sujeitos da pesquisa, objetivando salientar as motivações históricas que influenciaram direta ou indiretamente, a maneira pela qual os sujeitos participantes da pesquisa (estudantes da educação básica residentes no território do antigo quilombo cabula) reproduzem sua existência, suas práticas sociais cotidianas, as formas de interação social, sua estrutura organizacional, cultura e hábitos, etc. Somente o contexto é capaz de nos engajar e nos validar como pesquisadores no exercício da compreensão das composições sociais estudadas, estando estas conectadas a uma ordem de reprodução social.

Todos as categorias históricas, aqui contextualizadas, configurar-se-ão nos capítulos seguintes como constructo sócio-histórico do designer socioconstrutivista (tópico 3.1), nos procedimentos didáticos do pensamento histórico (tópico 3.2), nas etapas de planejamento dos cenários de aprendizagem (tópico 3.4) e na modelagem dos cenários de aprendizagem (capitulo 4).

2.1. A EDUCAÇÃO ENTRE SOCIEDADES AFRO-INDÍGENAS DO CONTEXTO HISTÓRICO SOTEROPOLITANO

Desde que o ser humano tem consciência de sua existência, ele estabelece formas de interação com o outro e se agrupa em diferentes arranjos societários, onde os saberes construídos são contextualizados nas suas práticas cotidianas, permeados de ideologias, de sentidos, representados em signos, sendo, desse modo, elaborados os significados da identidade de uma pessoa ou de um coletivo. Esses saberes como tradição, religiosidade, tecnologias, ética, etc., são estruturados a partir da memória do passado comum da comunidade e utilizados como fonte de educação na produção de uma consciência de classe e de engajamento social. Dessa maneira o ser Humano tem um novo nascimento além do físico, que é comum a qualquer espécie de animal, o nascimento social do Sujeito, momento em que ele passa a pensar e ser pensado historicamente.

Este entendimento nos leva a compreender que a educação e o ensino de História no Brasil não têm o seu ponto de partida com a chegada dos portugueses, mas sim há mais de três mil anos, com os seus povos autóctones, fortemente influenciados pelos povos africanos.

Para entender a relação de ensino-aprendizagem de história em Salvador, é preciso saber quais são as raízes históricas que orientam as interações sociais dos Sujeitos que ensinam e aprendem, dentro e fora do espaço escolar, pois o legado ancestral dos povos na matriz identitária constitui a base de pensar a História e de se pensar historicamente na

sociedade. Fato percebido na herança cultural, que se mantém viva no cotidiano dos moradores; no sentimento de pertencimento à comunidade; nas tradições e memórias transmitidas pela oralidade; nas regiões conhecidas como Miolo e Subúrbio de Salvador nas quais é possível encontrar tecnologias na produção de alimentos e técnicas medicinais, herdadas de povos afro-indígenas; a rua, que apesar da violência e da infraestrutura precária, resiste como uma "ágora", um grande espaço de produção e reprodução de conhecimento, linguagem e estéticas ; e as escolas, que acabam sendo um dos espaços para aonde convergem todos esses elementos culturais, os quais nem sempre são escutados e respeitados.

Na práxis social dos sujeitos soteropolitanos pertencentes aos territórios anteriormente ocupados por povos afro-indígenas é percebida que a educação não formal (formas de ensino, sobretudo de história, realizada fora da escola) é orientada pela ancestralidade, que nesta pesquisa se subdivide em três princípios: Tradição, Religiosidade e Memória. A ancestralidade presente na relação de ensino-aprendizagem dá sentido e significado à práxis social dos sujeitos envolvidos na pesquisa e será considerada na forma de mediação, contextualização e conteúdo durante a modelagem e aplicação do design pedagógico da solução tecnológica.

Quadro 1 – Princípios de ancestralidade na educação entre as classes populares soteropolitanas

Princípio	Conceito
Tradição	A tradição é aqui entendida como um signo conservado de uma ancestralidade, que é dinâmica, mutável e dialógica à contemporaneidade que dá significado às interações sociais dos sujeitos. Aparentemente, a tradição mostra-se como algo estático e imutável ao longo do tempo, mas sua existência está ligada à capacidade de sincronicidade que a comunidade estabelece entre o ancestral e o contemporâneo. Desse modo, a tradição é um signo presente na consciência dos sujeitos, mas nem sempre entendida como um elemento

	de evolução ininterrupta que se concretiza em diferentes linguagens[1], estéticas[2] e técnicas[3].
Religiosidade	Sendo uma criação humana, a religião é concreta e ancora-se nas práticas sociais da comunidade, revelando-se como uma teoria geral do mundo, "seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular" (Marx, 2010. p. 145), um espaço de condições históricas e materiais, de sentido simbólico na construção e conservação de valores afetivos, estéticos, éticos e cognitivos dos sujeitos; um ambiente de produção do conhecimento com uma base "cientifica-diferente", que possui leis internas e critérios próprios de exatidão (BAKHTIN. 1997).
Memória	A memória, neste estudo, não se confunde com a ciência histórica, mas é um elemento utilizado no processo de ensino-aprendizagem de História. Como apontado por Le Goff (1990, p.410) "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva", permitindo compreender suas lutas, tradições e objetos de poder. Esse entendimento não coloca a memória apenas como um processo mnemônico, mas como uma capacidade humana de estruturar pensamentos complexos, com o auxílio das lembranças e influenciada pelas interações sociais, sejam elas estimuladas ou não pela mediação. Nesse aspecto, a memória humana diferencia-se da memória dos demais animais e se torna uma ação essencialmente dos seres humanos, por serem capazes de atribuir signos as suas lembranças (Vygotsky, 1991).

[1] Neste estudo, a linguagem é baseada no pensamento bakhtiniano e ampliada para todas as formas de atitudes verbais e não verbais nas quais os sujeitos se expressam de forma valorativa diante das interações sociais.

[2] Assim como a linguagem, a estética é uma ampliação do pensamento bakhtiniano para a capacidade dos sujeitos em representar um signo no mundo de diferentes maneiras e estilos fundamentados na sua prática social e no seu contexto histórico.

[3] A técnica é aqui entendida como trabalho no sentido lukacsiano, uma condição da humanização do homem, que "se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam portes teleológicos, em última análise, de ordem material" (LUKACS, 2013, p. 37).

	Segundo Freitas (2005), sem o material semiótico, a memória seria uma ficção, pois nela há imagens, formas, odores, sabores que adquirem caráter significativo na sensorialidade humana pela linguagem nas interlocuções entre os sujeitos.

Fonte: Autoral

Entre os povos indígenas que habitaram o território soteropolitano por séculos, a base da sua educação era a tradição, isso é percebido para além dos sambaquis, aratus e pinturas, mas na sobrevivência das práxis sociais herdadas desses povos.

Entre os Tupinambás é possível observar elementos do pensar a História e se pensar historicamente. Segundo Risério (2004), antes que os portugueses chegassem no Paraguaçu, atual baía de Todos os Santos, os Tupinambás eram uma máquina de guerra que haviam derrotado os tapuias, forçando-os a migrar para o Sertão. No litoral, os Tupinambás estabeleceram aldeamentos, sendo que cada aldeia era uma unidade social distinta, com autossuficiência econômica, contornos definidos: roça, zona de caça e pesca, reservas vegetais e caminhos de terra e água; as aldeias eram compostas de 4 a 8 malocas, que podiam abrigar de 200, 600 ou mais pessoas. A cada cinco ou seis anos, os Tupinambás queimavam a aldeia e edificavam outra num território adiante, mas conservavam o mesmo nome da comunidade (RISÉRIO, 2004), ou seja, a aldeia mantinha sua identidade, o seu nome, o seu signo, conservando sua ancestralidade. A preservação do nome da aldeia revela o signo ideológico que a comunidade dá a ela, como esse nome é construído, validado nas interações sociais do coletivo e torna-se o ponto de intersecção da identidade de cada sujeito e, por consequência, da aldeia.

A práxis educativa tupinambá era colaborativa e voltada para a vida social dos sujeitos. As formas de produção do conhecimento resultavam de um trabalho coletivo determinado pelas necessidades da aldeia, que poderiam ser belicosas, como a guerra; religiosas, enquanto forma de compreensão e interpretação da dinâmica social (FERNANDES, 2006); ou desafios do cotidiano social, cuja tratativa era baseada em ensinamentos oriundos da história comum da aldeia, a exemplo de feitos dos antepassados ou normas sacramentadas pelas tradições (FERNANDES, 1966). No centro dessa práxis educativa estava a figura do Morubixaba, um chefe, um ancião, que exercia uma função pedagógica, uma vez que tinha como papel guardar e transmitir a tradição e os padrões de conduta da comunidade, de acordo com o sexo, idade e parentesco de quem o ouvia (Risério, 2004).

Não havia escolas entre os tupinambás, mas podemos dizer que a aldeia era um grande espaço pedagógico no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorria na rotina diária, não importando o lugar, seja na maloca, na roça, na pesca, nos ritos religiosos, etc., pois cada adulto era um agente na educação da criança, ou seja, "todo mundo educa todo mundo". A criança tupinambá gozava de uma grande liberdade e era integrada à organização social da aldeia. Cada adulto orientava e educava a criança, e isso gerava grande obediência e respeito das crianças e dos jovens em relação às pessoas mais velhas. Contudo, se por ventura, algum membro destoasse dos valores da comunidade, seria punido severamente, por exemplo, se duas pessoas brigam e dessa briga resulta um ferido ou um morto, esse fato deve ser deplorado pelo grupo, que fará com que aquele que desferiu o golpe receba o mesmo tratamento por parte dos parentes próximos do ferido (THOMAS, 2014).

Podemos deduzir que o modelo educacional tupinambá era uma práxis pedagógica volta para a totalidade da vida, compreendendo os membros da aldeia como sujeitos "complexos compostos de complexos" (LUKÁCS,2013,p.278) em constante interação com o mundo físico e metafisico, e diferente da educação senhorial e burguesa, a educação tupinambá não objetivava a verticalização do controle social sobre o sujeito, mas sim a construção de redes de identificação mútua, baseadas nas "relações entre solidariedade social e a interdependência mágicorreligiosa" (FERNANDES, 2006, p.269), por efeito, criando formas psicossociais de conviver em coletivo e querer o bem comum, pautadas nas tradições, memórias e religiosidade.

Seguindo essa reflexão dedutiva, podemos entender que apesar do caráter aguerrido dos povos tupinambás, a sua educação era uma atividade social enunciadora de plexos sociais com profundo sentido de respeito e solidariedade. O Outro, seja ele estrangeiro, adversário ou prisioneiro de guerra, era interpretado como diferente, não havendo assim uma relação de desigualdade social entre eles. Afetivamente, os tupinambás se importavam e cuidavam um dos outros, os protegiam das doenças, "da influência dos maus espíritos" e dos inimigos, além disso, na aldeia, a maioria dos bens de consumo eram partilhados, a maloca, a comida, o fogo, o material bélico (RISÉRIO, 2004).

Essa forma comunitária de interação social era essencial para a sobrevivência do sociometabolismo tupinambá, sendo antecessora e antagonista ao capital e, segundo Fernandes (1966), caracteriza-se como sociedade fechada, por resguardar os sujeitos de profundas mudanças que alterem ou perturbem a ordem social, cujos valores estão centrados

na tradição e na religião; tradicional, porque a tradição orientava as soluções para os tensionamentos do cotidiano social, até mudanças conjunturais, como a presença de missões jesuíticas em seu território, ou nas palavras de Fernandes (1966) “Inovação e tradição interpenetraram-se de tal modo que uma conduz a outra” (p. 147); e sagrada, uma vez que o sagrado era a ontologia do sujeito tupinambá, em que se processavam os signos, ou numa abordagem lukácsiana, os complexos da sociedade tupinambá, como trabalho, religião, justiça, política, educação, etc. O sagrado é a episteme, a forma “científica-diferente” da produção do conhecimento, e, por assim ser, ele é o pano de fundo da tradição,

> “o saber puro, capaz de orientar as ações de decisões dos homens, quaisquer que sejam as circunstâncias que eles enfrentem, isto é, quer elas reproduzam o contexto de experiências dos ancestrais, quer elas mantenham com ele uma analogia meramente parcial e remota” (FERANADES, 1966, p. 154)

Assim como os indígenas brasileiros, a religiosidade e a memória eram dois elementos primordiais na organização social dos povos bantos e desenvolviam papel fundamental na coesão social. Toda vida social, da aldeia ao reino, tinha uma instância de significado no sagrado, já que era no ambiente religioso que se preservavam e reverenciavam a memória e as tradições dos antepassados, sendo delas tirados os valores orientadores das práticas cotidianas.

Segundo Silva (2011), os povos do Reino do Congo acreditavam que os albinos eram os intermediários por excelência entre os vivos e os mortos, de forma que os anões, os gêmeos e os alijados de nascença eram encarnações dos espíritos das águas, como inquices ou fetiches de carne e osso, sendo venerados e tornando-se os sacerdotes dos reis. Essa mesma visão de mundo levou os habitantes da foz do Zaire no século XVI a confundir ou relacionar os Portugueses aos ancestrais divinizados ou com espíritos da água, “quase como deuses terrenos”, mas nem todo congolês acreditava nessa superioridade sobre-humana do português. Assim, alguns congoleses confundiram hospitalidade com adoração, mas, por outro lado, outros habitantes do reino do Congo eram céticos e perceberam que os estrangeiros não eram brancos de verdade, muito menos espíritos da água ou antepassados, e sequer albinos, pois não escapou a esses congoleses que esses “mortos” morriam novamente. E morriam com facilidade em decorrência das doenças tropicais. Como afirmou Alberto da Costa e Silva (2011), “não passavam, pois, de homens, com todas as necessidades e carências” (p.248).

A tradição, a memória e a religiosidade se colocam como sentidos no ensino de história devido a sua aplicação simbólica-semiótica entre as comunidades soteropolitanas, prática que remonta aos povos na matriz ancestral da cidade, dentre eles os Tupinambás e Bantus, que tinham respectivamente as figuras do morubixaba e do griô. Em ambas sociedades o conhecimento do passado era extraído da memória da comunidade e transmitido oralmente, contextualizando signos, símbolos e conteúdos à ocasião, à idade e ao gênero. No entanto, não há nesses diálogos sujeitos passivos, pelo contrário, os sujeitos que participam da narrativa são ativos e de suas interações são gerados valores que guiam, planejam e orientam as práticas sociais individuais e coletivas. Podemos dizer que as práticas de ensino dos morubixabas e dos griôs que se encontram no campo da história oral são permeadas por um dialogismo polifônico no qual "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (Bakhtin, 2014, p.42).

A influência das cosmovisões dos povos africanos na produção historiográfica local não se inicia no tráfico de escravizados, em que foram explorados e mantidos cativos no Brasil, mas nas complexas e milenares interações sociais que se estruturaram entre diversos povos, reinos e impérios com suas singularidades sociais e econômicas. No entanto, entre os povos africanos que foram traficados para o Brasil notam-se pontos em comum, como a organização social e econômica que giravam em torno da ancestralidade, em que a identidade do sujeito e/ou do coletivo era orientada pelo vínculo parental entre as famílias, isso definia quais grupos iriam coabitar no mesmo território, o tipo de tributação e as relações de poder, ou seja, "o lugar social das pessoas era dado pelo seu grau de parentesco em relação ao patriarca ou à matriarca da linhagem familiar" (ALBUQUERQUE, 2006, p.13), por exemplo, no Reino do Congo, as relações de poder assentavam-se sobre um equilíbrio de forças entre o manicongo (rei) e sua aristocracia, formada por doze candas, muxicongas da região central do reino. Essa aristocracia não somente vigiava o poder do monarca, como poderia eleger um novo a partir do casamento de um muxicongo com uma das filhas do manigongo (SILVA, 2011).

Outras circunstâncias em que o vínculo parental orienta a prática social são os pactos de cooperação comercial estabelecidos nos casamentos entre membros de aldeias bantas distintas, por exemplo, uma aldeia de agricultores que possuem ferro, mas não sabe fundi-lo, então, a aldeia de um dos cônjuges que domina a tecnologia de fundição passa fornecer o

ferro fundido, estruturando-se assim um sistema de clientela. Como resultado dessa aproximação, os costumes, a estética, as técnicas, as linguagens e as tradições de cada aldeia se fundem, produzindo, assim, uma nova estrutura social, uma nova liderança local. Mas, quando a produção agrícola e a caça não eram suficientes para sustentar a aldeia, ocorria uma cisão e um grupo migrava para um novo território. Ao migrar, este grupo entrava em contato com culturas diferentes dos seus antepassados, alterando a alimentação, os hábitos, enriquecendo o vocabulário e assimilando novos signos de poder e religiosidade (SILVA, 2011b).

A partir dos elementos contextualizados neste capítulo, consideraremos para efeito prático na pesquisa que as aproximações sociometabólica banto-tupinambá, de orientação comunitária, autônoma, sustentável e em rede, contribuíram para uma concepção sofisticada de educação, enquanto tecnologia social que se aproxima da pedagogia Griô, dada a sua capacidade de engajamento por abranger todos os sujeitos da comunidade; contextualidade, devido à adequação do conteúdo e método ao gênero e à idade; continuidade, porque a educação do sujeito é contínua no transcorrer da vida; e, por fim, prático, pois o processo de aprendizagem ocorre na experiência do sujeito aplicada na interação social sobre aporte da tradição. Ao longo da história, essa forma de educação centrada na ancestralidade e na oralidade resistiu aos projetos educacionais senhorial e burguês e ainda se reproduz na práxis social das classes populares soteropolitanas nos aspectos de contextualidade, continuidade e empirismo, podendo ser percebida, outrora, na figura do mestre Griô, nos mestres de ofícios e na contemporaneidade, nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem dentro das comunidades tradicionais soteropolitanas.

Para sintetizar os elementos contextualizados, apresenta-se a seguir o quadro síntese sobre a herança da educação centrada na ancestralidade nos bairros populares de Salvador.

Quadro 2– Influência da educação centrada na ancestralidade nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Agrária, Agrocoletora.
Ordem Social	Sociedades sem classes.
Linguagem Dominante na Aprendizagem	Oral, Grafismo, Música.
Tecnologia de Comunicação	Fala, Mímica, Relato em prosa e verso, Canções.

Características de Interação	Presença física dos interlocutores, Proximidade espacial e temporal, Ações simultâneas e sincrônicas.
Modo de produção	Agrocoletora, Artesanal.
Modalidade de Educação	Ensino Presencial, Diária, Prático.

Fonte: Autoral

2.2. O PROJETO COLONIAL DE EDUCAÇÃO

A educação como projeto colonial consolidou bases para a perspectiva ideológica4 do ensino de história na Salvador contemporânea, assim como o capitalismo do século XXI, o mercantilismo e o colonialismo[5] precisavam ser dominantes e absolutamente presentes na vida dos sujeitos. O controle dos meios de produção material das comunidades através de pactos e acordos econômicos comandava apenas uma instância da vida do colonizado e do escravizado, era preciso ter uma dominação por completo do sujeito, devendo acontecer o mesmo na ausência do colonizador, do traficante de escravos ou do rei. Para isso ocorrer, foi necessário um controle sobre os meios de produção intelectual e a dominação das ideias do indígena, do africano e de suas comunidades, para fazê-los pensar e agir como queria a Coroa Portuguesa (MÉSZÁROS, 2011).

No entanto, essa dominação intelectual, apesar de empreendida outrora pelo senhorial e hoje pela burguesia, não foi absoluta, mesmo em condições sociais, históricas e políticas favoráveis, porque cada sujeito possui uma consciência individual que é construída nas interações sociais e na dialética relação com os signos ideológicos, como as tradições, as memórias, a religiosidade e a palavra, esses elementos sempre estão presentes na comunicação da vida cotidiana em diferentes proporções a depender da ideologia dominante (BAKHTIN, 2014). Contudo, para uma ordem social ser dominante sobre uma comunidade não é preciso o controle absoluto do sujeito, basta apenas um desconforto, um estranhamento do sujeito à sua comunidade ou o fato de estar alheio à própria história (MÉSZÁROS, 2011).

4 A ideologia é entendida na concepção marxiana, por possuir sentidos negativo e positivo. Negativo ao ser contraproducente impedindo o desenvolvimento social e orientar formas de alienação e a falsa consciência. Positiva ao orientar processos de superação das forças produtivas e formas de resistências sociais (MÉSZÁROS, 2011).

[5] Entende-se nesse estudo que o mercantilismo e o colonialismo são realizações sociometabólicas do capital, nas quais há uma subjunção do sistema produtor de mercadorias ao capital (MÉSZÁROS, 2011).

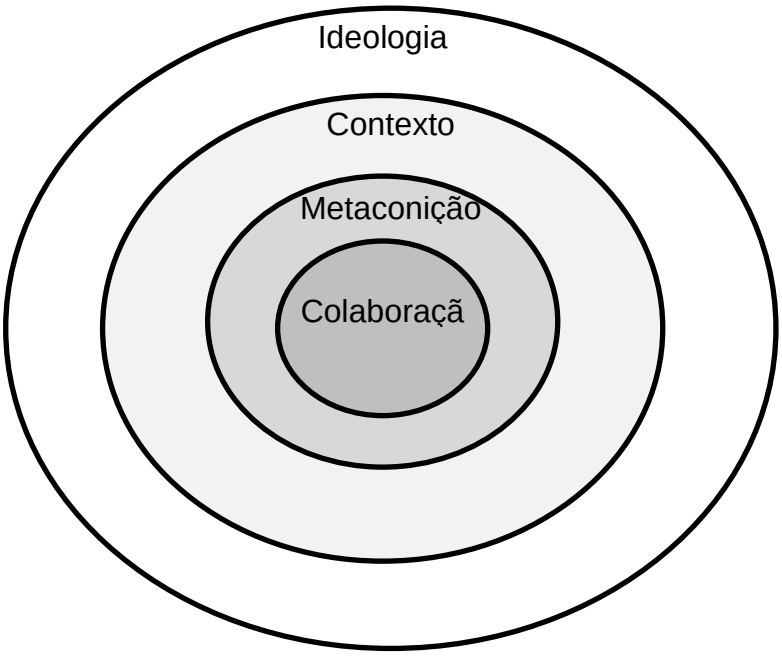
Nesta pesquisa, essas tensões na relação dialética que há entre as forças ideológicas hegemônicas que orientam e se reproduzem nas instituições do Estado (como a escola, a polícia, o hospital e outros), com as forças ideológicas que emergem da ancestralidade presentes, ainda hoje, na práxis social dos sujeitos, serão consideradas em todos os aspectos da modelagem do design pedagógico, sobretudo nas dimensões de contextualidade, na gestão metacognitiva e nas estratégias de colaboração, por entendermos que a educação colonial deixou marcas profundas na práxis social soteropolitana, instalou e qualificou um modelo de ensino, normatizado como tradicional; consolidou um modo de pensar o mundo e pensar-se no mundo numa perspectiva ocidental-cristã; importou um modelo de ciência; criou, apropriou-se e difundiu um discurso histórico e relegou ao segundo plano histórias não europeias e não cristãs.

Figura 1 – Relação do sujeito com os signos ideológicos hegemônicos e ancestrais



Fonte: Autoral

Figura 2 - Aplicação da ideologia no design pedagógico



Fonte: Autoral

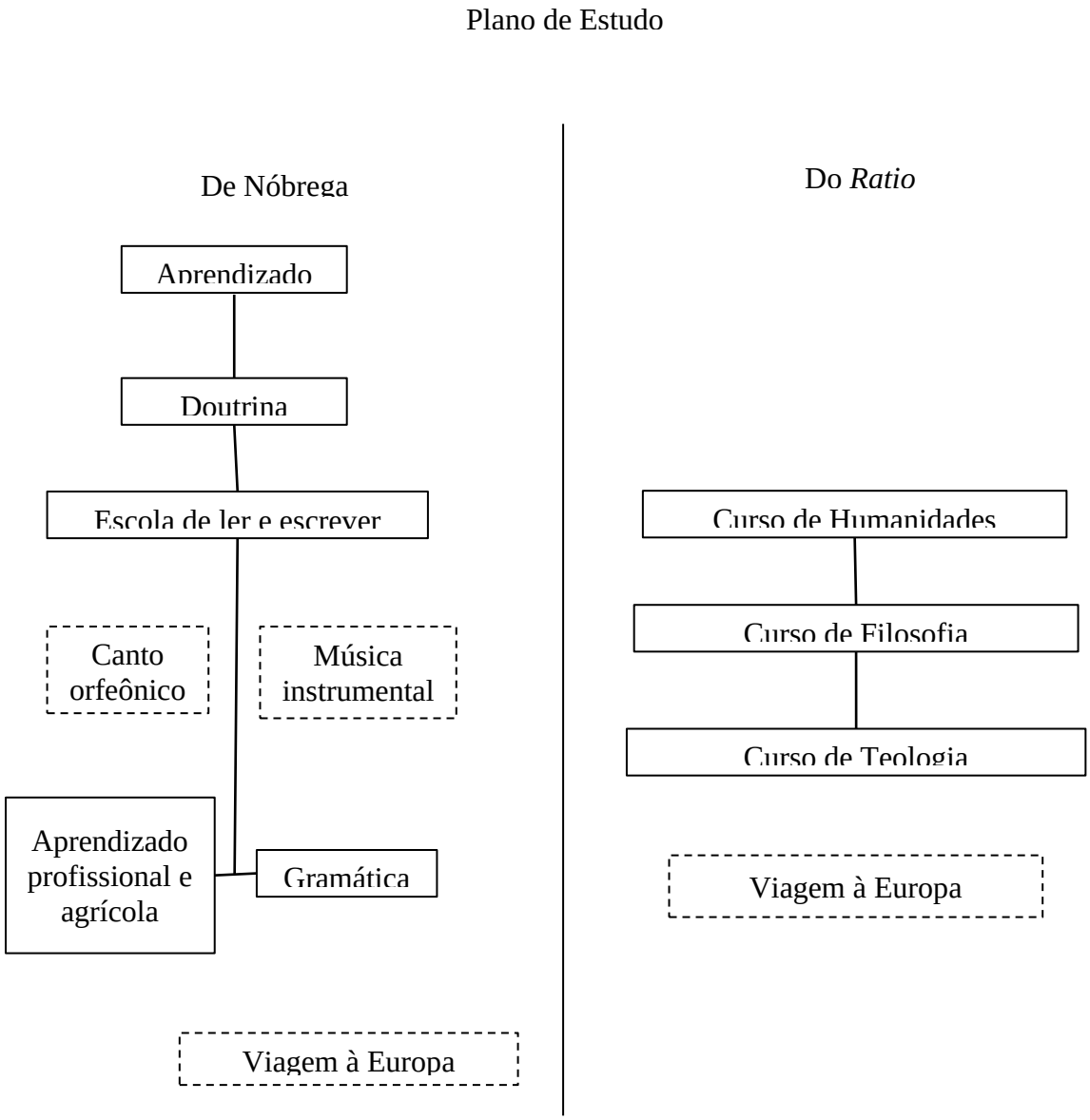
2.2.1. A orientação de ensino jesuítica

Em 1549, uma perspectiva educacional vinculada ao projeto colonial português é implementada no Brasil. Encarregados pela coroa portuguesa, os Jesuítas cristianizam os indígenas e difundem entre eles o padrão civilizatório ocidental cristão, obrigando-lhes a negar suas tradições e religiosidade, além de os introduzirem na perspectiva ocidental de ensino e na cosmovisão cristã. A mesma estratégia é adotada no regime escravista, os jesuítas catequizam africanos, combatem o culto aos deuses, mas negam-lhe o sistema de ensino, substituindo-o por sermões que exortavam a moral e a fé católica. Em ambos os casos, a aculturação sistemática foi uma ação prioritária para o êxito da colonização portuguesa (PAIVA, 2015).

Para que isso ocorresse, os Jesuítas recebiam subsídios da Coroa Portuguesa para realizar missões, fundar colégios, formar sacerdotes. Influenciados pelo pensamento escolástico, pelo modelo de estudo “Ratio Studiorum”, o padre Manoel da Nóbrega elaborou e implementou um plano de estudo para indígenas e filhos de colonos, que vigorou no Brasil de 1570 a 1759. O plano de estudo de Nóbrega começava pelo aprendizado do Português, incluía o ensino da doutrina Cristã e seguia com a escola de ler e escrever; em caráter opcional, havia o ensino de canto orfeônico e música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o

aprendizado profissional e agrícola, e do outro, aula de gramática latina e viagem de estudos à Europa (RIBEIRO, 1992).

Figura 3– Plano de estudo de Nóbrega



Fonte: (Ribeiro, 1992, p. 24.)

O plano de estudo do padre Manoel da Nobrega é aplicado pelos Jesuítas nas classes de "ler e escrever", nas capitanias de São Vicente, Bahia, Espírito Santo e Pernambuco, onde são organizadas classes de gramática, colégios, ensino profissional e seminários. As crianças

indígenas, sobretudo os filhos dos caciques, frequentavam as instituições jesuíticas nas quais se formavam como futuros líderes aliados dos colonizadores, exerciam influência indireta entre os líderes e outros membros da comunidade, uma vez que a criança tupinambá estava presente em diversos momentos da organização social da aldeia. Os indígenas adultos aliados aos colonos eram aldeados próximo aos núcleos de povoamento português, onde eram doutrinados na fé cristã, raramente alfabetizados, ensinados a manejar a terra com instrumentos agrícolas rudimentares e convencidos a defender os colonizadores de ataques de aldeias resistentes à colonização (PAIVA, 2015).

O analfabetismo não se resumia às classes populares, mas estendia-se da burguesia mercantil aos nobres e à família real portuguesa. A educação formal empreendida pelos jesuítas era essencialmente ilustrativa, ritualística e objetivava a consolidação da ordem social senhorial influenciada pelo capitalismo emergente (MATTA, 2005). Nesse contexto de transitoriedade entre senhorial e capitalismo, inerente ao período colonial e imperial, a educação escolarizada passa a ser interesse da pequena nobreza e dos seus descendentes, para que estes atuassem como articuladores entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. A partir de então, os colégios Jesuítas passaram a formar a classe dominante na colônia e o modelo de ensino "Ratio Studiorum" adequa-se completamente à política colonial, como uma formação universitária em língua latina e baseada na literatura clássica europeia, uma complementação de estudos na metrópole, um privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, um estranhamento aos problemas sociais da colônia e a adoção do modelo civilizatório eurocêntrico, contribuindo para a manutenção do domínio colonial/mercantil/escravista, ao invés de buscar a sua superação. (RIBEIRO, 1992).

Para a maior parte população indígena, salvo pouquíssimas exceções, foi dada apenas a catequese com o propósito de repor o número de fiéis perdidos nos movimentos Reformistas e dominá-los ideologicamente para facilitar a exploração de sua mão de obra. A educação profissional (trabalhos manuais), destinado a índios, pretos e mestiços, era apreendido no ambiente de trabalho e limitava-se apenas às técnicas rudimentares, e a educação das mulheres restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas (RIBEIRO, 1992).

Desde o início da colonização até o final do século XVII, a educação no Brasil foi entregue às ordens religiosas como Jesuítas e Franciscanos, que consolidaram as bases ideológicas da ordem social senhorial, com elementos das sociedades Tupinambás, Bantos, Yorùbás e Malês. Em meio às tensões e à variedade cultural da sociedade colonial, o poder

do colonizador era representado nas técnicas arquitetônicas lusitanas, expressas nos muros da cidade, nos sobrados, nas igrejas e no colégio Jesuíta; as edificações erguidas de pedra e cal sob as palhoças, ocas e sambaquis representavam a consolidação do poder colonial sobre as tradições autóctones e africanas.

Mas, em meados do século XVIII, a sociedade senhorial/mercantil, em que o "conhecimento era estável, "artesanal", passando rotineiramente pela esfera do sagrado ou mesmo do "mágico"" (RISERIO, 2004, p. 109), na qual os Jesuítas eram os protagonistas no universo intelectual soteropolitano, começa a mudar diante do Iluminismo, uma ideologia que se justificava por modelo de racionalidade, de modernidade, por ideias liberais na economia e na política. Assim como a ordem senhorial, o Iluminismo orienta ideologicamente uma práxis social, neste caso princípios da sociedade capitalista, cria uma consciência social, afirma-se e reivindica sua validade por valores endógenos a ela mesma, por uma visão progressista de mundo e rotulando a ordem senhorial/mercantil como retrógrada e conservadora (MÉSZÁROS, 2011).

Influenciado pelos ideais iluministas, o então primeiro-ministro português, Marques de Pombal, empreende esforços para modernizar o Império, sendo que um dos aspectos da reforma pombalina na educação foi a expulsão do Jesuíta do império português, além do combate ao poder dos religiosos na educação e a sua forma de atuação nas aldeias indígenas, o fechamento das escolas jesuítas em todos os territórios de domínio português, por seus métodos de ensino serem considerados "perniciosos e de funestos efeitos", e a fracassada tentativa em encontrar professores leigos para substituir os jesuítas nas classes (PAIVA, 2015). Em contrapartida, Pombal privilegiou o conhecimento técnico-empirista voltado principalmente para o aperfeiçoamento da agricultura (MATTA, 2005). Essas medidas representaram um avanço na direção da sociedade burguesa, mas geraram uma regressão em todo sistema educacional na colônia, atingindo as classes dominantes e populares.

Para sintetizar os elementos contextualizados, apresenta-se a seguir o quadro síntese sobre a influência da educação colonial nos bairros populares de Salvador.

Quadro 3– Influência da educação colonial nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Agromercantil.
Ordem Social	Sociedades senhoriais.

Linguagem Dominante na Aprendizagem	Escrita.
Tecnologia de Comunicação	Escrita manual em diferentes suportes, Prensa gráfica.
Características de Interação	Presença física dos interlocutores, Proximidade espacial e temporal, Ações simultâneas e sincrônicas.
Modo de produção	Agroexportadora, Pré-industrial.
Modalidade de Educação	Ensino presencial, Sincrônica, Erudito (destinado à classe dominante), prático e funcional (destinado às classes populares).

Fonte: Autoral

2.3. A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO BURGUESA EM SALVADOR

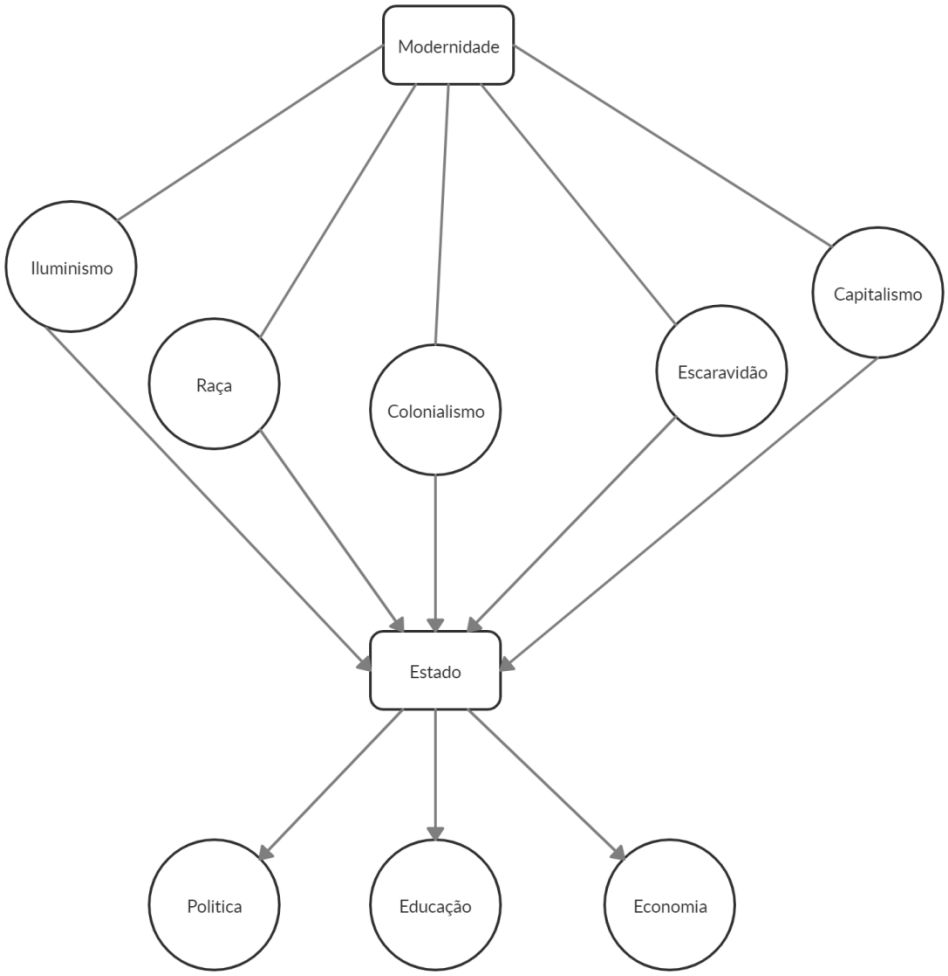
A modernidade burguesa soteropolitana foi construída não somente nas instituições político-econômicas, mas também nas educacionais e até hoje exerce influência no conteúdo lecionado nas escolas. A partir do conceito de história oficial, a historiografia se desenvolve "na dimensão e na função da soberania" (Foulcaut, 2005, p. 79) governamental e eclesiástica, é escrita e ensinada para legitimar as obrigações e ordenamentos do poder, assim como "humanizar" formas de subjugação e subjunção dos sujeitos e das comunidades pelos atos de violência, guerra, pilhagem, confisco e de impor uma abordagem positivista da ciência, um ideal civilizatório, uma proposição modernizadora do sujeito, pautada nos signos ideológicos do sociometabolismo capitalista, que a princípio dava sentido à práxis social, mas no processo avançado de internalização tornou-se significado, potência de vida e de produção da subjetividade.

Para isso acontecer, as sociedades não ocidentais e não cristãs tiveram seus elementos identitários criminalizados, excluídos ou distorcidos na produção do conhecimento histórico. A violência cometida contra a cultura e a memória dos povos afro-indígenas era crucial para construir um discurso do passado, no qual o Brasil, antes da presença do Europeu-cristão, era um território de atraso e barbárie, e a colonização trouxe o progresso e uma relação harmoniosa entre os povos com "moderadas e espaçadas revoltas". A modernidade burguesa cunhou no Brasil uma metodologia de produção do conhecimento histórico na qual o passado é algo imutável e composto de memórias, fatos, obras e autores alinhados à ideologia hegemônica, merecendo ser pesquisados e/ou lecionados. Para que a modernidade burguesa

e sua promessa de progresso fossem validadas no Brasil era preciso justificá-las cientificamente, e uma das estratégias criadas, como aponta Benjamin (1985), foi articular historicamente o passado, não para conhecê-lo, mas para apropriar-se das reminiscências de culturas que oferecessem perigo à modernidade.

Entender a educação e a modernidade em Salvador é identificar a introdução do pensamento científico e com ela o discurso de verdade da burguesia, sendo está uma das principais ferramentas para ascensão da sociedade burguesa na cidade (MATTA,2005). Essa nova sociedade soteropolitana, que se constrói ao longo dos séculos XIX e XX, é orientada pelo pensamento iluminista e capitalista (figura 4) que estabelecem novas formas de controle sobre o Estado e a economia, substituindo o monopólio do pacto colonial pela disputa e influência do mercado internacional, a exemplo das companhias de indústria, serviço e transporte. As instituições e os signos das sociedades senhorias e ancestrais são desarticulados, criminalizados e reordenados, como a atuação dos Jesuítas na educação, a escravidão, as religiões não cristãs, assim como a ocupação e urbanização do território de Salvador que ao longo de décadas concentrou a população preta nas freguesias rurais ou adjacentes aos territórios ocupados pela classe dominante.

Figura 4– Categorias da Modernidade



Fonte: Autoral

No entanto, há elemento da modernidade que se destaca em Salvador que é o conceito de raça e a racialização da população. A modernidade não utiliza a raça apenas para diferenciar os animais, mas para estabelecer categorias distintas entre os seres humanos. Este conceito, historicamente elaborado na Europa a partir do século XVI, não somente entra em conflito, como fratura as práxis sociais banto-tupinambás que entendiam que o Outro, apesar de diferente, não era desigual, e poderia pertencer e engaja-se na vida social da comunidade. No entanto, como aponta Almeida (2019), a colonização, o mercantilismo, o renascimento e a expansão da sociedade burguesa cunharam um ideário filosófico que transformou o europeu ocidental/cristão no homem universal, e todos os outros povos e culturas seriam condições de existências menos evoluídas.

A estruturação da sociedade e a educação burguesa em Salvador se deu (e se dá) na racialização das classes populares, tanto pelas características fenotípicas, como pelos signos de ancestralidade, e na difusão de formas de interações simbólicas-semióticas e sociais racistas. Para isso acontecer, foi preciso:

Quadro 4– Ações educacionais burgo-racistas

Utilização da racialização como tecnologia de dominação, controle, exploração e reprodução de desigualdades;
Naturalização e afirmação diária da superioridade do homem branco;
Controle à proporcionalidade da população preta, indígena e branca. Isso se dava: no combate à miscigenação; em práticas sexistas, como estereotipação do gênero, a exemplo da inferioridade feminina; assim como o assassinato e/ou criminalização da população afro-indígena e de suas formas particulares de reprodução de existência, diante da ausência de infraestrutura nas freguesias e territórios ocupados por essa população;
Uso de teorias eugênicas, positivistas, evolucionistas e teológicas para justificar a condição de desigualdade social, histórica, política e econômica;
Generalização e estereotipação de sujeitos e sociedades africanas e indígenas.

Fonte: Baseado em Almeida (2019)

O resultado desse projeto educacional, percebidos ainda hoje, são:

Quadro 5– Efeitos da educação burgo-racista

Aprofundamento das desigualdades sociais;
Consolidação de padrões burgueses com elementos senhoriais e racistas;
Negação das sociedades tradicionais, ancestrais e seus signos, em detrimento a ideia de “progresso” da modernidade;
Ensino orientado por um recorte de classe e cor, a classe dominante branca era educada para ingressar na universidade, sobretudo nas instituições europeias, já a classe popular na sua maioria preta era educada até os cursos profissionalizantes;

O ensino profissionalizante era centrado numa abordagem pedagógica pragmática e tecnicista, cujos objetivos eram formar uma nova classe de trabalhadores assalariados, oriundos da escravidão, e atender às demandas da sociedade comercial e industrial que germinava na Bahia.

Fonte: Autoral

As ações burgo-racistas foram uma estratégia *sine qua non* para a construção do projeto educacional e da modernidade burguesa na Bahia. Isso se deve à impossibilidade da burguesia em destruir ou romper com as estruturas da sociedade senhorial orientada pela fidalguia, prestígio e caudilhismo, que no contexto de Salvador, uma cidade cuja maioria da população é preta, produzia uma educação personalista, carismática, preconceituosa e discriminatória.

Quadro 6– Elementos da educação senhorial em Salvador

Personalismo	A educação, como uma tecnologia de controle social, era orientada pelo poder que emanava do rei, do clero, do fidalgo, da oligarquia ou de um coronel.
Carisma	A educação era um dos ambientes de gerenciamento do carisma da classe dominante. Esse carisma simbolicamente representado por Antonil (1711) no equilíbrio dos três p's "*pão, páo e panno*" (p.34), era um jogo de alternância entre condescendência e formas ostensivas de violência à população afro-indígena e as suas práxis sociais.
Preconceito/discriminação	Estruturou-se um sistema de ensino na estereotipação, interiorização, diferenciação e desigualdade do sujeito pela sua etnia e, também, pela sua classe e gênero, o que resultou numa relação de poder entre a classe dominante (oligárquica e burguesa, controladora dos meios de produção colonial, cristã e branca) e as classes populares (não aristocrática, afro-indígena e vendedora de sua força produtiva), gerando vantagens/desvantagens,

	prestígios/desprestígios e repúdio direto ou indireto por conta da classe, da cor e do gênero do sujeito.

Fonte: Autoral

Se na Bahia senhorial a educação visava representar e internalizar padrões, signos e interesses das famílias tidas como "importantes" e do clero, o projeto burguês de educação despersonaliza, porque os padrões, signos e interesses são do capital, das instituições capitalistas e do mercado; substitui o carisma pela conformação, um ajuste de interesses conflitantes das classes, mas sem alterar as determinações fundamentais do capitalismo; e constrói uma sociedade cuja regra geral são formas elaboradas de preconceito e discriminação que resultam numa estrutura social racista, de modo que os complexos da sociedade moderna como trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento6 produzem, normatizam e viabilizam a reprodução sistêmica do racismo, assim como os próprios sujeitos produzem e são produzidos de maneira racista em contextos sociais, informacionais e afetivos.

Desse modo, a educação, junto com a política e a economia, tornou-se uma das dimensões do Estado em que foram processadas, justificadas e normatizadas formas de controle social baseadas na "subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica..."(Mbembe,2019, p.17), com isso, o capital operacionaliza no capitalismo, sobretudo no capitalismo periférico centrado no racismo, o biopoder, o "...domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle" (Mbembe,2019, p.6).

No contexto soteropolitano o biopoder não se opõe ao poder senhorial, mas se insere nele, pelo fato de ambos terem técnicas, níveis, escalas e instrumentos de dominações diferentes. Dessa forma, o capital, através das instituições capitalistas, introduz seus signos e sentidos nos sujeitos ao nível que afete os "processos de conjunto que são próprios da vida, que são

6 Os complexos de trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento são aqui definidos na ontologia lukácsiana. Entende-se por trabalho o fenômeno originário do ser social, o "centro da humanização do homem" (Lukács,2013, p.36); por reprodução, a necessidade biológica e social de reproduzir e modificar initerruptamente a vida orgânica, o mundo inorgânico e as relações econômicas, políticas, culturais e demais atividades humanas; por Ideologia, orientações positivas ou negativas ao trabalho, a reprodução e outras práxis e conflitos sociais; por estranhamento, um fenômeno socioeconômico e ideológico que brota da objetificação, reificação e fetichismo levando à incompreensão da realidade.

processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc." (FOUCALUT,2005 p.289).

A interação do biopoder com contexto histórico baiano colonialista, pluriétnico, escravagista, agromercantil, de introdução do capitalismo periférico, somado às teorias evolucionistas, darwinistas e eugênicas materializa uma orientação necropolítica, que gerencia a morte e naturaliza a violência entre as classes populares e afro-indígenas como um procedimento aceitável na práxis social. A necropolítica orientou todas as dimensões da claudicante modernização da cidade, dentre elas a urbanização e ocupação das freguesias, a abolição da escravidão e a proclamação da república

Na Educação, a necropolítica produz uma necroeducação e, por efeito, uma necro-história, a partir do momento em que:

Quadro 7- Elementos necroeducacionais na relação ensino-aprendizagem baiana

Métodos e conteúdos partem de uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, ratificando as formas e teorias de subalternização e desumanização da população preta e indígena;
Silenciamento de métodos da produção e difusão do conhecimento oriundos das comunidades tradicionais, assim como, a folclorização das culturas africanas e indígenas;
Normatização da escravidão e da selvageria como condição intrínseca e natural das populações preta e indígena;
Naturalização das formas de extermínio e violência cometida pelo estado às classes populares, como as guerras civis que são chamadas de revoltas ou rebeliões;
Precarização das infraestruturas escolares e das condições de formação, trabalho e remuneração dos professores, pedagogos, porteiros, merendeiras e demais profissionais que atuam na escola.

Fonte: Autoral

Os efeitos do projeto burguês de educação na Bahia são, até hoje, irreparáveis para os sujeitos das classes populares, pois ele não somente possibilitou a transição da ordem senhorial para o capitalismo, como estruturou o racismo e as técnicas de biopoder que orientaram a construção do necroestado que regula constantemente uma organização social que gerencia a morte a curto e longo prazo, como o desenvolvimento de formas de exploração

não apenas de trabalho, mas da vida, assim como a internalização da objetificação, reificação e fetichismo como sentido de reprodução da existência e a perpetuação das desigualdades sociais e os seus mecanismos de produção da morte, a exemplo da fome, do desemprego, do narcotráfico, da violência policial, da precarização da saúde e da educação pública, a ausência de infraestrutura urbana nos bairros populares e etc., ou como retratou Fanon (1968):

> "Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. (...) O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. (...) O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente, mas sempre alerta: "Eles querem tomar o nosso lugar." É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono." (p.29)

2.3.1. EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM SALVADOR

O século XIX foi um período marcante para delinear o perfil de ensino-aprendizagem de história praticada hoje. Todos os elementos discutidos nos tópicos anteriores serão revistos e receberão atribuição de novos significados por uma intelectualidade engajada em criar uma identidade para Brasil e uma história oficial. As intensas mudanças da sociedade oitocentista promovidas pelos ideais Liberais, Evolucionistas, Darwinistas, Positivistas, Marxistas e outros foram conciliadas às contradições sociais de Salvador.

Algo que podemos colocar como marco inicial das mudanças enfrentadas por Salvador e pelo Brasil do século XIX foi a chegada da família real portuguesa em 1808, que aproximou mais os costumes locais à modernidade europeia. Essa modernidade vai se instalar de maneira estrutural no plano intelectual e institucional, pois compondo a corte portuguesa chegaram ao Brasil artistas, pensadores e cientistas europeus que influenciaram num ensaio à modernidade e na fundação de instituições como museus, bancos e bibliotecas (SOUZA, 2016). Vale ressaltar que no período de 1816 chega ao Brasil – sob a iniciativa da família real – a Missão Artística Francesa, que "trouxe um padrão estético universalista e imprimiu um gosto cosmopolita, que dominou toda a cultura urbana brasileira do século XIX". (VELOSO, 2000).

O Brasil, a partir de meados do século XIX, fortemente influenciado pelo Iluminismo e suas derivações, vai ser palco das tensões entre o Moderno, a sociedade burguesa, o Tradicional e a sociedade senhorial. O lócus dessa contenda era a Cidade onde se encontrava a emergente Burguesia, a Cidade sediava o "novo", a urbanidade-comercial, contrária ao Campo que representava o "atraso", as tradições senhoriais e sua miscigenação (SOUZA, 2016). Em Salvador, as técnicas e os saberes populares transmitidos pela oralidade nas interações sociais do cotidiano pelos mestres de ofícios, artesãos, anciões, vão perdendo espaço no sistema reprodutivo, as tradições, memórias e religiosidade ancestrais são estereotipadas, marginalizadas e criminalizadas por um projeto de modernidade burguesa, que conservava os laços de dependência e mandonismo existentes no Brasil colonial e sua sociedade conservadora com as demandas da sociedade de mercado, do cientificismo burguês (MATTA, 2005).

Em Salvador, a conciliação de signos e sentidos ideológicos de ordem sociais distintas, criou uma espécie de "Iluminismo Conservador" que foi possível devido à religiosidade eclética aqui criada que:

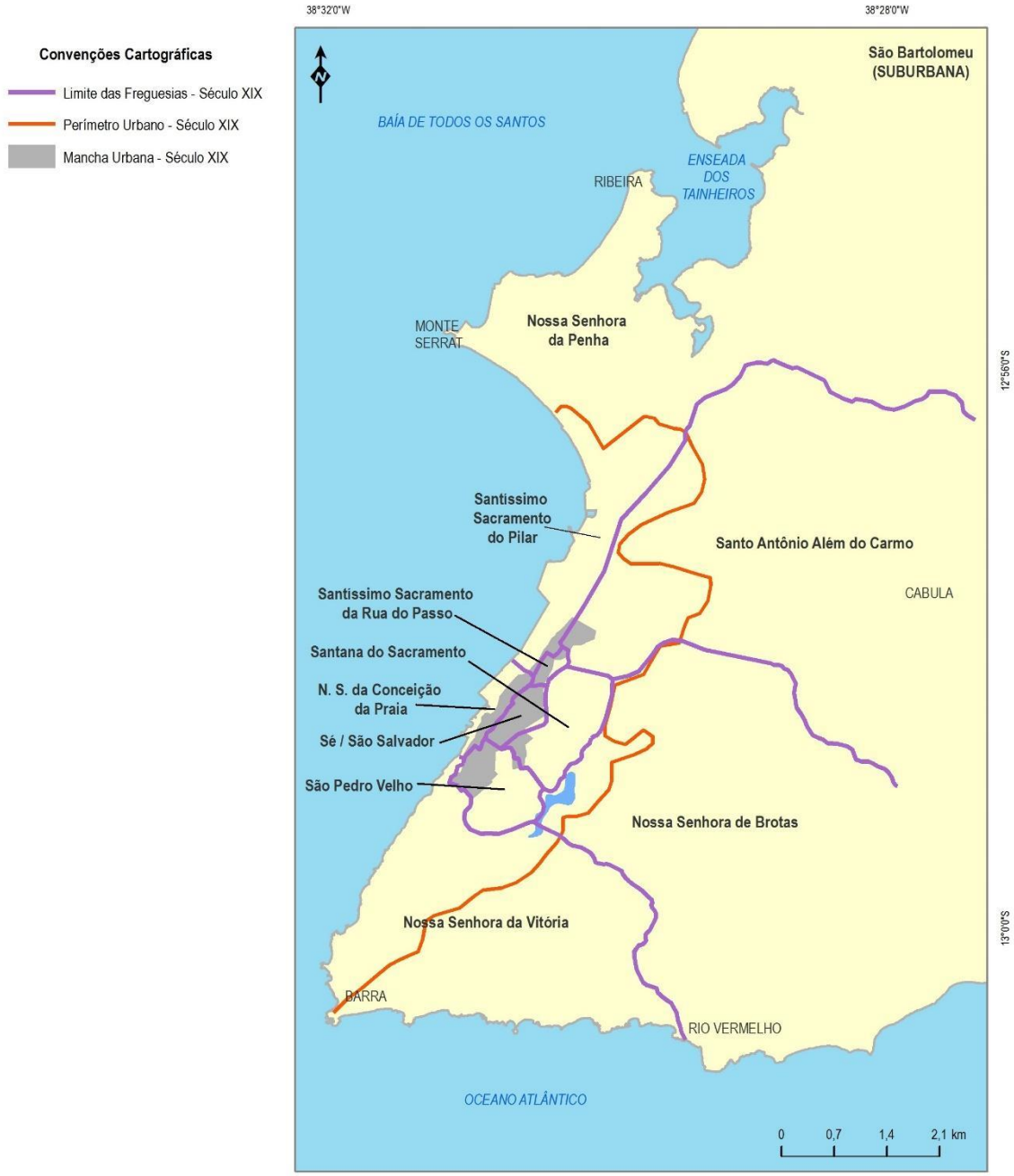
> "permitia conciliar as conquistas da ciência com as tradições que se desejava conservar, mas, principalmente, permitia conservar os interesses da aristocracia senhorial e a velha estrutura social e as relações do Brasil colônia. Foi possível, então, frear as tentativas de superação estrutural popular, advindas dos centros urbanos e das emergentes classes burguesas e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de modernidade e desenvolvimento urbano, necessário à nova realidade internacional." (MATTA, 2005, p. 116)

Apesar de todas as articulações político-econômicas, a ordem senhorial brasileira vivia uma crise estrutural e, pouco a pouco, perdia espaço para o capitalismo, que se revelava uma ordem inconciliável com qualquer outra e tendia a extinguir ou transformar as estruturas sociais divergentes de sua lógica (MÉSZÁROS, 2008). Umas das transformações ocorridas no Brasil entre os séculos XIX e XX foi a manutenção dos senhores e suas relações de prestígios e poder como classe dominante junto à burguesia, sendo que para isso acontecer foram necessárias mudanças na conjuntura político-econômica do país, como a abertura de mercado em 1808 e a independência em 1822; o fim legal da escravidão em 1888, sendo este um sistema inconciliável com o contexto econômico e político mundial de consolidação da industrialização e das novas formas de colonialismo; e por fim, a instauração da república em 1889.

Essas mudanças modernas ocorridas no plano nacional e internacional influenciaram na urbanidade de Salvador, e as contradições da ordem senhorial e burguesa tencionavam-se no cotidiano do soteropolitano. Salvador no século XIX era uma cidade rica, mas extremamente desigual devido à concentração de riqueza na classe dominante, composta em sua maioria por muitos estrangeiros. A cidade desde o século XVI havia crescido graças ao porto de onde escoava para a Europa e outras terras a produção de açúcar, fumo, algodão e couro vindos do recôncavo e do sertão. Devido a esse comércio transatlântico e ao tráfico de escravizados, Salvador até o século XVIII foi a capital do império português nas Américas até sua substituição pelo Rio de Janeiro em 1763 (REIS,1991).

Topograficamente, Salvador dividia-se em Cidade Alta e Cidade Baixa, que se conectavam por suas ladeiras, administrativamente divididas em freguesias (figura 5), cada qual associada à sua igreja matriz "uma organização que refletia a união entre o poder civil e eclesiástico" (REIS, 1991, p. 28). Na cidade baixa, estavam as freguesias de Nossa Senhora da Conceição da Praia, do Santíssimo Sacramento do Pilar e N. Sra. da Penha; na cidade alta, as freguesias da Sé ou São Salvador, Santo Antônio Além do Carmo, São Pedro Velho, Santana do Sacramento, Santíssimo Sacramento da Rua do Passo, Nossa Senhora de Brotas e Nossa Senhora da Vitória.

Figura 5- Mapeamento das freguesias urbanas e das áreas suburbanas da cidade do Salvador no início do século XIX



Fonte: Martins (2017)

Nas freguesias da cidade baixa se concentrava o comercio de Salvador. Na Conceição da Praia encontrava-se a Alfandega Geral; No porto da cidade, ancoravam-se navios brasileiros, estadunidenses e de diferentes nações europeias, além de saveiros, canoas e jangadas vindas de outras freguesias, do Recôncavo e da Ilha de Itaparica; os trapiches e Armazéns, os quais recebiam os produtos da terra, destinados à exportação: açúcar, fumo,

algodão, aguardente, couros, madeiras, piaçava, e os que se importavam, como os vinhos, os azeites, os vinagres, a farinha do reino, o bacalhau e produtos industrializados vindos da Inglaterra. Entre os armazéns e luxuosos edifícios localizados na Praça do Comércio estavam profissionais Liberais, funcionários do governo e representantes das companhias de comércio marítimo; as ruas circunvizinhas eram ocupadas por profissionais de todos os tipos, como barbeiros, artesãos, alfaiates, escravizados que carregavam e descarregavam os navios e levavam as mercadorias para aonde fosse necessário. Na Praça de São José, havia o principal mercado da cidade, o mercado de Santa Barbara; e o Cais Dourado, onde eram vendidos os frutos da terra e os produtos de abastecimento trazidos através da baía (NASCIMENTO, 2007).

Na Freguesia do Pilar, havia o comércio com armazéns e trapiches, mas não tão intenso como a Conceição da Praia, pois lá estavam localizadas residências dos comerciantes e caixeiros portugueses que haviam imigrado para o Brasil após a independência e aqui se enriqueceram com a importação e exportação de produtos. No Pilar, havia uma alta concentração de escravizados e assim como em toda Salvador, ricos e pobres compartilhavam o mesmo perímetro urbano (REIS,1991). A Penha era ocupada na sua maioria por uma população preta e mestiça, lá estavam os estaleiros das grandes embarcações e fragatas; no Bomfim, havia as fábricas de vidros e tecidos, além da capela do Sr. Bonfim, destino de inúmeros romeiros; próximo estava o sítio do papagaio onde se encontravam os pescadores e os alambiques (NASCIMENTO, 2007).

A cidade alta, diferente da cidade baixa, era uma região mais calma, limpa e residencial, não deixando de ter pequenas lojas varejistas de chapéus, tecidos, tabaco e remédios. Na cidade alta residia a maior parte popular, sobretudo na freguesia da Sé, que era o centro político, administrativo, eclesiástico e cientifico da província, onde ficavam a Câmara Municipal, o Tribunal de Relação, a Casa da Moeda, o Palácio do Governo, o Palácio Arquiepiscopal, a Santa Casa da Misericórdia e seu Hospital, o Colégio Jesuíta, a Faculdade de Medicina, a Biblioteca Pública, além de conventos, irmandades e seminários. Em São Pedro Velho estava o Correio Geral, que depois foi transferido para a Cidade Baixa, próximo aos sobrados e edifícios habitados por famílias fidalgas. As freguesias de Santana, Rua do Passo e no Santo Antônio Além do Carmo, eram ocupadas em sua maior parte pela classe média e pobre, por famílias pretas, escravos alforriados, pequenos artesãos, comerciantes ambulantes, lavadeiras e alfaiates. Em Santana, destacavam-se os conventos e igrejas, que

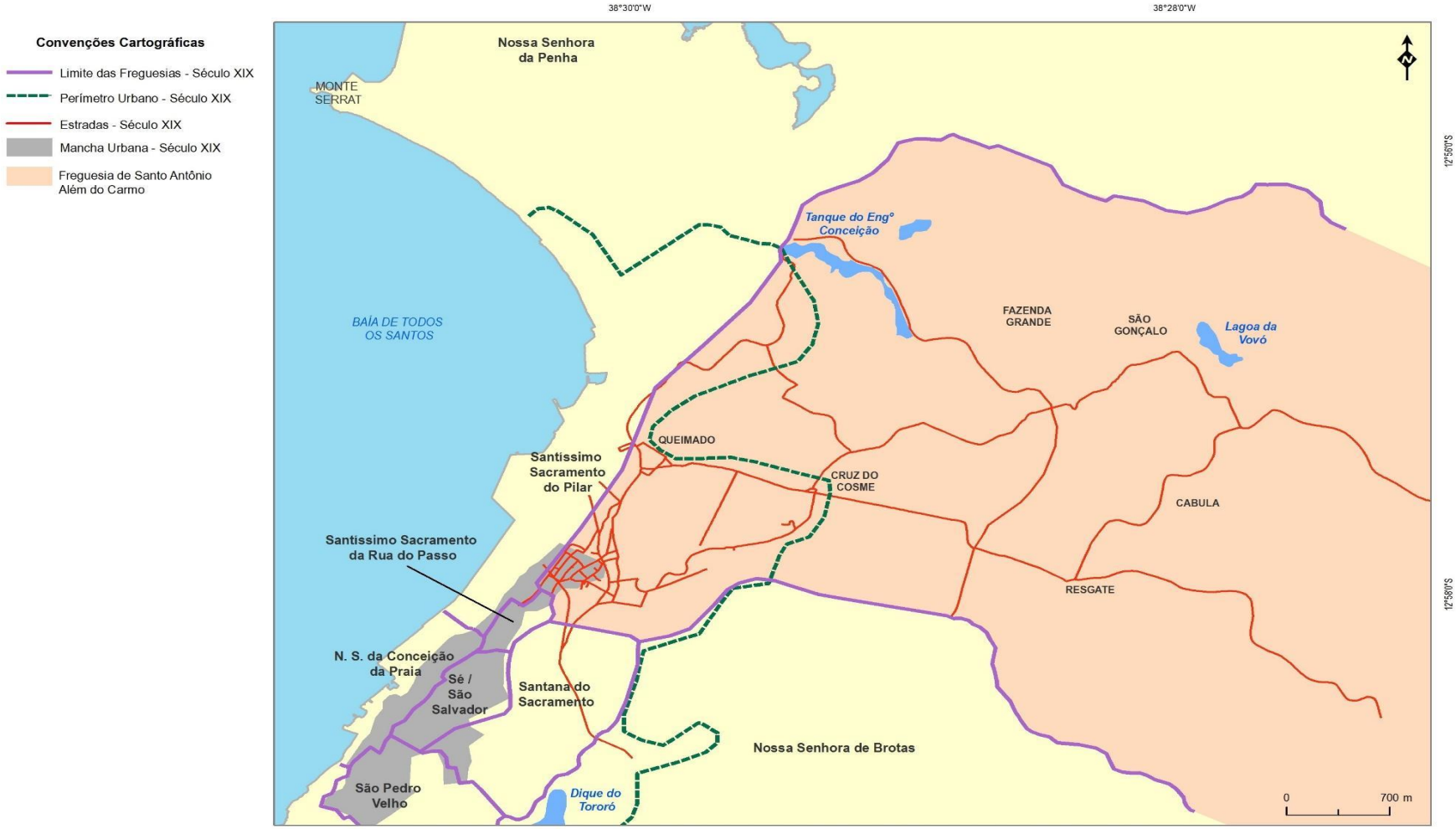
apesar de ser a menor freguesia da província era bastante populosa por ter muitos edifícios; Já o Santo Antônio Além do Carmo, uma das maiores freguesias, dividida em dois distritos, no primeiro distrito encontrava-se o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, e no segundo a classe média formada por pequenos comerciantes, párocos, alfaiate e empregados públicos e, na sua parte suburbana, por agricultores (NASCIMENTO, 2007).

A freguesia da Vitória, com suas casas de campo, ricas arquitetonicamente e ornamentadas com esculturas, era a periferia de luxo da cidade, ocupada por comerciantes estrangeiros. Entre a Vitória e o mar estavam os povoados da Barra e Rio Vermelho, cujos moradores eram pretos que viviam em palhoças e da pesca com jangadas (REIS,1991).

As demais regiões da cidade como a Freguesia de Brotas, que cercava toda a região de montes e montanhas e porção norte da cidade, era composta por uma população rural, como fazendeiros e pequenos agricultores, cuja produção de frutas e legumes servia para abastecer a cidade. Na região de Itapuã, a pesca de baleia entre junho e setembro, fornecia o óleo que era exportado e utilizado na construção civil e na iluminação das ruas, casas, engenhos e fazendas, as barbatanas eram utilizadas para produção de utensílios domésticos, como guarda-chuvas, escovas, espartilhos, etc. (REIS,1991).

A partir dos estudos de Reis (1991) e Martins (2017), podemos dizer que as freguesias de Brotas, Penha e o 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo (em destaque na figura 06) desempenharam papel crucial na preservação da identidade cultural afro-indígena em Salvador. Por causa da sua posição periférica na cidade, essas freguesias propiciaram que sua numerosa população preta formasse quilombos (a exemplo do Cabula, Urubus e Buraco do Tatu) e terreiros de candomblés, (Terreiro do Gantois, Casa Branca do Engenho Velho, Terreiro do Alaketu, Terreiro Tumbensi), que resgatavam elementos afros e, em alguns casos, eram influenciados por elementos da cultura de povos autóctones de Salvador.

Figura 6- Freguesia de Santo Antônio Além do Carmo



Fonte: Martins (2017)

Penha e o 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo foram estrategicamente importantes para a cultura afro-indígena por serem rotas de conexão de Salvador com o Recôncavo e o Sertão. Pela península de Itapagipe, durante o governo do Conde da Ponte (1805-1809), inúmeros escravizados fugiam para a atual região do subúrbio ferroviário e de lá seguiam para o Recôncavo (Reis, 1991). Pelo 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo estava a estrada das boiadas, principal acesso terrestre do interior para Salvador. Por ela passavam as tropas de gados vindos dos currais sertanejos e com elas os vaqueiros brancos, mestiços, livres, libertos e os escravizados, que no Alto Sertão baiano viviam sob um regime escravista, pouco comum no Recôncavo e em Salvador, que era a meação onde o escravizado tinha o seu casebre e uma pequena produção agrícola destina ao abastecimento local. Devido ao vasto tamanho dos currais e da debilidade de controle social do Estado nessas regiões, pode-se deduzir que o escravizado do Alto Sertão gozava de maior autonomia quando comparado aos que viviam no Recôncavo e em Salvador, com condições mais favoráveis para a formação de quilombos (DANTAS,2000).

Nesse contexto, Salvador torna-se uma cidade *interregnum* entre o moderno e o tradicional. A modernidade estava presente na emergente burguesia que ocupava as freguesias da Conceição da Praia, Pilar e Vitoria, na política de Estado iniciada por Conde dos Arcos (1810-1818) e nos gostos e costumes que chegavam ao porto vindos da Europa. Por outro lado, Salvador era tradicional e ancestral nas fazendas de Brotas e no 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo, entre os pescadores da Penha, nos Quilombos urbanos e nas tradições conservadas no Sertão que chegavam pela estrada das boiadas, pelas jangadas e saveiros vindos de Itaparica e do Recôncavo.

A conciliação de forças senhorias e capitalistas produziu uma cidade economicamente desigual, já que se estima que no século XIX 90% da população de Salvador e do Recôncavo viviam no limiar da pobreza e os 10% mais ricos controlavam 67% da riqueza. A classe pobre era majoritariamente preta e mestiça, enquanto os brancos eram ricos. As ruas e as portas dos conventos eram ocupadas por mendigos em busca de caridade pública. Inúmeras crianças pretas, seminuas, de barriga inchada vivam nas ruas, tanto adultos quanto as crianças eram perseguidos pela polícia sob suspeita da vadiagem e levados para a cadeia e para o orfanato de São Joaquim (REIS, 1991). Havia também o preconceito contra o trabalho manual, que era associado à coisa de escravizado e preto, “Wetherell registrou o curioso costume de os homens brancos criarem longas unhas para demostrar que não trabalhavam com as mãos” (REIS, 1991, p.38).

Esses elementos ficavam mais graves e nítidos à medida que Salvador se urbanizava e crescia enquanto mercado consumidor. A partir da década de 50 do século XIX, ocorre uma aceleração na integração da capital com o interior do estado e os serviços urbanos são melhorados. Nos anos 50, 60 e 70, empresas inglesas iniciam a construção das ferrovias na Bahia, do porto de Salvador e inauguram o telégrafo da cidade. Nas décadas de 70 e 80, são criadas linhas de máquinas a vapor ligando o Centro de Salvador aos bairros mais distantes; em 1873 é inaugurado o elevador Lacerda e em 1882 é ampliada a navegação a vapor nas regiões marítimas e fluviais da capital e do interior (TAVARES,2008).

As mudanças políticas, econômicas e administrativas que se iniciam com a vinda da corte portuguesa e em seguida com a independência, pouco alteraram a práxis social da população pobre soteropolitana, sendo que a pobreza continua a ter uma cor e uma classe definidas, ela era preta e formada por trabalhadores braçais. Essas contradições faziam a cidade convulsionar em rebeliões e revoltas, como o Levante dos Malês; Sabinada; Cemiterada; Carne sem osso, Farinha sem caroço e outras.

Uma diferença entre o senhorial e o capitalismo (mesmo que periférico como foi o caso de Salvador)[7], é que o capitalismo, sendo o sociometabolismo mais elaborado do capital, é um modo de reprodução orientado para a expansão e movido pela acumulação, conseguindo manter sob seu controle um número maior de sujeitos (MÉSZÁROS,2011), quando comparado ao senhorial ou às sociedades sem classes. Para isso acontecer em Salvador, o capitalismo se justificou ideologicamente, naturalizou a divisão social do trabalho, deslocou e/ou negociou com os senhores o controle sobre as fontes de riquezas, o poder político e jurídico, assim como criou fundamentos geradores de fetichismo (MARX,1996). Essas mudanças na conjuntura econômica e política que orientava as transformações do sistema produtivo ocidental consolidou a industrialização, as novas formas de colonialismo e a transição da mão de obra escrava para a assalariada.

Para a ordem senhorial, o escravo é uma mercadoria, mas é também um produto em que a relação de dominação se dá no ato da escravidão. Na mão de obra assalariada, o trabalhador é desprovido dos meios de produção e se transforma num vendedor de si mesmo e sua força produtiva converte-se numa mercadoria, cujo valor é atribuído pelo capital, transformando o trabalho em um produto e ainda gerando o trabalho excedente (MARX,1996).

[7] Em Salvador, o capitalismo surgiu de modo exógeno, ou seja, ingressou na cidade de fora para dentro, ao contrário do capitalismo central formado de contradições internas, como na Europa.

Nesse contexto, a escravidão apresentava-se inconciliável com a modernidade burguesa. Mas, a transição da mão de obra escrava para livre não seria tão fácil. O Estado brasileiro era centrado numa lógica escravista e as justificativas ideológicas, econômicas e religiosas condicionavam um desmantelamento gradual do sistema escravista, ou seja, era necessário desarmar a engrenagem, peça por peça, e reordenar o sistema produtivo agromercantil do país. Por esse motivo, o Estado levou quase 40 anos para pôr um fim legal na escravidão, iniciando com a Lei Eusébio de Queirós (1850), dando sequência com as Leis Ventre Livre (1871) e Sexagenários (1885), culminando na Lei Áurea (1888). No entanto, o modelo de abolição adotado gerou consequências negativas para população preta, no que tange aos direitos civis, e contribuiu na configuração da classe dominada e explorada pelo capitalismo no país.

2.3.2. Educação no pós-abolição

Uma das principais consequências negativas foi o descaso com a educação da população preta. Ao longo de toda escravidão, africanos e crioulos não tiveram nenhuma oportunidade de escolarização, sendo esse ato justificado pelo poder político e eclesiástico, com o discurso de que os pretos eram destituídos de inteligência e de alma, cabendo a eles apenas os sermões cristãos e o trabalho braçal. A ausência de escolarização significava o controle sobre possíveis revoltas, diante da tomada de consciência para si. (SILVA; SILVA, 2005).

A Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea geraram um problema para a classe dominante da época. O que fazer com uma criança ou um jovem de 21 anos[8]? Quais as obrigações do Estado com a população livre e liberta que se acumulava nas ruas?

A educação vai ser a alternativa para esses impasses: 1º) servindo de controle social, uma vez que as crianças que estavam nas ruas passaram a ir para associações de recolhimento e educação, como a Casa Pia de Órfãos de São Joaquim, onde eram alfabetizadas e cristianizadas para combater os "vícios e às más inclinações" (SILVA; SILVA, 2005, p. 196) trazidas das senzalas; 2º) a criação do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia preparava os trabalhadores para as necessidades da mão de obra urbana, mantendo assim o sistema produtivo do país (MATTA,2005). Essa estratégia, aliada à negligência dada à educação da população preta na escravidão e durante o processo da Abolição foi fundamental para mantê-

[8] No § 1 do Art. 1 da Lei do Ventre Livre, os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.

los circunscritos a condições mais severas de exploração da força de trabalho, permitindo assim sua permanecia na condição de pobreza.

Para o capitalismo periférico, que passava a ordenar a práxis social soteropolitana a partir do final do século XIX, a classe trabalhadora deveria ter uma formação intelectual limitada, não possuir exigências de direitos, realizar tarefas simples e padronizar costumes e consumo. Enquanto isso, a acanhada intelectualidade, com sujeitos oriundos das classes ricas e média, concluía seus estudos na Europa, inspirando-se nos ideais positivistas para estabelecer um programa de modernização do país que incluía a abolição dos privilégios aristocráticos, laicidade do estado, secularização dos cemitérios, casamento civil, registro civil, instrução da mulher, para desempenhar seu papel de esposa e mãe, abolição da escravidão e crença na educação como solução para os problemas do país (RIBEIRO,1992).

Essa aparente contradição nas propostas educacionais se complementam e marcam os contrastes das práticas de ensino-aprendizagem aplicadas entre as classes sociais, assegurando qual classe mantém-se hegemônica no trabalho intelectual e no controle dos meios de produção, que no final do século XIX deixava de ser rural-agrícola para urbana-comercial, e quais sujeitos realizariam o trabalho material e venderiam sua força de produção (MARX, 2004). Para isso acontecer, a instrução pública, municipalizada no século XIX, permitiu que cada região aplicasse a educação na forma que entendia como necessária. A Bahia e o Nordeste desenvolveram projetos educacionais em consonância com a modernidade, mas com a manutenção de elementos da sociedade senhorial e a relação de dependência político-econômicas das classes pobres e média aos senhores. O ensino básico na Bahia vai ser filosoficamente orientado pelo pragmatismo positivista, garantindo que a escola não fosse um espaço de liberdade intelectual, mas apenas de formação profissional e amoldamento moral dos sujeitos orientados por uma teologia cristã. (MATTA, 2005).

Para sintetizar os elementos contextualizados neste tópico, apresenta-se a seguir o quadro sobre a influência da educação burguesa nos bairros populares de Salvador.

Quadro 8– Influência da educação burguesa nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Capitalista.
Ordem Social	Burguesa.
Linguagem Dominante na Aprendizagem	Escrita, Analógica.

Tecnologia de Comunicação	Jornais, Correio postal, Telegrafo.
Características de Interação	Presença física ou simbólica dos docentes.
Modo de produção	Agroexportadora, Industrial.
Modalidade de Educação	Burgo-racista, Burgo-racista, Ensino presencial, Ensino apoiado por correspondência e jornal.

Fonte: Autoral

2.4. EDUCAÇÃO POPULAR NA SALVADOR REPUBLICANA

No final do século XIX, a monarquia representava a ordem senhorial e sua deficiência em promover mudanças estruturais exigidas pela consolidada agroburguesia cafeeira e pelos emergentes empresariados das indústrias paulistas, resultando, assim, na derrocada do Império e na implementação do primeiro projeto nacional de poder burguês/militar brasileiro, a República (MATTA, 2005).

A economia baiana permanecia agromercantil, destinada à exportação e, mesmo após a Lei Áurea, conservou relações de trabalho análogas à escravidão, pois o Império ou a primeira República se eximiram de estabelecer leis e medidas práticas para determinar o trabalho assalariado. Diante da negligência do Estado, formas análogas de trabalho escravo foram amplamente utilizadas no campo, a exemplo da meação, do foro e dos dias de trabalho gratuito (TAVARES, 2008).

Salvador que até a primeira metade do século XIX era a capital do império português no Brasil, perdera seu protagonismo com o decaimento das exportações de açúcar, fumo e algodão, levando a agroindústria do Recôncavo ao colapso. Na transição do século XIX para o XX, o Sul da Bahia supera a cidade do Salvador em desenvolvimento econômico, por conta da exportação de cacau para as indústrias farmacêuticas e alimentícias dos EUA e Europa, atraindo para Ilhéus agências bancárias, casas de comércio, jornais e “pensões de mulheres” (RISÉRIO,2004), transformando a região que era território dos tupis e tamoios, ocupado por jesuítas até século XIX, no maior centro agroexportador da Bahia no início da república, mas ainda assim, inferior à agroindústria cafeeira em produção e em tecnologias agrícolas.

A estagnação baiana estava profundamente ligada à crise açucareira, pois a capital e o Sertão dependiam da prosperidade do Recôncavo. Com a queda da exportação, Salvador foi a capital com o menor crescimento demográfico durante a primeira metade do século XX[9], pois nesse momento os imigrantes europeus e asiáticos destinam-se aos cafezais no centro-sul do país e a cidade de São Paulo[10], a partir de 1930 baianos e outros nordestinos migram para o Sudeste em busca de emprego e fugindo da seca. Esses fatores somados às disputas pelo poder local entre os coronéis e políticos profissionais, como a guerra política em 1920 entre Horácio de Matos e o Governador J.J. Seabra, o surgimento de movimento sociais como Canudos, e de banditismo, como o cangaço, deixou o sertão entregue à própria sorte (RISÉRIO,2004).

O deslocamento do polo econômico do Nordeste para o Sudeste durante a República Velha e o Estado Novo deixou a Bahia fora do processo de industrialização. O acúmulo de capital gerado pela exportação de café, aliado às novas técnicas de produção trazidas pelos imigrantes, fez com que a agroburguesia investisse na criação de indústria de bens de consumo, como a alimentícia, a têxtil, a moveleira e outras. Outro fator que contribuiu para a industrialização no país foi a I Guerra Mundial e a crise de 1929, que impossibilitaram as exportações da Europa e dos EUA. Em 1937, a ditadura Vargas fez uma aliança dos militares com a burguesia industrial para sistematizar a industrialização, com a criação das indústrias de base e das federações das indústrias de São Paulo e Minas Gerais.

A oposição da oligarquia baiana ao golpe de 30 e a ascensão de Vargas fez com que as políticas de industrialização passassem ao largo da Bahia. Já a burguesia parecia perdida, sem saber o que fazer, com a estagnação das indústrias têxtil e fumageira, com um grupo político desprestigiado pelo governo federal e com um estado carente de transporte público e energia, ou nas palavras de Risério (2004):

> "a Bahia era potencialmente riquíssima, sofrendo com a sua subcapitalização e com a sua espoliação pelo Governo Federal, cuja política fiscal exerceu, no dizer de um estudioso um "efeito retracionista" sobre a economia baiana, na década de 1930." (RISÉRIO, 2004, p. 462)

[9] Segundo Tavares (2008), no primeiro senso da República realizado em 1890, a Bahia tinha aproximadamente 1.919.812 habitantes, um aumento de 74%, quando comparado ao senso de 1872. Entre 1920 e 1936, a população baiana cresce apenas 19%, saindo de 3.334.465 em 1920 para 3.902.861 em 1936.

[10] Entre 1916 e 1930, os governos baianos chegam a criar estímulos para a imigração, como a construção da colônia japonesa de Itaraca, no município de Una. No entanto, essa e outras tentativas para atrair imigrantes estrangeiros fracassam.

A persistência das oligarquias do recôncavo e os coronéis do Sertão no controle político baiano causaram uma modernização precária e impediram avanços educacionais, a exemplo das propostas por Manuel Vitorino durante o seu governo (1889-90), como: a criação do fundo escolar destinado ao financiamento permanente da educação; a obrigatoriedade do ensino público leigo; a regulamentação da higiene escolar, educação física, dimensão das salas de aulas, horário escolar e alimentação dos estudantes; a criação de regimentos para as escolas primárias, mistas, superiores e noturnas; e a regulamentação do Conselho Superior de Educação (TAVARES, 2008).

Apesar dos impedimentos políticos em modernizar a educação, a Bahia era influenciada pela perspectiva educacional burguesa, que tentava se organizar cientificamente numa oscilação entre o humanismo clássico e a realista ou científica. Influenciado pelo positivismo e pela eugenia, o sistema educacional é pensado como construção política de um Estado-nação para garantir um padrão civilizatório, justificar ideologicamente a república e criar uma identidade sociocultural homogênea, no caso do Brasil branca/burguesa/urbana, e uma série de reformas são realizadas nas primeiras décadas do século XX, orientado a prática docente na transmissão de signos e sentidos da sociedade burguesa, retirando dos currículos disciplinas como biologia, sociologia e moral[11], ensinando conteúdos estáveis, alinhados idelogicamente com o projeto de poder e preparando uma nova geração de "bons" cidadãos e não candidatos ao ensino superior.

Por efeito, as reformas agravaram os problemas educacionais, tornando a educação enciclopedista, centrada no docente, com limitações na capacidade criativa e uma dependência da produção científica europeia, que chegava ao Brasil com atraso e obsoleta, como aponta Ribeiro (1991):

> "Continuava também um ensino tipo literário, desde que as tentativas em contrário, fruto das reformas sob influência do positivismo, por exemplo, acabaram por torná-lo enciclopédico. Aprendiam-se os conhecimentos científicos como eram assimilados os de natureza literária. Não se fazia ciência, não se aplicava o método científico. Tomava-se conhecimento dos resultados da atividade científica" (Ribeiro, 1991, p.81).

[11] Código Epitácio Pessoa de 1901, que insere a Lógica e retira a Biologia, a Sociologia e a Moral do currículo escolar.

Com o desenvolvimento de sociedade Burguesa no Brasil, e em Salvador uma sociedade urbana-comercial, o analfabetismo, que atingia 75% da população nacional entre 1900-1920 e na Bahia 77,2% em 1906, se constituía um problema. Diferente da sociedade senhorial, na qual a alfabetização interessava apenas a classe dominante, para atuar como articuladores entre colônia e metrópole ao escravizado era negada à escolarização, a fim de evitar qualquer revolta ou uma tomada de consciência para si, a sociedade burguesa muda sua estratégia na utilização da educação enquanto controle social. Como aponta Matta (2005), o projeto de educação burguês tinha basicamente três funções:

Quadro 9– Funções do projeto educacional burguês

Ser um forte elemento massificador e uniformizador, garantindo a ampliação;
Facilitar o controle social de comportamentos, desejos e atitudes;
Aprimorar as habilidades profissionais dos trabalhadores, ampliando sua eficiência e produtividade.

Fonte: Baseado em Matta (2005)

Apesar do discurso de progresso moral e político mediado pela educação burguesa, o que ocorre de fato é uma distorção do humanismo clássico ao considerar o sujeito como um objeto na sua cadeia produtiva, um desrespeito e empobrecimento da cultura e da história em detrimento dos padrões de reificação e fetichismo.

No entanto, a práxis social soteropolitana é marcada por reflexos e refrações das forças de produção de existência que desde a colonização até a contemporaneidade se contradizem e disputam poder. Mesmo com as tentativas de controle social, a classe dominante não foi capaz de impedir que as classes populares construíssem uma consciência para si (MARX, 2007), uma vez, como afirma Bakhtin (2014): “a consciência individual é um fato socioideológico” (p.35).

Esse processo é visto na crise político-econômica enfrentada por Salvador durante a sua “tropeçante” modernização. Pode-se dizer que a capital baiana ingressa no século XX em 1912, quando as tensões entre as forças oligárquicas chegam ao clímax com o bombardeio à cidade ordenado pelo presidente Marechal Hermes da Fonseca. Após o bombardeio, Salvador passa por uma urbanização predatória/demolidora, inspirada na haussmannização parisiense, que tenta apagar as tradições das sociedades ancestrais e senhorial para implantar os signos da sociedade burguesa (RISÉRIO,2004).

A partir de governo de J.J. Seabra, padrões estéticos e de consumo da sociedade urbana-comercial são refletidos na práxis social soteropolitana, sendo a maior expressão desses novos padrões a avenida Sete de Setembro, com seus bondes, automóveis, teatros, lojas de moda e centro de consumo da classe dominante.

O urbanismo higienista de Salvador agravava as desigualdades sociais e a discriminação racial. Se de um lado a cidade ganhava teatros, cinemas, hospitais, energia elétrica e prédios do poder público, as antigas freguesias rurais, agora bairros populares, eram relegados ao segundo plano e sofriam com a inflação causada pela modernização da cidade e pela crise econômica gerada pela I e II Guerras Mundiais. Nesse período, diversas greves eclodem como a dos professores em 1918, a greve geral dos trabalhadores de transporte público e operários em 1919 e a dos Ferroviários em 1927(TAVARES, 2008). Nas décadas seguintes de 1930-70, Salvador vive uma crise urbanística, decorrente da adoção da haussmannização e pela migração de famílias vindas do interior devido à falta de trabalho e a grilagem de terras nas mãos de grandes latifundiários. Esses imigrantes que passaram a trabalhar, na sua maioria, na construção civil, se estabelecem em terras invadidas como o Corta Braço, Vila Ruy Barbosa, Beirú, Cabula, São Gonçalo do Retiro, Pernambués, Pau da Lima, Saramandaia, Palestina e tantos outros bairros que na contemporaneidade compõem o Miolo de Salvador (FERNANDES, 2004).

Em comum, esses bairros, tanto do miolo como do subúrbio, foram constituídos por uma população pobre e majoritariamente preta, com elevadas taxas de subempregos e com serviços urbanos, físicos e sociais precários. (FERNANDES, 2004). No entanto, a resistência dessas comunidades frente à modernidade burguesa, as preservaram enquanto espaços simbólico-semiótico das tradições senhoriais e ancestrais, refratando signos, estéticas e linguagens que definiram culturalmente a cidade como ela é hoje. As ancestralidades afro-indígenas, principalmente Banto-tupinambá, que dão sentido e significado às práxis sociais dos sujeitos são encontradas nas rezadeiras e benzedeiras, na medicina tradicional com o uso de folhas e ervas, nas casas que conservam suas roças, onde os seus produtos são vendidos em feiras locais, assim como os pescados, as festividades de santos e orixás que mobilizam a comunidade, a maneira como os anciões ocupam as portas de suas casas, as vielas e transmitem tradições e memórias pela oralidade, além da forma particular de interações sociais entre vizinhos, que muito se assemelha a uma relação familiar.

O fracasso do projeto burguês em ser ideologicamente absoluto e de produzir uma identidade sociocultural homogênea cede a uma busca de autenticidade intelectual, como

movimento antropofágico, a semana de arte moderna, que influenciou anos mais tarde a tropicália e o cinema novo, na década de 60; as novas abordagens metodológicas historiográficas que são ampliadas e aplicadas, como o materialismo histórico, a nova história, a psicanálise, o estruturalismo e etc.; e o uso da tecnologia da comunicação, que nas três primeiras décadas do século XX começa a ser experimentada na educação, a exemplo da Rádio–Escola Municipal do Rio de Janeiro em 1934, os cursos profissionalizantes e de idiomas via jornal, correspondência ou rádio.

É nesse contexto que Anísio Teixeira assume o cargo de Inspetor Geral de Ensino (Secretário da Educação), nos governos de Góes Calmon (1924-1928) e de Otávio Mangabeira (1947-1951).

Ao se tornar Inspetor Geral, Anísio critica a qualidade e a quantidade das escolas baianas, apontando a desorganização do currículo e dos conteúdos, métodos de ensinos artificiais e livrescos, a descontextualização da práxis pedagógica impossibilitando o aluno de compreender-se como sujeito ou nas palavras de Anísio "não estaria fazendo educação para a vida" (MENEZES, 2001, p.15). Em contrapartida, durante o governo de Góes Calmon, Anísio propõe o ensino primário de quatro anos (zonas urbanas) e três anos (zonas rurais); ensino primário superior com três anos de duração; ensino complementar; preparatório à escola normal, ginásio e ensino secundário; preparatório para o ensino superior; e escola maternais nas fábricas para os filhos de operários(as). Em seu projeto educacional, a escola era o centro da produção intelectual e política da comunidade, cuja função pedagógica era engajar socialmente o aluno, essa ideia se concretizou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Construído no governo de Otávio Mangabeira, a escola localizada no bairro da Liberdade, funcionava em dois turnos, atendia a 4.000 alunos, possuía biblioteca, teatro, anfiteatro, era ornada com painéis de Carybé, desenvolvia atividade de socialização, arte-educação, esporte, lazer e curso profissionalizante. Além do CECR, foram construídas escolas rurais em quase todos os municípios baianos existentes na época. No ensino superior, põe em funcionamento a Fundação Baiana de Ciências, com os departamentos de Ciências Físicas, Biológicas e Sociais (MENEZES, 2001).

A gestão de Anísio Teixeira é marcada por um hiato causado pela revolução de 30 e a criação do Estado Novo. Durante esse período, houve choques entre ideias progressistas e tradicionais, polarização entre democracia liberal, socialismo e fascismo, ataques da Igreja Católica, do Estado Novo e de membros da classe dominante ao projeto de Anísio, alegando que sua reforma educacional era comunista, estatizante, ateia e feria os valores tradicionais

da nação e das famílias brasileiras (MENEZES, 2001). No lugar do projeto de educação para democracia pensado por Anísio o autoritarismo do Estado Novo substitui os educadores liberais ligados à Escola Nova por profissionais favoráveis ao governo e sua proposta educacional técnica, não permitindo discussões relevantes ao ensino, atribui à família o dever de educar a "prole" e utiliza a educação como veículo de difusão ideológica através de conteúdo cívico e moral: Deus, Pátria, Família e ensino religioso (PAIVA, 2015).

A alternância ideológica observada nesse momento na história da educação é influenciada pela crise política e econômica internacional, e, sobretudo, pela maneira que a sociedade urbana-comercial soteropolitana se organizou ao incorporar padrões de reificação e fetichismo, que agora se via limitada pela crise financeira do entreguerras, somada ao desgaste político entre oligarquia e burguesia que resultaram num desprestígio das instituições públicas, dentre elas a escola, sendo que a pluralidade étnica-histórica-cultura passou a ser vista como uma ameaça às tradições, a ordem, ao progresso (CARVALHO;CUSTÓDIO, 2017) e paradoxalmente à democracia. Essa conjuntura de emergência, de caos político-econômico, de que um golpe se coloca como única alternativa viável, a exemplo do Estado Novo e seus interventores na Bahia, são reações características da sociedade capitalista, que descontrola politicamente uma orientação progressista, não somente por terem gerados elementos de acumulação entre as classes populares, mas para não correr o risco de formar sujeitos antagonistas que ameacem sua hegemonia, (NEGRI,2017), a exemplo do II Congresso Afro-brasileiro de 1937, que discutia as memórias, tradições, história e políticas afirmativas para a população preta (TAVARES,2008); e a aproximação do marxismo aos temas como sincretismo religioso, racismo, relações de classe, raça e cor nas obras e na militância de Edison Carneiro, de Carlos Marighella e de Fernando Sant'Anna (RISÉRIO,2004).

2.4.1. A expansão da educação burguesa na segunda metade do século XX

Com fim do Estado Novo, o Brasil vai viver entre 1945-1964 um curto período de democracia, de estado de direito, firmando-se como sociedade capitalista e com elementos neoliberais econômicos começando a ser introduzidos. O país é orientado pelo desenvolvimentismo focado na construção de estradas, na produção de energia e transporte, na construção de Brasília e na instalação de indústrias de base financiadas pelo capital nacional e estrangeiro. Por consequência, entre 1956-61, mesmo com o aumento da empregabilidade, o lucro aumentava e se concentrava em grupos minoritários da burguesia

nacional e entre banqueiros estrangeiros, resultando num monopólio precoce da economia pelo capital internacional; numa desnacionalização da burguesia industrial; num agravamento da pobreza, sobretudo no nordeste; e, manutenção de um modelo agrário incompatível com a expansão da industrialização para atender aos interesses da oligarquia rural (RIBEIRO, 1991).

O aguçamento dos conflitos entre ordens capitalistas e pós-capitalistas[12] (MÉSZÁROS, 2011), diante da necessidade do capital em ser globalmente hegemônico e de estabelecer formas de orientação/controle/exploração sobre o Estado, o trabalho e a vida (NEGRI,2015) atinge o Brasil, interrompendo o período de *welfare* nas décadas de 50-60, período em que houve tentativa de aprovação e implementação de reformas, como a agrária, a política, a universitária e a constitucional (RIBEIRO,1991), e que houve uma eclosão dos movimentos sociais ligados às questões agrária, educacional, sindical e racial, na sua maioria influenciados pelos estudos de Marx, Weber, Escola de Frankfurt, Foucault, Guattari e Goffman (GOHN, 2000).

Educacionalmente, o Brasil vivia ainda entre o tensionamento de ideais tradicionais e progressistas, isso era percebido no intenso debate entre escolas públicas, privadas e confessionais. A igreja católica acusava a escola pública de não fornecer elementos físicos, intelectuais, morais e religiosos para formar "bons cidadãos", que sua pedagogia orientada por ideias socialistas e comunistas violentava a consciência do cidadão e aos princípios de Deus, da pátria e da família. Os defensores das escolas particulares argumentavam que o Estado deveria financiar as escolas particulares para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito de escolher qual educação deveria ser dada aos seus filhos (RIBEIRO,1991).

Se a escola confessional e particular era destinada a grupos sociais privilegiados e com propostas pedagógicas as quais reforçavam a conservação desses privilégios, a escola pública inspirada pelo humanismo moderno deveria ser laica, não somente na Lei, mas na práxis pedagógica, assegurando a tolerância e o respeito às tradições religiosas. O ensino público era o signo da democracia, projetos como a Escola Nova de Anísio Teixeira e a metodologia de alfabetização de Paulo Freire eram multiplicados pelo país, assim como as reformas

[12] Entendem-se por Estados pós-capitalistas países, a exemplo de Cuba, China, URSS e demais países do Leste europeu, que possuem uma orientação política socialista, mas conservam elementos sociometabólicos do capital como sistema à alienante divisão social que subordina o trabalho ao capital e à relação de expropriação dos expropriadores.

universitárias. Os Centros de Cultura Popular, os Movimentos de Cultura Popular e a União Nacional dos Estudantes estavam presentes nas comunidades, escolas, sindicatos e universidades, produzindo linguagens teatrais, cinematográficas, musicais, artes plásticas, etc., acessibilizando cursos de alfabetização, filosofia, política, economia, direitos civis e outros temas pertinentes ao contexto local, nacional e internacional. No entanto, todas as ações foram paulatinamente extintas pela Ditadura Militar (RIBEIRO,1991).

O golpe militar de 64 fez parte da disputa de poder entre ordens capitalistas e pós-capitalistas, assim como a contínua tensão entre forças progressistas tradicionais. Sob a justificativa de acabar com a corrupção e a inflação, eliminar ameaças comunistas e remover os obstáculos para a expansão do capitalismo internacional, a ditadura militar perseguiu, exilou, torturou e exterminou pessoas, projetos e intuições que propusessem ideias e práxis destoantes à ideologia do Estado e da ordem capitalista. Isso é percebido no acordo do MEC com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), cujo objetivo era orientar a reforma do ensino básico e universitário no Brasil, reduzir a carga horário das disciplinas de ciências humanas, dentre elas História, substituir as disciplinas de Latim, Filosofia e Educação Política por Educação Moral e Cívica, implementar a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e privatizar as escolas públicas. Por efeito, práxis como a metodologia freiriana de alfabetização é substituída pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), sendo que há entre os dois uma diferença crucial, o método freiriano entendia que a "alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente à participação ativa na política do país" (Ribeiro, p. 168, 1991) já o MOBRAL objetivava apenas a participação do sujeito na vida econômica.

Na Bahia, apesar da expansão quantitativa das instituições de ensino básico (público/privado) e superior (público), a educação é atingida por essas mudanças conjunturais, sobretudo após o AI-5 que interrompe os Planos de Educação I e II na reorganização do ensino estadual.

Para a minoria da sociedade baiana, o Golpe de 64 e seus efeitos significava o ingresso na "dança do capitalismo moderno" (RISÉRIO, 2004, p.513), e diferente do início do século em que as disputas de poder entre ordens senhorial e burguesa impactaram negativamente na modernidade e na industrialização, agora, a oligarquia e a burguesia conciliam-se e definiam um projeto de poder para se fortalecerem diante dos interesses político-econômicos da burguesia internacional (uma tentativa de escapar da sua condição de lumpemburguesia dentro do capitalismo internacional), tendo seus representantes formados nas faculdades de

direito e medicina, ocupando os cargos políticos e administrativos nos governos estadual e federal.

Entre as classes populares soteropolitanas a presença da indústria no subúrbio, no miolo, na região metropolitana e no interior do estado[13], consequência do milagre econômico e das políticas desenvolvimentistas, representou para essa geração a oportunidade de ser um operário, um trabalhador assalariado, algo desejável entre as inúmeras famílias que descendiam de escravizados e de imigrantes fugidos da seca e da grilagem de terra pelas oligarquias do recôncavo e dos coronéis do sertão, e que até hoje constitui grande parcela da população que vive em condições de pobreza nos bairros populares de Salvador.

Para essa geração, os cursos técnicos e profissionalizantes eram o grau máximo de escolarização que o projeto burguês de educação, agora com elementos neoliberais, viabilizava às classes populares, com raríssimas exceções que chegavam ao ensino superior e ocupavam cargos e remuneração equivalentes nas empresas. Os cursos técnicos e profissionalizantes capacitam aos estudantes a executar apenas operações pertinentes ao cargo técnico, ou seja, sua formação era centrada na produção orientada pela demanda do mercado. Esse perfil se reproduzia no ensino básico, nas escolas públicas e privadas dos bairros populares (que começam a surgir nessas localidades entre os anos 60-70), por orientação do Estado e do capitalismo por quase 40 anos, sendo 21 anos de ditadura militar. A educação básica se afasta da comunidade e dos seus saberes, o ensino de história é descontextualizado, empobrecido e baseado na memorização de fatos, a história local com suas tradições e ancestralidades são silenciadas, temas inerentes ao cotidiano dos estudantes, como política, sexualidade, relações de gêneros, movimentos sociais, etnicidade, entre outros são ignorados na práxis pedagógica. Por essa abordagem tecnicista, influenciada pela teoria do capital humano, a escola será ambiente de perpetuação dos padrões da sociedade burguesa, dentre eles o consumo, a reificação e o controle sobre a força de trabalho e os meios de produção.

Se o capitalismo periférico soteropolitano e sua industrialização exigiam uma escolaridade limitada tanto em número como em qualidade, para que o trabalhador pudesse realizar algumas operações simples e participar do coletivo consumidor (MATTA, 2005), um

[13] Dentre as indústrias destacam-se: a exploração de petróleo na Bacia do Recôncavo, a Refinaria de Mataripe, o Complexo Hidrelétrico de Paulo Afonso, o Centro Industrial de Aratu, o Porto de Aratu, a Usina Siderúrgica da Bahia, o Polo Industrial de Camaçari, a Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA), a Empresa Baiana de Águas e Saneamento (EMBASA), a Empresa de Telecomunicações da Bahia (TELEBAHIA),

outro comportamento se reproduzia entre os bairros populares de Salvador, que era um desprestígio da escolarização perante a necessidade de sobrevivência e de ter uma fonte de renda (formal ou informal) e um estranhamento à intelectualização e ao pensamento científico-acadêmico, apesar da capacidade de produção e difusão de saberes que a comunidade realiza no seu cotidiano. Esse comportamento é influenciado pelos fatores históricos apontados nos quadros 4, 5, 7 e 9 e somado aos seguintes elementos:

Quadro 10– Ações do capitalismo periférico na educação das classes populares soteropolitanas

Empobrecimento das estruturas de ensino, a exemplo da precarização do salário de professores e das estruturas físicas das escolas;
Abordagens pedagógicas alinhadas ao capital e difusora de signos capitalistas;
Inobservância da educação formal, da história local e da práxis social da comunidade;
Construção padrões de consumo, reificação no cotidiano social;
Manutenção do desemprego e de um lumpemproletariado entre os sujeitos egressos da educação básica e dos cursos técnico-profissionalizantes.

Fonte: Autoral

2.4.2. A produção e difusão do conhecimento na sociedade em rede soteropolitana

A educação soteropolitana na transição do século XX para XXI é tecida por todos os elementos históricos discutidos anteriormente, ou seja, uma hegemonia de projeto educacional burguês, racista com elementos coloniais, que a todo instante tensiona com propostas educacionais contra-hegemônicas as quais são orientadas por práxis pedagógicas que ouvem, respeitam e protagonizam a história e a ancestralidade dos povos locais.

Esse projeto educacional burgo-racista que ainda se coloca como uma proposta de ensino nas escolas, utiliza a educação como tecnologia ideológica no controle social dos sujeitos e da comunidade, habilitando-os como articuladores dos interesses do capital e da classe dominante, assim como o ensino de história centrado num discurso que difunde os padrões eurocêntricos, cristãos, capitalistas e desconsidera os saberes remanescentes das comunidades afro-indígenas, ou os relegam ao plano de inferioridade.

Observa-se que a educação soteropolitana, desde o período colonial, possui um recorte de classe e etnia em suas práxis pedagógicas e se coloca como um ensino conteudista,

empirista, acrítico e/ou desconectado da realidade social, normatizador de padrões racistas, de consumo e reificação para atender às demandas técnicas e profissionais do mercado.

Por efeito, essa prática educacional resulta, principalmente entre os estudantes dos bairros populares de Salvador, num ensino de história empobrecido, geralista, superficial, erudito, enciclopédico, baseado na memorização de fatos, afastado da realidade local dos sujeitos, impedindo uma conscientização da construção histórica dos problemas sociais. A metodologia centrada no docente transforma o professor no tradutor do conhecimento enfatizando a memorização, a repetição, e a resolução de exercícios que não levam ao desenvolvimento da criatividade nem a compressão da contextualidade, mas a uma reprodução simples do conhecimento (MATTA,2006).

Tal prática educacional negligencia abordagens educativas interativas, colaborativas, contextualizadas e autônomas, assim como pesquisas e aplicações de experimentos pedagógicos centrados nos processos sócias dos sujeitos, o que poderia ser uma alternativa de transcendência ao modelo educacional do capitalismo contemporâneo que se pauta na correção e conformação dos elementos destoantes das determinações estruturais do capital; na manutenção da lógica global das determinações reprodutivas e na produção do consenso sobre elas; e na exclusão de alternativas viáveis de produção cultural/educacional contra-hegemônicas (MÉSZÁROS, 2008). Fatores esses que resultam numa "concepção bancária da educação" (FREIRE, 1987) na qual "Educador e educandos se arquivam na medida em que nesta destorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 1987, p.33).

Por outro lado, a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008[14] valorou e ampliou propostas pedagógicas contra-hegemônicas contextualizadas à práxis social dos estudantes e das comunidades localizadas no Miolo de Salvador e no Subúrbio, que sempre possuiu uma

[14] 10.639/2003: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

11.645/2008: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

produção do conhecimento histórico com profundos signos de ancestralidade, assim como possibilitou práxis e pesquisas que propõem experimentações pedagógicas significativas de formas de transcendência positiva ao projeto burguês de educação, aproximando-se das ideias de Paulo Freire (1987) "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"(p.44); de Lev Vygotsky, por considerar que a construção do conhecimento tende a se dar numa relação dialética entre os educandos e seus contextos sociais, potencializada a partir de uma abordagem colaborativa e engajada na prática social; e no pensamento de Istvan Mészáros (2008) sobre "educação para além do capital" (quadro 11).

Quadro 11– Princípios da educação para além do capital aplicada em experimentações socioconstrutivistas

Contrainternalização (Contraconscientização)	Contrapor-se às formas de internalizações de signos do capital e suas formas hostis de controle, dominação, alienação e orientação da práxis social.
Concretamente Sustentável	Desenvolver soluções pedagógicas viáveis, abrangentes, autossustentáveis e dialógicas às demandas da comunidade.
Engajada política/educacional/culturalmente	Desenvolver práxis que promovam uma consciência crítica, socialmente emancipadora e ativa política/educacional/culturalmente.
Produção livremente associada	Produzir colaborativamente soluções, experimentações e estratégias apropriadas, adequadas e objetivas, a fim de desenvolver uma "automudança consciente" (MÉSZÁROS, p. 65, 2008) dos sujeitos para a concretização de formas de reprodução sociometabólicas contra-hegemônicas.
Processos contínuos de aprendizagem	Entender que os processos educacionais transcendem a escola e ampliam-se no cotidiano social dos sujeitos ao interagir com elementos intelectuais, morais, culturais, históricos e políticos da comunidade e seus espaços não formais de educação.

Fonte: Autoral

No entanto, essas práxis educacionais tendem a acontecer em ambientes não formais de escolarização, sejam eles materiais (a rua, a praça, instituições religiosas, coletivos, movimentos sociais, etc.) e/ou virtuais (Instagram, Youtube e Whatsapp), isso é percebido nas formas de automediação, autocontrole, autorrealização, engajamento e colaboração utilizadas pelas comunidades na produção de feiras ou festividades ao criarem cooperativas, pontos de cultura e coletivos artístico-culturais. Apesar dessas práticas não serem voltadas para o ensino de história, há nelas o conteúdo histórico como pano de fundo que dá significado e sentido à práxis do coletivo e estabelece diferentes críticas às contradições do capital e suas estruturas de alienação.

Nesse contexto educacional do final do século XX e início do XXI, um novo elemento se coloca na educação soteropolitana, que é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), cujas ancoragens históricas encontram-se nas formas de oralidade griô das sociedades ancestrais, na utilização da escrita e da prensa pelas sociedades senhoriais e pelos avanços tecnológicos da sociedade industrial, na segunda metade do século XIX, quando as "gerações do ensino a distância" começaram a utilizar as formas de correspondências como instrumento mediador na relação ensino-aprendizagem e ao longo do século XX com a incorporação dos recursos radiofônicos e televisivos (ALVES, 2011). No entanto, é na Segunda Guerra Mundial que ocorre o primeiro estágio da indústria eletrônica e das tecnologias da informação, estabelecendo bases para o desenvolvimento da rede de dados e dos computadores pessoais nas décadas de 1970-80, e no final do século XX a realização da aprendizagem em rede, através de páginas WEB e com a Mobile Learning, a partir do século XXI, utilizando multimídia e dispositivos móveis. (CASTELLS, 2005).

A inserção das TIC's na relação ensino-aprendizagem e no cotidiano social dos sujeitos se dá por uma demanda da revolução tecnológica da informação, que constituiu a base da sociedade em rede, cujas características são:

Quadro 12– Características da sociedade em rede

Informação como matéria-prima	Uso das tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foram as revoluções industriais.

Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias	A informação como parte integrada de toda atividade do sujeito e do coletivo.
Lógica das redes em sistemas ou no conjunto de relações	As novas tecnologias da informação possibilitam complexas formas de interconectividade e de poder criativo.
Flexibilidade	Uma sociedade caracterizada pela constante mudança e fluidez organizacional.
Crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado	A trajetória tecnológica tende à formação de alianças estratégicas, projetos de cooperação e gradual integração e indiferenciação entre quem desenvolve, fábrica e comercializa.

Fonte: Baseado em Castells (2005)

A implementação da informatização educacional nas escolas públicas baianas se dá no final dos anos 90 por programas federais, como o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que segundo Cabalero (2018):

> "Com a implantação do Proinfo, as escolas públicas brasileiras passaram a receber microcomputadores para instalação de laboratórios de informática. Apesar das limitações observadas por especialistas em relação ao Proinfo, é importante acrescentar que se trata de uma política pública educacional que também vem contribuindo para a participação da sociedade brasileira e baiana no mundo em rede, tendo em vista que os laboratórios implantados nas escolas são compostos por computadores conectados à internet, que é a ferramenta principal da forma organizacional em rede, possibilitando a comunicação entre estudantes brasileiros e estes com estudantes de outros países" (CABALERO, 2018, p.29-30).

Como sinaliza Cabalero (2018), o Proinfo contribuiu na participação das escolas públicas baianas e sua atuação no mundo em rede, mas problemas infraestruturais, sociais e pedagógicos inviabilizavam ou adiavam o uso das TIC's na educação. Esses problemas presentes nos bairros populares soteropolitanos são resultado do projeto de modernização apontados nos tópicos 1.3.1 e 1.4, que na contemporaneidade se materializam na

precariedade de infraestrutura, saúde pública, segurança e nas operações necropolíticas do estado nessas localidades.

No entanto, a partir dos anos 2000 nota-se uma crescente popularização das tecnologias da informação entre as classes populares de Salvador, efeito do período de *welfare* vivido entre 1999-2014 que possibilitou o aumento de renda familiar e o barateamento de computadores desktop, celulares, câmeras digitais e outros recursos eletrônicos. O acesso à internet nos bairros populares soteropolitanos e a presença de estabelecimentos como *LAN Houses* possibilitou à comunidade local formas de acesso, interação e produção de conteúdo em chat, redes sócias, blog's, plataformas de compartilhamento de fotos, áudios e vídeos, e jogos multiplayer em consoles (videogames) ou desktop. Segundo Mattar (2014), a popularização desses ambientes virtuais gerou uma crescente em teorias e pesquisas aplicadas na educação, inclusive na educação infanto-juvenil, nas universidades e empresas.

À medida que ocorre uma popularização do acesso à internet, um paradigma educacional surge entre a escola e as formas de produção de conhecimento. Segundo Castells (2005), e pelo que se observa na história da educação na Bahia, a escola está organizada sobre princípios diferentes da sociedade em rede como:

- A escola representante do poder institucional;
- Normaliza padrões e valores ideologicamente hegemônicos;
- Centraliza o poder da informação no docente;
- Orienta-se por pedagogias baseadas na transmissão de informação.

Por outro lado, a práxis social e pedagógica da sociedade em rede aponta para outros princípios como:

- Formas interativas e colaborativas em buscar informação e transformar em conhecimento;
- Contextualiza a informação nos projetos intelectuais, pessoais e profissionais;
- A escola é o espaço de autonomia e interações na gestão do conhecimento;
- Os Docentes são mediadores na produção do conhecimento.

Esse paradigma leva a uma ruptura das relações verticais de poder da escola e estimula produção autoral e engajada dos sujeitos, por ser contextualizada a sua realidade sócio-histórica.

Esse paradigma educacional na era informacionalista torna cada vez mais possível e desejável uma adequação entre tecnologia e os processos de ensino-aprendizagem, visto que a construção do conhecimento na contemporaneidade tende a se dar numa relação dialética

entre o sujeito e o contexto social, potencializada a partir de uma abordagem colaborativa e engajada na prática social, ou seja, a construção do conhecimento se dá em comunidade, tal qual ocorria nas sociedades Banto-tupinambás, nas quais os diálogos eram tecidos a partir de um entrelaçamento da formação sócio-histórica-cultural de cada sujeito (BAKHTIN, 2014). Essas formas de interações sociais, colaboração e interatividade[15] em ambientes materiais e virtuais, valida relações polifônicas, numa concepção bakhtiniana, no conteúdo que expressa verbal ou não verbalmente, na forma de pensar e pensar-se na história, na consciência identitária e nas formas de apropriação das TIC's no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos elementos contextualizados neste capítulo e sintetizados nos quadros 2, 3 e 8, apresenta-se a seguir o quadro com a evolução das influências dos projetos educacionais nos bairros populares de Salvador.

[15] A interatividade é aqui definida como a intersecção entre as práticas sociais de sujeitos engajados na resolução e o compartilhamento de construção de conhecimento e de prática da vida comum. Conforme proposto por Matta (2009).

Quadro 13– Influências dos projetos educacionais nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Ordem Social	Linguagem Dominante na Aprendizagem	Tecnologia de Comunicação	Características de Interação	Modo de produção	Modalidade de Educação
Agraria, Agrocoletora	Sociedades sem classes.	● Oral; ● Grafismo; ● Música.	● Fala; ● Mímica; ● Relato em prosa e verso; ● Canções.	● Presença física dos interlocutores; ● Proximidade espacial e temporal; ● Ações simultâneas e sincrônicas.	● Agrocoletora; Artesanal.	● Ensino Presencial; ● Diária; ● Prático.
Agromercantil	Sociedades senhoriais.	● Escrita.	● Escrita manual em diferentes suportes; ● Prensa gráfica.	● Presença física dos interlocutores; ● Proximidade espacial e temporal; ● Ações simultâneas e sincrônicas.	● Agroexportadora; ● Pré-industrial.	● Ensino presencial, sincrônica; ● Erudito (destinado à classe dominante); ● Prático e funcional (destinado às classes populares).
Capitalista	Burguesa.	● Escrita.	● Escrita: Jornais e correio postal.	● Presença física ou simbólica dos docentes.	● Agroexportadora; ● Industrial.	● Burgo-racista; ● Ensino presencial apoiado por correspondência; jornal e audiovisual.
		● Analógica	● Analógica: Telegrafo, telefone, radio, TV.	● Contiguidade espacial e temporal.		

		• Digital	• Digital: Multimídia, Internet.	• Ações simultâneas, sincrônicas e/ou assíncronas.	• Informatizada.	• Burgo-racista; • Ensino apoiado por computadores; • E-learning; • M-learning.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Coll, Monereo (2010).

2.5. A IDENTIDADE DOS SUJEITOS E SUAS COMUNIDADES DE PRÁXIS PEDAGÓGICA

Desenvolver uma experimentação pedagógica na era informacionalista, sobretudo, numa perspectiva socioconstrutivista e "para além do capital", é dar a devida importância para formação histórica e construção de elementos identitários dos sujeitos de sua comunidade. Nesse ponto, concordamos com Castells (2005) ao afirmar que identidade é o:

> "processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado, principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjuntos de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais." (CASTELLS, 2005, p. 57-58)

Se a identidade é um processo de reconhecimento e construção de significado, isso nos levar a entender que as identidades dos sujeitos e de sua comunidade não estão isolados ou desconexos do contexto sócio-histórico e dos componentes ideológicos positivos e negativos (MÉSZÁROS, 2011), pelo contrário, o significado evidencia um sistema de interações dinâmicas, complexas e de conflitos históricos estruturalmente ancorados em processos dialógicos de reflexo e refração entre os signos ideológicos (BAKHTIN, 2006), ou nas palavras de Castells (2018), é "a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator" (p. 55), que num "mundo de fluxos globais, riqueza, poder e imagem" (CASTELLS,2005, p. 41), com sistemas político-econômicos mergulhados em crises estruturais e uma fragmentação dos movimentos sociais, os sujeitos se organizam em torno de elementos primários de identidade como religiosidade, etnicidade, territorialidade e nacionalidade.

O respeito à identidade do sujeito e de sua comunidade na práxis pedagógica implica em entender o jogo de poder, de reflexo e refração sobre as identidades, para isso adotaremos as três formas e origens de construção de identidade apontadas por Castells (2018) que são as identidades legitimadora, de resistência e de projeto:

- Identidade legitimadora:

> "introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais..." (p. 55)

Na contemporaneidade, as identidades legitimadoras são produzidas em projetos educacionais complacentes, quando não acríticas, as estruturas do capital, baseado em discurso que descredibiliza a ciência, que reforça o fundamentalismo religioso, o racismo, a misoginia, as LGBTQfobias, a antidemocrática, o ultraconservadorismo, o fascismo, além de uma massificação de informações fragmentadas, desconexas e falsas.

A combinação desses fatores no contexto de hegemonia do capital, de informatização da sociedade, de aprimoramento de técnicas de biopoder e de necropolítica, produziu-se na contemporaneidade o Biocapitalismo, uma técnica de exploração das capacidades imateriais dos sujeitos, como: inteligência, afetividade, comunicação, cooperação, produtividade científica, modificações tecnológicas, entre outras, produzindo, assim, uma mais-valia sobre a vida, ou nas palavras de Negri (2017) ”O mundo do trabalho explora enquanto *bios*, isto é, já não só como força de trabalho, e sim como forma de viva” ...”(p.61)

Na internet, o biocapitalismo e os processos de fetichismo e reificação se dão com maior agressividade. A relação vida, trabalho, produção e consumo acontecem simultaneamente, principalmente nas redes sociais e nas plataformas de compartilhamento de vídeos, nas quais usuários e seguidores trabalham para empresas produzindo e compartilhando conteúdo, “dando *like* ou *dislike*”, “seguindo” empresas e seus “*digital influencers*”, acessando propagandas, efetuando busca em buscadores, efetuando operações financeiras na web, e qualquer outra ação feita por um “*login*”. Dessa maneira, o capital estabelece novas formas de exploração sobre as capacidades imateriais, cognitivas, cooperativas e sociais do sujeito, ou seja:

> “...a capacidade de colocar em jogo energias que não se consumam como aquelas físicas no curso de uma jornada de trabalho, e sim que podem se renovar continuamente, o fato de colocar em jogo uma série de condições de cooperação social, por conseguinte de trabalho cognitivo, parece configurar – e do meu ponto de vista configura uma reapropriação do capital fixo pelo capital constante - uma espécie de autoimunização do trabalho social a respeito da capacidade de síntese que tem o capital, a capacidade de estreitar em torno de si todos os elementos da exploração.”(NEGRI,2015, p. 63-34)

Na educação burguesa contemporânea (seja ela presencial, a distância, hibrida, flexível ou integrada), o biocapitalismo assegura a perpetuação de processos que normatizam os signos do capital e padroniza formas de consumo a partir de processos pedagógicos regulados pelo mercado e pela da divisão social do trabalho. Essas abordagens pedagógicas exógenas à realidade sócio-histórica dos sujeitos, que não estabelecem nenhum dialogismo com a comunidade local, produz um mal-estar entre valores ancestrais da comunidade e os impostos pelo capital, agrava as desigualdades de desenvolvimento social por meio de processos de ensino-aprendizagem qualitativamente tacanho, retardatário, resultando num estranhamento do sujeito ao modelo educacional proposto.

- Identidade de resistência:

> "criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos..." (p. 56)

As identidades de resistência são um reflexo inevitável das identidades legitimadoras, que diante da impossibilidade de uma ideologia ser absoluta sobre o sujeito e/ou coletivo (como foi discutido no tópico 1.2), gera um movimento dialético entre signos e técnicas contraditórias que passam a coexistir num mesmo contexto.

No contexto educacional baiano, isso se processou de diferentes maneiras ao longo da história, conforme foi apresentado ao longo deste capítulo, dentre eles destacamos três aspectos na produção de identidades de resistencia:1) A sobrevivência da educação centrada na ancestralidade no projeto colonial de educação; 2) A resistência das comunidades tradicionais perante a modernidade burgo-racista e necropolítica; e 3) Aprimoramento de propostas progressistas de educação.

1) A sobrevivência da educação centrada na ancestralidade no projeto colonial de educação:

O caráter exógeno, discriminatório, não dialógico da educação colonial, orientado pelo "Ratio Studiorum" (figura 3), atingiu apenas um nível superficial das interações sociais da sociedade banto-tupinambá. Enquanto as classes de "ler e escrever" e os sermões se reproduziam somente na presença do padre ou dentro dos colégios e seminários, a educação banto-tupinambá se reproduzia diariamente no cotidiano da comunidade, ou seja, a incapacidade de dialogismo da educação colonial não impediu que uma pedagogia prática, contextualizada e centrada na ancestralidade sobrevivesse até os dias atuais.

2) A resistência das comunidades tradicionais perante a modernidade burgo-racista e necropolítica:

As condições de sobrevivência das comunidades tradicionais soteropolitanas é um dado do quão perverso foi, e continua sendo, a materialização do capital em seus diferentes sociometabolismos. Desde o mercantilismo até o capitalismo contemporâneo, o capital estabeleceu técnicas de poder, formas de controle social, produção de mais-valia, normatização de padrões de consumo e reificação sobre a população soteropolitana, assim como gestou uma modernidade (figura 4) que utilizou o racismo como tecnologia na produção de uma necropolítica e de uma necroeducação (quadro 7) burgo-racista, que orientou as formas de ocupação e urbanização das freguesias de Salvador de acordo com a classe e cor da população (tópico 1.3.1).

No entanto, quando o estado delibera em se ausentar, tornando incipiente sua presença nos territórios das antigas freguesias de Brotas, Penha e 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo (figura 06), gerando graves consequências que, na contemporaneidade, materializam-se na fome, no desemprego, na precarização da educação, do sistema de saúde pública e da infraestrutura urbana, além da reprodução da violência policial, do narcotráfico, do racismo, misoginia, LGBTQ+fobia, etc., essas regiões preservaram elementos das sociedades banto-tupinambá, com suas técnicas, tradições e religiosidade, e desenvolveram, por condições de sobrevivência, formas particulares de redes de colaboração baseadas na consciência para si. Ao referenciar-se na ancestralidade, produziu e apropriou-se das tecnologias de informação, que resultaram em formas multimodais de resistências às imposições do capital e seus projetos burgo-racistas e necropolíticos, a exemplo dos movimentos sociais em torno da questão urbana, médica, educacional, étnica, LGBTQ+, feminista, religiosa, contra políticas neoliberais, assim como organização popular por demandas na área do direito contra o desemprego e por estruturas institucionais de participação na gestão política-administrativa (GOHN, 2011)

3) Aprimoramento de propostas progressistas de educação:

Pode-se dizer que os projetos educacionais coloniais (figura 3), senhorial (quadro 6) e burgo-racista (quadro 4), participaram da construção de um conservadorismo que tenta perpetuar uma condição colonizada do Brasil perante aos Estados que estão no centro do capitalismo, bem como produziu uma classe dominante estranha à realidade social do país e lumpemburguesa ao capital internacional. Esse conservadorismo, que também se justifica no fundamentalismo cristão e no modelo civilizatório eurocêntrico, produziu arautos e defensores mais radicais do capitalismo que se contrapuseram, durante o Estado Novo e a ditadura militar de 64, aos projetos e métodos educacionais desenvolvidos por Anísio Teixeira, Paulo Freire, pelo movimentos sociais e centros de cultura popular. Em todos os casos, os conservadores se valeram do mesmo argumento na defesa da educação burguesa (conforme discutidos nos tópicos 1.4 e 1.4.1), alegaram que os ideais de uma educação progressista eram comunistas, socialistas, estatizantes, ateus, não formavam “bons cidadãos” e feriam os valores tradicionais da nação, das famílias brasileiras e do direito dos país em escolher que educação deveria ser dada aos seus filhos, além de descredibilizar o ensino público e defender sua privatização.

Por outro lado, projetos e métodos educacionais progressistas tornaram-se cada vez mais plurais e dialógicos com as demandas sócio-históricas-culturais dos sujeitos. Isso é

observado nas propostas de Anísio Teixeira e Paulo Freire em educar para a vida, em transformar a escola num centro de produção intelectual, cultural e político da comunidade. No início do século XXI, com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, possibilitou-se uma valoração e diversificação de abordagens pedagógicas antirracistas, centradas na ancestralidade e na plurietnia entre algumas escolas dos antigos quilombos de Salvador.

Na contemporaneidade, as relações em rede permitiram interconectividades entre comunidades, movimentos sociais, culturais, bem como a ampliação de redes colaborativas para produções imateriais e de relações cooperadas de trabalho que se aproximam de perspectiva produtiva "para além do capital" (quadro 11). Se de um lado as redes sociais e as plataformas de compartilhamento de vídeos tornaram-se espaços de reificação e fetichismo, por outro, essas plataformas virtuais também se tornaram espaços de produção e interatividade de identidades de resistência na política, na economia, na ecologia, nas relações de étnicas, de gênero e sexualidade, no enfrentamento ao racismo, à intolerância religiosa e cultural.

- Identidade de projeto:

> "quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu lado alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação da estrutura social." (p. 56)

Se as identidades de resistência refletem uma oposição às identidades legitimadoras, as identidades de projetos refratam desse contexto de oposição, mas particularizam-se em serem contra-hegemônicas, ou seja, os sujeitos se engajam em práxis sociais que buscam uma transcendência dos padrões e normas ideológicas hegemônicas.

No contexto soteropolitano, historicamente essas identidades de projetos são construídas fora da escola, dentro das comunidades, em projetos desenvolvidos pelos pontos de cultura, movimentos sociais, instituições religiosas, quando utilizam métodos contextualizados à realidade social dos sujeitos, didáticas mediadoras, colaborativas e uma continuidade da produção do conhecimento, além da valoração e respeito às tradições e memórias.

Na contemporaneidade, conforme aponta Castells (2017), as identidades de projetos são construídas em comunidades físicas e virtuais baseadas na proximidade, carregadas de significados histórico e político. Das identidades de projetos derivam-se movimentos sociais, culturais, mídias independentes e cooperativas de economia solidária, que em Salvador

materializaram-se em coletivos, como o Passe Livre, a Mídia Ninja, o Grupo de Arte Popular A Pombagem e o Cultarte. Em comum, esses coletivos apresentam perspectivas para “além do capital” (quadro 11), se desenvolvem de modo autônomo, interativo, autoconfigurável e em redes multimodais de colaboração, com comunicação e hierarquia horizontais.

A partir do entendimento sobre a relação de construção de identidade dos sujeitos e das comunidades e em diálogo com os elementos apontados no quadro 13, apresenta-se a seguir um quadro síntese do perfil dos sujeitos engajados na pesquisa.

Quadro 14– Perfil dos sujeitos engajados na pesquisa

	Identidades		
Dimensões de Contexto	Legitimadora	Resistência	Projeto
Institucional	• Normatização dos Signos ideológicos, dos significados e sentidos das realizações sociometabólicas do Capital; • Relações de poder baseados na fidalguia, prestígio e caudilhismo; • Técnicas de Biopoder; • Orientações Biocapitalistas e Necropolíticas.	• Sentido e significado das práxis sociais herdadas dos povos Banto-tupinambá; • Educação Centrada na Ancestralidade.	• Coletivos caracterizados pela constante mudança e fluidez organizacional; • Formas de interações sociais em redes colaborativa e de solidariedade; • Educação centrada na ancestralidade e “para além do capital”.
Informacional	• Controle dos meios de produção material e imaterial; • Consolidação de uma concepção ontológica ocidental-cristã; • Criminalização, exclusão e distorção das identidades e das produções de conhecimentos das sociedades não ocidentais e não cristãs;	• Valoração das tradições, memórias, técnicas e ancestrais; • Projetos educacionais progressistas: Escola Nova, metodologia freiriana; • Pesquisas e produções científicas sobre memórias, tradições, história, políticas afirmativas, sincretismo religioso, racismo, relações de classe, etnia e cor.	• Construção do conhecimento dialógica aos contextos sociais dos sujeitos, potencializada a partir de uma abordagem colaborativa e engajada na prática social; • Projetos educacionais transcendentes ao capital: metodologia freiriana e vigotskiana; • Diversificação de conhecimento e abordagens pedagógicas antirracistas,

	• Projetos educacionais orientados pelo recorte de classe e etnia.		centradas na ancestralidade e na plurietnia.
Comunitário	• Educação Burgo-Racista; • Relação de ensino-aprendizado Necroeducacinal; • Abordagens pedagógicas conteudista, empirista, acrítica e/ou desconectada da realidade social.	• Preservação de espaços simbólico-semióticos das tradições senhoriais e ancestrais; • Pedagogia Griô; • Práxis pedagógica voltada para a totalidade da vida; • Movimentos sociais ligados à questão educacional, sindical, à etnicidade, à sexualidade e às relações de gêneros; • Formas interativas e colaborativas de transformar informação em conhecimento e contextualizá-la a projetos intelectuais, pessoais e profissionais; • Escola como espaço de autonomia e interações docentes, como mediadores na produção do conhecimento.	• Projetos e experimentações pedagógicas críticas, socialmente emancipadoras, ativas política/educacional/culturalmente e transcendentes à escola. • Práxis educacionais automediadas, autocontroladas, autorrealizadas, engajadas e colaborativas.
Experiencial	• Estranhamento aos elementos socio-histórico-culturais da comunidade local;	• Produção de significado na memória e tradição dos antepassados; • Desenvolvimento da consciência para si;	• Compreensão de realidade social plural étnica-histórica-culturalmente;

	• Objetificação, reficação e fetichização como orientadores de comportamentos, desejos e atitudes.; • Incompreensão da realidade social; • Interações sociais, afetivas e informacionais orientadas pelo racismo, sexismo, LGBTQfobia e outros.	• Pensar a história e pensar-se na história; • Engajamento para a vida social, política e cultural.	• Interações sociais afetivas e informacionais orientadas pelo cuidado e solidariedade; • Internalização de significados e produção de sentidos antirracistas, transcendentes ao capital e plural social, política e cultural.

Fonte: Autoral

É importante acrescentarmos que as características apontadas no perfil dos potenciais sujeitos apresentado no quadro acima são resultantes desta fase preliminar da pesquisa-aplicação, que consiste na análise do contexto dos estudantes envolvido na didática que será planejada, modelada e aplicada nesta tese. Lembramos que essa analise pode ou não ser alterada nas fases futura deste estudo

O capítulo seguinte articularemos elementos contextualizado ao longo deste capitulo e sintetizados nos quadros 13 e 14, com os princípios do design cognitivo socioconstrutivista e os procedimentos didáticos do pensamento histórico aprendizagem, buscando entender como ocorre a aprendizagem de sujeitos engajados em aplicações educacionais a distância do jogo RPG. Para isso será os elementos cognitivos do socioconstrutivismo, do pensar histórico e do RPG, assim como o contexto socio histórico desenvolvido serão aplicados na experimentação pedagógica orientados a partir dos cenários de aprendizagem proposto por Brien (1990).

Assim como foi supracitado sobre o perfil dos sujeitos engajados na pesquisa, é preciso dizer que os elementos cognitivos apresentados a seguir é resultante da fase preliminar da pesquisa-aplicação, podendo ou não ser alterada nos passos futuros nas fases futura deste estudo.

3. ARTICULAÇÃO TEÓRICA DA ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA DE HISTÓRIA MEDIADO EM ROLE-PLAYING GAME (RPG)

A contextualização do tema no capítulo II nos permitiu uma interlocução com os sujeitos engajados na pesquisa, estudantes da rede pública de ensino de Salvador- BA, apontando elementos sócio-histórico que serão considerados a seguir na construção teórica da didática da história para o ensino mediado em Role-Playing Game (RPG), que começará a ser modelada neste capítulo a partir dos princípios Vygotskiano e Bakhtiniano aplicados ao ensino de História, ambos aportados na filosofia da práxis de Antonio Gramsci. Como teoria do ensino de história, adotamos o Pensar Histórico, de Martineau (1997) e Matta (2001), por esta ser fundamentada no Socioconstrutivismo.

O design cognitivo socioconstrutivista que será discutido a seguir, assim como o pensar histórico e o planejamento didático baseado em cenários de aprendizagem, serão assumidos como princípios orientadores da experimentação pedagógica, submetidos ao crivo dos sujeitos partícipes da pesquisa e atendendo às fases 1 (preliminar) e 2 (prototípica) da abordagem metodológica pesquisa-aplicação (PLOMP, 2018). A fase 2 (prototípica) aplicada nesta pesquisa consiste na construção de uma solução pedagógica concreta e colaborativa destinada a modelagem de cenários de aprendizagem para o ensino a distância de história em modalidade RPG, através de uma intervenção aplicada, com possibilidades do experimento pedagógico final ser refinado em ciclos de aplicação e passível de contínua construção e reconstrução dos processos de modelagem e aplicação.

As discursões entre o contexto e os princípios teóricos (ambos fase 1, preliminar, da pesquisa-aplicação) apresentadas no atual capitulo, comporá os cenários de aprendizagem (fase 2, prototípica, da pesquisa-aplicação), que são as estratégias e organização de técnica baseada na resolução de problemas e no desenvolvimento de competências e habilidade socioconstrutivista aplicada ao pensamento histórico e contextualizadas as demandas sócias dos estudantes participantes da pesquisa. Os cenários de aprendizagem guiarão os ciclos de aplicação do RPG como experimento pedagógico EAD para história (fase 3, ciclos de práxis, da pesquisa-aplicação).

Para que isso ocorra, o presente capitulo segue as etapas de planejamento dos cenários de aprendizagem proposta de Basque (2007) e Brien (1990), que são:

Modelo de ensino (princípios epistemológicos): Esta etapa iniciada na contextualização e aprofundada no atual a partir das discursões dos princípios vygotskyano, bakhtiniano articulados com os elementos de educação centrada na ancestralidade e para além do capital apontados no capítulo II, tem como função de identificar o perfil dos sujeitos participantes, a necessidade que responde o experimento e as considerarem na construção dos seus objetivos de aprendizagem e nas formas de inserção do conteúdo. 16

Estratégias de ensino (design Cognitivo): Aqui são apresentamos os princípios do design cognitivo do RPG como experimento pedagógico EAD para história, que são interação, interatividade, contextualização, mediação, metacognição, colaboração e conteúdo ou tema de aprendizagem. Todos esses princípios derivaram do modelo de ensino e do contexto sócio-histórico dos sujeitos, sua função é ser a arquitetura da macro organização do curso que envolve: os objetivos de aprendizagem, a inserção de conteúdo e a descrição dos cenários de aprendizagem.

Método de ensino (modalidade da práxis): Uma vez definida a estratégia de ensino do experimento, nesta etapa apresentamos o modelo de práxis que será feita na descrição dos cenários de aprendizagem, que no nosso caso é o RPG.

O RPG é o jogo pelo qual vai ser desenvolvida a didática EAD de história. O RPG é um jogo de narrativa colaborativa, de interpretação e tomada de decisão. Por ser assim, possui elementos básicos, como o ambiente: lugar ou "mundo" em que se passa a narrativa e onde se encontram os personagens dos jogadores; sistema de regras: conjunto de regras que ordena o jogo; o enredo com os objetivos e motivações do jogo, dividido em aventuras e campanhas; os dados que junto ao sistema de regras fornece o caráter de aleatoriedade do jogo, ou seja, se um jogador deseja realizar uma ação, o êxito ou fracasso dependerá dos valores obtidos nos dados; mestre, o narrador que inicia a história e interpreta os personagens não jogáveis NPC - NON-PLAYER CHARACTER; PJ - personagens jogadores, que são personagens inseridos na história, elaborados e

16 Os sujeitos participantes, necessidades que responde ao experimento ou curso, a macro organização: objetivos de aprendizagem, inserção de conteúdo e descrição dos cenários de aprendizagem, são elementos que constituem um cenário de aprendizagem, todos são presentados no tópico 3.4 e serão modelados no capítulo IV.

interpretados pelos jogadores; e, por fim, as classes, arquétipos dos personagens, sendo que cada uma delas possui habilidades e características particulares.

Teoria de ensino: Nesta etapa apresentamos o Pensar Histórico como teoria de ensino e sua capacidade de responsividade e de interlocução entre os perfis e demandas dos sujeitos participantes com os objetivos de aprendizagem e as estratégias de inserção de conteúdo e produção de conhecimento histórico. A partir dos princípios teóricos do Pensar Histórico são planejados as habilidades e o procedimento didático que se espera desenvolver no experimento final.

No final do capitulo será apresentado o protótipo do cenário de aprendizagem que direcionará a aplicação do jogo de RPG, em particular a campanha RPG "Diáspora".

No RPG "Diáspora" os estudantes da rede básica do ensino público de Salvador/Ba simularão contextos históricos da Diáspora Africana. A escolha por essa modalidade de jogo e pela temática diaspórica se dão por suas aproximações com a construção histórica das classes populares soteropolitanas e a didática histórica a elas destinadas na rede de ensino público e na rede privada, conforme foi contextualizado no capítulo anterior.

Sendo assim, supomos que a modelagem cenário de aprendizagem com elementos cognitivos do Socioconstrutivismo, do Pensar Histórico e do RPG podem vir a ser uma solução pedagógica que possibilite a construção de uma didática histórica centrada na ancestralidade, estimulando a capacidade crítico-reflexiva e criativa, fazendo com que os estudantes desenvolvam uma relação dialógica do jogo, com elementos de suas contextualidades sócio-histórica e identitária, a fim de desenvolver uma produção de conhecimento autêntica e rica de significado pessoal e engajada socialmente.

Por questão teórica, optei durante a escrita deste capitulo em discutir o pensar histórico como teoria de ensino, antes do RPG como método de ensino, devido a aproximação epistemológica que há entre a abordagem socioconstrutivista e o pensamento histórico. Sendo que tal mudança não influiu na ordem do planejamento das etapas conforme que será mostrado na figura 9.

3.1. MODELO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO: FUNDAMENTOS DO DESIGNER SOCIOCONSTRUTIVISTA NA APRENDIZAGEM EM RPG

A escolha do socioconstrutivismo como princípio pedagógico do modelo de ensino de história parte de sua contraposição à realidade da educação burgo-racista, que produz um ensino de história generalista, descontextualizado, empobrecido, baseado na

memorização de fatos, centrado na conformação das demandas sociometabólicas do capital, silenciando a historicidade local, afastando-se de temas inerentes ao cotidiano dos estudantes, como política, sexualidade, relações de gêneros, movimentos sociais, etnicidade, entre outros, além de reforçar elementos necroeducacionais (quadro 7) e impedir uma construção da consciência para si e sobre as ancoragens históricas dos problemas sociais. O Socioconstrutivismo aponta possibilidades de superação para essas precariedades que atingem o ensino de história atualmente, uma vez que pressupõe que a construção do conhecimento se dá numa relação dialética entres os sujeitos e os contextos sociais, mediada por signos e instrumentos a partir de uma abordagem colaborativa e engajada na prática social, ou nas palavras de Matta (2011):

> ...as características gerais da abordagem Sócio-construtivista do *design* cognitivo como sendo a que pressupõe que a construção do conhecimento se dá através das interações entre o sujeito singular e seu ambiente ou contexto social, em diálogo e prática permanente voltados para a solução de problemas práticos. As atividades colaborativas, a percepção de que o ser humano aprende em colaboração e, em prática social, é fundamental. A aprendizagem, então, se dá a partir de comunidades de prática. (MATTA, 2011, np).

A partir desse entendimento sobre a teoria Vygotskiana, cabe-nos apresentar os fundamentos do designer cognitivo socioconstrutivista, utilizados para projetar processos pedagógicos em ambientes físicos e/ou virtuais voltados para construção e difusão do conhecimento histórico. São esses os fundamentos adotado como estratégia de ensino para os cenários de aprendizagem do RPG “Diáspora” em modalidade EAD :

- Interação Social;
- Interatividade;
- Contextualidade;
- Mediação;
- Metacognição;
- Conteúdo ou Tema de ensino-aprendizagem;
- Colaboração.

3.1.1. Interação social

No início do capítulo anterior, afirmamos que o nascimento social do sujeito acontece no momento em que ele pensa e é pensado historicamente em diferentes formas de interações com o outro, afirmação que coincide com o entendimento de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky sobre o papel das interações sociais na construção do sujeito e na produção do conhecimento.

Para Bakhtin e Vygotsky, as experiências de vida do sujeito participam na construção do conhecimento, sendo naturalmente sistemas simbólicos, que por processos histórico-culturais ganham formas semióticas que são internalizadas e compartilhadas pelos sujeitos, cujo significado será construído em interações sociais referenciadas na historicidade local. Esse significado dará sentido à palavra, ao conceito, a um conhecimento radicalmente imbricado ao contexto social da comunidade, ou como afirma Vygotsky (1991):

> "Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. " (1991, p.41)

Essa percepção das interações sociais é condição indispensável no desenvolvimento da aprendizagem na proposta socioconstrutivista, uma vez que o sujeito, num contexto/enunciado de conjuntos sígnicos produzidos em um coletivo socialmente organizado, desenvolve uma consciência para si, "revelando-se para o outro, através do outro e com a ajuda do outro." (BRADÃO, 2012, p.62 *apud* TODOROV, 1981, p.148). Isso faculta ao Socioconstrutivismo uma construção dialógica e polifônica da palavra/conceito/conhecimento, como aponta Bakhtin (2014):

> "É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico." (BAKHTIN, 2014, p.35).

E prossegue mais adiante:

> "A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo

> fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. ” (BAKHTIN, 2014, p. 127)

O papel que o Socioconstrutivismo dá as interações sociais na construção do sujeito e do conhecimento se aproxima das formas de produção de saberes entre os povos bantos-tupinambás, que compõe a matriz ancestral das classes populares soteropolitanas. No tópico 2.1 e no quadro 1, apontamos que bantos e tupinambás desenvolveram uma didática em que o saber só pode ter sentido e significado se for produzido em coletivo e contextualizado na prática cotidiana. Essa didática ainda se reproduz nos espaços não-formais de educação, apesar da hegemonia dos projetos educacionais colonial e burgo-racista, e se fortalece no contexto da sociedade em rede. Baseado em Castells (2017), identificamos as seguintes características dessas interações sociais em ambientes virtuais:

- Interconectividade multimodal, multinucleares e autônomas: o acesso à internet possibilitou que *práxis* educacionais que ocorriam somente nas ruas, como rodas de conversas, *slam*, saraus, peças teatrais, apresentações musicais, entre outras, pudessem ser construídas e desenvolvidas de maneira síncrona e assíncrona em redes sociais, aplicativos de mensagens de texto, voz e vídeo, e em plataformas de compartilhamento de vídeos entre sujeitos de diferentes localidades. Por não haver um centro de comando, controle ou uma estrutura verticalizada de poder, os sujeitos inter-relacionam-se de modo autônomo entre os multinúcleos híbridos (ambientes físicos e virtuais) de produção dessas práxis.

- Interações sociais profundamente autorreflexivas e autocríticas: devido à horizontalidade das relações e seu caráter contra-hegemônico, ambos inerentes à educação centrada na ancestralidade, processos de autorreflexão e autocritica são partes da *práxis* pedagógica em ambientes físicos e virtuais, sejam elas blogs ou redes sociais. Esses processos são derivações das relações polifônicas estabelecidas entre os sujeitos a partir do dialogismo entre as contextualidades locais e globais.

No contexto desta pesquisa, os elementos de interação apresentados por Vygotsky, Bakhtin e Castells convergem com as características da relação de ensino-aprendizagem no RPG em suas modalidades físicas e virtuais, por este ser um jogo de interpretação de personagens, tomada de decisão e mediado por uma narrativa interativa e colaborativa. O

RPG é um instrumento tecnológico que medeia ações concretas do sujeito com suas contextualidades e, também, um jogo sígnico-semiótico, por ser centrado na palavra, seja ela escrita ou falada, com signos transportados do mundo "real" para dentro do jogo. A vivência no jogo, desde a roteirização e mediação da narrativa pelo mestre até a criação de personagens feita pelos jogadores e as interações sociais entre eles no jogo, configura o RPG como uma solução pedagógica socioconstrutivista, dialógica e polifônica, uma vez que mestre e jogadores refletem sobre o mundo "real" no jogo e refratam para este mesmo mundo as experiências e a produção de conhecimento simulada no jogo. Por esse motivo que no RPG não é possível repetir as mesmas interações sociais ou sessões (partida do jogo), porque, às vezes, os sujeitos serão diferentes, ou se forem os mesmos, o tempo histórico diferente trará novas tensões para a replicação da sessão. Ao contrário de muitos jogos de console que possuem algoritmos, leis, mecânica e caminhos pré-definidos que não interagem com os contextos social, histórico e a arquitetura metacognitiva dos jogadores, no RPG cada sessão remete ao mestre e aos jogadores uma relação concreta entre as necessidades do contexto sujeito com as informações a serem trabalhadas.

A aprendizagem no RPG emerge da interação social no jogo, que se concretiza na relação entre os níveis interpsicológico (com o outro) e intrapsicológico (individual) do sujeito, como aponta Cabalero (2018, p. 80): "no jogo RPG digital, a interação social entre os jogadores e entre os jogadores e o mestre é uma constante, uma interação que resulta em aprendizagem". Essas formas colaborativas de interação social no RPG estão relacionadas ao seguinte planejamento realizado pelo designer socioconstrutivista:

Quadro 15- Planejamento das Interações Sociais como estratégia de ensino do RPG "Diáspora"

Articular as informações aos níveis de contexto e gestão metacognitivas dos sujeitos;
Hierarquizar as informações pelo seu sentido e significado na *práxis* social dos sujeitos;
Entender que a busca e a produção o conhecimento se dão na construção conjunta do significado, na resolução de problemas e conflitos cognitivos, nas tomadas de decisões conjuntas, no controle mútuo e na autogestão da gestão do saber;
Estruturar antecipadamente o processo de colaboração de maneira que fortaleça o surgimento de interações produtivas entre os sujeitos;

Propor mediações que simulem as interações da "vida real", entendendo que o RPG tem seu início, mas não um final determinado. A "construção de personagem" marca o início das interações no RPG. É nesse momento em que há uma relação predominantemente intrapsicológica do sujeito com suas contextualidades e as informações preliminares apresentadas pelo Mestre no texto de campanha e no sistema de regras. O fim do jogo é identificado quando acontece uma solução colaborativa validada pelos sujeitos engajados para todos os desafios construídos nas aventuras.

Fonte: Autoral

3.1.2. Interatividade

No diálogo entre Matta (2009) e Bakhtin (2014), podemos afirmar que a interatividade corresponde a processos de interlocuções, através de linguagem verbal e não verbal, entre as práticas sociais dos sujeitos na resolução e compartilhamento de construção de conhecimento engajada na *práxis* social. Esse conceito de interatividade sustenta-se no princípio socioconstrutivista de Zona de Desenvolvimento Imediato17 (ZDI), que segundo Vygotsky (1991):

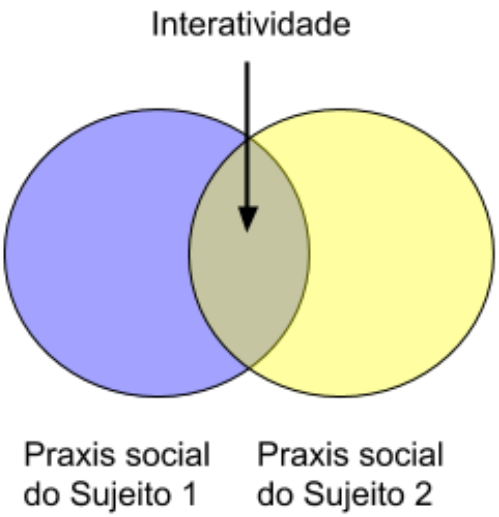
> A zona de desenvolvimento proximal [imediato] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal [imediata] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (p.58).

Para o Socioconstrutivismo, a aprendizagem está para além das operações metacognitivas que o sujeito realiza e as expressa, ou atesta o "saber que sabe". Ela desenvolve-se no campo daquilo que não foi aprendido em ciclos de resoluções de problemas sem autonomia, na intersecção de contextualidades e em interação social

17 Na tradução do russo para o inglês, utiliza-se o termo proximal, enquanto para o português aparece o termo imediato. Nesta tese, no lugar de proximal adotamos o termo imediato. Tal medida justifica-se porque proximal não traduz bem o que Vigotski desejou dizer. Entretanto, por uma questão de normatização, sempre que utilizarmos uma citação direta, o termo proximal será mantido. O conceito "zona de desenvolvimento imediato" encontra-se no livro *A construção do pensamento e da linguagem*, uma tradução de Paulo Bezerra.

colaborativa (Figura 7). Esse conceito de interatividade, sob o aporte da teoria da ZDI, possibilita a construção de comunidades físicas, virtuais ou híbridas de aprendizagem nas quais os sujeitos engajados mutuamente construam e compartilhem significados, desenvolvam uma consciência de pertencimento à *práxis* de aprendizagem, resultando na produção de um "conjunto ou repertório compartilhado de soluções de aprendizagem e de existência social" (MATTA, 2009, p. 34-35).

Figura 7 - Interatividade e práxis coletiva



Fonte: Matta (2009).

A assertiva vygotskiana de que a aprendizagem "sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido" (VYGOTSKY, 2000,p. 332) se aproxima da perspectiva de educação para além do capital (Quadro 11), uma vez que para Mészáros (2008), o aprendizado se realiza em processos contínuos, em livre associação dos sujeitos engajados politicamente e culturalmente, e que essa práxis coletiva promova uma contrainternalização e uma contraconscientização aos signos e técnicas estruturantes de controle, alienação e dominação, ao passo que seja sustentável e dialógica à comunidade de aprendizagem.

A aplicação dos conceitos de Interatividade desenvolvidos por Matta (2009), de ZDI por Vygotsky (1991; 2000) e de educação para além do capital de Mészáros (2008) na prática educacional soteropolitana revela o fracasso do projeto burguês, que apesar de ser ideologicamente hegemônico, não conseguiu produzir formas passivas de subordinação das classes populares aos métodos de formação de sujeitos a serem

explorados, e na subjunção pacífica destas classes aos padrões capitalistas a elas destinados.

A educação e o ensino de história entre as classes populares soteropolitanas foram construídos numa perspectiva de acomodar complexos categoriais ideológicos dos diferentes sociometabolismos do capital, que desde a colonização até a sociedade em rede objetivaram dar sentido e significado às práxis sociais dos sujeitos, bem como normatizar seus padrões e costumes. Essas práxis educacionais geram processos de aprendizagem que consideram apenas os processos cognitivos maduros, retrospectivos e os significados já aprendidos, ignorando que a aprendizagem se desenvolve em dois níveis psíquicos: primeiro em nível interpsicológico, uma construção social e, posteriormente, em nível intrapsicológico, em processos de "reconstrução interna de uma operação externa" (CABALERO, 2018, p. 81). Enquanto as práxis educacionais centradas na ancestralidade desenvolvida entre as comunidades tradicionais soteropolitanas impulsionam a ZDI, porque a relação ensino-aprendizagem se dá pelo compartilhamento de saberes e sua reprodução na prática social, ou em termos socioconstrutivista, a aprendizagem se desenvolve na imitação, como aponta Vygotsky:

> "A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apóia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança." (VYGOTSKY, 2000, p. 332).

Segundo Frawley (2000), a ZDI é dotada de duas características, a primeira é "a ZDP[I], a qual pode ser natural ou deliberadamente construída, desde que reflita uma diferença entre o crescimento real e potencial" (p.102). Para Vygotsky (1991), o jogo é um instrumento que constrói e desenvolve a ZDI, pelo motivo de incluir atividades que são de interesse dos sujeitos, por envolver desafios que exigem além do desenvolvimento real, cujas resoluções e estratégias dependem da interação social.

A segunda característica apontada por Frawley (2000) é a intersubjetividade assimétrica. A ZDI se estrutura na interatividade entre os sujeitos na intersecção de contextualidades, sendo esta uma relação assimétrica, pois pelo menos um dos sujeitos deve ser mais capaz na realização da atividade e conduzir o outro para além do nível de desenvolvimento real. No RPG, essa característica tende a se aplicar na relação mestre-jogador. A figura do mestre é do "sujeito mais capaz" pelo conhecimento que possui da

narrativa, do sistema de regra, pela forma que conduz os jogadores a criarem seus personagens e a mediar suas interações durante a “mestragem” (condução do jogo). Contudo, é comum que jogadores realizem formas de interatividade entre si e/ou com o mestre, que atuem na ZDI deste último, obrigando-o a realizar um redesign do jogo para contemplar as novas demandas apresentadas pelos sujeitos.

A adoção do RPG como experimento pedagógico desta pesquisa deve-se ao fato de o jogo possuir elementos de narrativa e interpretação de personagens que se aproximam do cotidiano de estudantes dos bairros populares de Salvador, e por ser o jogo com potencial de atuação na ZDI e de análise das relações desses sujeitos com suas contextualidades, aspectos que reforçam a capacidade do RPG em promover interatividade. Por esses motivos, podemos considerar “o jogo RPG digital como uma ferramenta cognitiva mediadora da aprendizagem no nível interpsicológico e intrapsicológico” (CABALERO, 2018, p. 84). Isso é perceptível em três etapas do jogo:

Quadro 16 - Planejamento da Interatividade como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”

Preparação para o jogo	Durante a criação dos personagens, os estudantes são levados a resgatar o seu contexto social e o conhecimento histórico presentes em sua memória sobre o tema. Para isso, são realizadas algumas operações metacognitivas, como: 1) atitude: a vontade de jogar o jogo e o engajamento para vivenciar o contexto simulado; 2) metodologia: pesquisar conteúdos históricos e criticar as fontes relacionadas ao tema, para construir o background dos personagens; 3) formulação de hipóteses, interpretações e conclusões: escrever sobre a história de vida do personagem.

	Podemos deduzir que nessa fase, apesar de ser uma operação predominantemente intrapsicológica, o princípio de que o homem é ser sócio-histórico nos leva a concluir que sendo esta etapa uma atividade individual, ela se caracteriza também como social.
Simulação das aventuras	Se na primeira etapa, "preparação para o jogo", o estudante normalmente cria sozinho o seu personagem, na segunda etapa, "simulação da aventura", a interação social entre os sujeitos (mestre e jogadores) ocasiona uma potencialização da ZDI, por uma intersecção das práxis sociais dos sujeitos no jogo, configurando ao RPG uma comunidade de aprendizagem autêntica, significativa e engajada socialmente.
Pós-jogo	Por último, temos a terceira etapa, "pós-jogo", na qual as interatividades construídas no jogo se mantêm nas interações sociais fora do jogo. É comum que os sujeitos construam interlocuções fora do jogo para criar novas estratégias e resoluções de problemas do jogo, que queiram estender as sessões além do tempo previsto, que estabeleçam conexões da realidade social com a simulação/aventura realizada e produzam outros jogos de RPG com outras possibilidades de interação, interatividade e compartilhamento de informação.

Fonte: Baseado em Souza (2018)

3.1.3. Contextualidade

Consideramos a contextualidade em sua concepção materialista histórica dialética, por entendermos que ela é a adjacência informacional (a configuração de quem, o que, onde, quando, por que e como) da cognição do sujeito e de seus processos mentais, que se dá na complexa relação entre a cognição do sujeito e as condições materiais de existência, influenciada direta ou indiretamente pela historicidade da sociedade, comunidade ou coletivo e das interações que o sujeito estabelece nas práticas sociais, nas estruturas organizacionais e com as culturas e hábitos (FRAWLEY, 2000, MATTA, 2011).

Segundo Frawley (2000):

> "o contexto não é nem uma noção singular - o pensamento não está em um contexto, mas em muitos (...) - nem um simples determinante do pensamento: o pensamento pode modificar o contexto…
>
> (...)
>
> A cultura determina os contextos organizando sua ocorrência, associando diferentes contextos uns com os outros; atribuindo diferentes responsabilidades aos componentes contextuais de quem, do que, de onde, etc." (p. 108)

Podemos dizer que Frawley se aproxima da polifonia bakhtiniana ao interpretar o contexto como uma enunciação produzida na interação com o Outro atravessado por conjunto de signos de um coletivo socialmente organizado. Assim como a enunciação, o contexto é situado na interatividade/interlocução, ambos ocorrem num "aqui e agora", jamais se repetindo ou se replicando, por estarem diretamente influenciados pelas tensões socio-históricas e culturais dos sujeitos engajados. Corroborando com essa discussão e percebendo a aderência do contexto ao Socioconstrutivismo, Matta (2011) afirma:

> "...a base dialética da abordagem vigotskiana torna essencial ao sócio-construtivismo localizar a base concreta da cognição, analisando e desenvolvendo projetos que respondam ao contexto social e histórico, às bases de prática social, das comunidades ou ambientes aos quais os sujeitos participantes do processo pedagógico pertencem…" (np)

Mediante os conceitos apresentados por Frawley e Matta, que colocam a contextualização na base de uma abordagem pedagógica socioconstrutivista e polifônica, seguimos aderentes ao estudo de Matta (2011), o qual divide o contexto em quatro dimensões: contexto externo e coletivo é o contexto institucional; contexto externo e

individual é o contexto informacional; contexto interno e coletivo é o contexto comunitário; contexto interno e individual é o contexto experiencial.

Apresentamos a seguir a aplicação dessas dimensões de contexto nesta pesquisa:

3.1.3.1. Contexto externo e coletivo é o contexto institucional;

> "Aqui há uma referência às relações institucionais e históricas, incluindo as relações de poder, hegemônicas, dominações, relações concretas de construção de existência na sociedade, na qual os sujeitos e comunidade estão inseridos" (MATTA, 2011, p. 249).

Desenvolver uma abordagem socioconstrutivista para o ensino de história mediado em RPG implica dialogar com a formação histórica dos sujeitos e de suas comunidades, com as condições materiais de existência, as relações de poder, a produção e reprodução dos saberes e as formas de fazer ciência da comunidade local e identificar como isso se mantém vivo e é percebido pelos sujeitos no seu cotidiano. Todos esses elementos são associados ao conteúdo programático da experimentação pedagógica, e aquilo que não for possível aplicar no atual ciclo é sugerido como proposta de *redesign* num próximo ciclo de aplicação.

Para isso, foi necessário no capítulo anterior identificar os complexos ideológicos que orientam a práxis social dos sujeitos, de suas comunidades e dos projetos educacionais (figura 2), e como esses complexos hegemônicos e contra-hegemônicos interagem com o sujeito (figura 1).

Esse contexto externo e institucional da educação entre sujeitos engajados na pesquisa revela uma alternância de propostas educacionais tradicionais e progressistas, de acordo com as orientações políticas do Estado e com a educação centrada na ancestralidade com seus métodos de produção científica marginalizados pelo projeto educacional burgo-racista e seus elementos necroeducacionais.

As formas de interações sociais dos sujeitos e de produção e difusão do conhecimento na materialização da sociedade em rede, entre os bairros populares de Salvador, apresentam-se para esta pesquisa em dois sentidos: um biocapitalista; o outro por redes de solidariedade social.

A presença de uma sociedade em rede biocapitalista nas comunidades soteropolitanas transmutou a informação em matéria-prima e a vida humana individual e social, enquanto tal, em trabalho. O controle sobre a produção intelectual é cada vez mais

regulado pelo mercado capitalista, que atribui uma qualidade especulativa, ou valor de troca potencial, para a informação e uma mais-valia sobre o trabalho cognitivo. Dada a capacidade que a informação tem de gerar mais-valia, o capital limita o acesso à produção de informação com potencial de produzir riqueza entre instituições de ensino e pesquisa que atendam às classes dominantes, assim como nas instituições localizadas nas regiões centrais do capitalismo (HARVEY, 2016; NEGRI, 2015; CASTELLS, 2005).

Por outro lado, os projetos educacionais centrados na ancestralidade se reproduzem na sociedade em rede orientada por redes de solidariedade social, historicamente referenciada em suas matrizes ancestrais, que se caracterizam por serem:

- Redes simultâneas locais e globais: A educação centrada na ancestralidade em ambientes virtuais é profundamente contextualizada à *práxis* social cotidiana dos sujeitos engajados e, ao mesmo tempo, conectada às redes globais e suas contextualidades. Esse fluxo e refluxo de contextualidades no ciberespaço possibilita o compartilhamento e a troca de experiências entre redes locais e globais, além de engajamento em atividades conjuntas e simultâneas entre as redes (CASTELLS 2017).

- Fortalecimento de redes de colaboração, companheirismo e solidariedade social em coletivos virtuais: A crise conjuntural do modelo político-econômico brasileiro, iniciada em 2013, sendo esta um dos desdobramentos da crise estrutural do capital, foi resultante de um colapso do modelo desenvolvimentista, que para tirar milhões de pessoas da pobreza e aumentar o bem-estar da população, custeou a deterioração da qualidade de vida nas metrópoles do país. Diante da necessidade de sobreviver aos efeitos da crise como desemprego, violência e fome, sujeitos de diferentes localidades com objetivos e motivações próprias passaram a interagir a fim de criar uma série de valores comuns com o propósito de construir redes de colaboração, companheirismo e solidariedade social (CASTELLS 2017).

É nesse nível de contextualidade institucional que são processados e tensionados os signos dos complexos ideológicos, apontados acima, no qual a comunidade do sujeito constrói o seu significado, a sua identidade, conforme discutido no tópico 2.5 e sintetizado no quadro 14.

3.1.3.2. Contexto externo e individual é o contexto informacional;

> "As informações sempre devem estar contextualizadas e validadas pelo ambiente e pelas relações sociais, de maneira que sirvam como matéria-prima e elementos de base para as construções do processo cognitivo do sujeito aprendiz. " (MATTA, 2011, p. 248-249).

O contexto informacional ocorre na construção, apresentação e validação dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, as didáticas de ensino de história na educação básica, respeitando as especificidades locais, qual o entendimento, e como os sujeitos e sua comunidade fazem uso das TIC, se o ambiente virtual, no nosso caso o RPG, é dialógico às demandas locais e seus métodos de construção de conhecimento.

A aplicação do contexto informacional na pesquisa se dá numa construção contínua, passando constantes *redesign*.

O desenvolvimento da experimentação pedagógica com o RPG a distância – RPG AD, iniciou nas oficinas do projeto "Turismo de Base Comunitária"18, com participação dos estudantes e professores dos Colégios Estaduais Helena Magalhães, Governador Roberto Santos, Ministro Aliomar Baleeiro, Edvaldo Fernandes.

Durante as oficinas realizadas pelos pesquisadores dos projetos Turismo de Base Comunitária e Conteúdos Digitais nas Escolas19, no Colégio Estadual Governador Roberto Santos e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foram apresentadas aos participantes as bases teóricas utilizadas na modelagem do jogo, o socioconstrutivismo e o pensar histórico. Essas oficinas foram mais do que necessárias, pois através delas

18 Turismo de Base Comunitária no Cabula (TBC Cabula) é um projeto elaborado e executado por uma equipe multi e interdisciplinar, articulado à pesquisa, ensino e extensão, com objetivo de construir com as comunidades do Antigo Quilombo Cabula, que compreende 17 bairros circunvizinhos à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), caminhos alternativos para o desenvolvimento local sustentável, a partir do turismo de base comunitária e da ecossocioeconomia, mediante metodologia participativa sustentada na pesquisa-ação, na praxiologia e em pesquisa de desenvolvimento (DBR).

19 Pesquisa que utiliza metodologia DBR, que objetiva habilitar escolas públicas baianas, professores e alunos, na autoria de conteúdos digitais educacionais voltadas para sua realidade e contexto social e cultural. Atualmente, a pesquisa desenvolve ações nas escolas públicas dos bairros do Cabula e entorno. A investigação científica decorre da necessidade de desenvolver conhecimento social, e a cultura escolar, para a autoria hipermídia digital. A pesquisa desenvolve conhecimento científico sobre modelagem de sistemas educacionais socioconstrutivistas, soluções de educação digital para as unidades escolares e também habilitação de sujeitos da unidade escolar parceira, para que adquiram autonomia e prática de autoria hipermídia.

professores e estudantes tomaram ciência dos princípios elementares do design cognitivo que norteiam a construção do RPGAD. Nesses dois encontros, tivemos as validações, nas quais os partícipes da pesquisa opinaram e concordaram com a base metodológica adotada.

Em dois encontros subsequentes na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, dialogamos e pontuamos problemas pertinentes ao contexto social de cada estudante, como: infraestrutura urbana deficiente; sistema de saúde e segurança pública precários; depredação de instituições de ensino público; desconhecimento da história local e abordagens de ensino centradas no docente. Esse diálogo foi importante para entendermos o contexto informacional dos participantes da pesquisa e percebermos os elementos que seriam inseridos junto ao conteúdo do jogo.

Em uma das oficinas realizadas na UNEB, os estudantes e professores sugeriram a utilização de mídias como ambientes de diálogo e aprendizagem, dentre as sugestões estavam a criação de uma rádio, produção de um jornal e um jogo de RPG. Todas as sugestões foram incorporadas ao projeto TBC e ao Conteúdos Digitais nas Escolas.

Esse mesmo procedimento foi realizado em modalidade EAD com aproximadamente sessenta estudantes do curso de História da UNEAD/UNEB dos pólos de Camaçari/Ba, Dias D'Ávila/BA, Euclides da Cunha/BA e Itamaraju/BA. Os encontros EAD foram subdivididos em três fases. Na primeira, os estudantes realizaram leituras e debateram sobre a história regional, teoria do ensino de história, TIC, ensino mediados por jogos. Na segunda fase20, os estudantes jogaram no RPGAD com temas específicos de cada região, por exemplo: Camaçari jogou o "Liberdade", (RPG sobre a abolição da escravidão no Brasil); Dias D'Ávila jogou o "Dois de Julho", (RPG sobre independência da Bahia); Euclides da Cunha jogou "Canudos", (RPG sobre a Guerra de Canudos) e Itamaraju jogou os "Guardiões da Palavra", (RPG sobre o expansão do império ultramarino Português). Na terceira etapa, os estudantes aprenderam sobre roteirização de jogos de RPG e desenvolveram um protótipo, o qual será aplicado nas aulas de história nas escolas locais.

20 Todos os jogos de RPG foram resultado de mestrados e doutorados realizados por membros do grupo de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais nas Escolas.

No contato com estudantes e professores da rede pública de ensino e com os estudantes do curso de História da UNEAD/UNEB, foram identificadas formas de resistências históricas das comunidades tradicionais, sobretudo do antigo quilombo Cabula, aos padrões impostos pela modernidade burgo-racista e pela necropolítica, assim como a sobrevivência de práxis educacionais realizadas pela comunidade referenciada em técnicas e tradições afro-indígenas. A parceria entre UNEB, o grupo de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdo Digitais nas escolas, com as escolas do antigo quilombo Cabula, apontou possibilidades de aprimoramento de propostas progressistas de educação, dentre elas o socioconstrutivismo e o método freiriano.

Esses elementos reproduzidos no nível informacional do contexto foram contextualizados no capítulo anterior e sintetizados no tópico 2.5 e no quadro 14, por entendermos sua interação direta na construção das identidades de legitimação, resistência e projeto, e por efeito, uma compreensão do perfil sócio-histórico dos sujeitos engajados na pesquisa.

3.1.3.3. Contexto interno e coletivo é o contexto comunitário;

> "A coletividade interage engajada de acordo com interesses e práticas comuns, e assim sendo compartilha afetividade, objetivos, valores, sentimentos, necessidades. O sujeito individual está engajado e de fato faz parte do coletivo permeando suas condições e práticas, e realizando a interatividade no sentido de construir sujeitos coletivos." (MATTA, 2011 p. 248).

A aplicação do contexto comunitário no ensino mediado em RPG ocorre na valoração e no respeito às formas de interação e interatividade que os sujeitos têm entre si, nas comunidades físicas e/ou virtuais de aprendizagem, sendo elas referenciadas na historicidade local; assim como, o modo pelo qual a comunidade se apropria e faz uso das tecnologias da informação. Entendemos que o contexto comunitário objetiva uma produção e difusão de conhecimento em redes virtuais de modo colaborativo e permeado de significado pessoal e aberto às demandas contextuais dos sujeitos engajados na comunidade.

Na modelagem do "RPG Diáspora" o contexto comunitário orienta as estratégias de mediação e conteúdo das histórias-aventuras simuladas, sobretudo o conteúdo presente na práxis social da comunidade que é negligenciado pelo ensino tradicional; o respeito e estima às formas de interatividade que os sujeitos têm entre si e com as TICs. Para isso, o RPG e os seus componentes, como o sistema de regras, foram adaptados à comunidade,

para tornar o jogo acessível e sustentável àqueles que nunca tiveram contato com o RPG, bem como atender à jogabilidade mais desenvolta daqueles que são familiarizados com o jogo. A contextualidade comunitária aponta a necessidade de responsividade do "RPG Diáspora", pois muitos estudantes não possuem computador e, quando possuem, é compartilhado pela família, ou tem um fornecimento precário de internet banda larga, sendo que, neste caso, a internet mobile sua principal forma de conectividade. Por esse motivo, a necessidade em tornar a interface do "RPG Diáspora" responsiva aos smartphones, que possibilitem o compartilhamento de mídias, uma vez que há grupos de estudantes que preferem se expressar verbalmente e não por escrito; e por fim, interações síncronas e assíncronas, porque há grupos de estudantes que não conseguem estar on-line ao mesmo tempo, seja por motivos pessoais, profissionais, etc., enquanto outros grupos têm possibilidade de se articularem entre si para que todos estejam on-line ao mesmo tempo no jogo.

3.1.3.4. Contexto interno e individual é o contexto experiencial.

"Considera-se aqui o conjunto histórico de construção cognitiva do sujeito, ou seja, seu mapa cognitivo, as diversas e variadas concepções, posturas, sentimentos e relações estabelecidas entre eles, no interior da subjetividade de cada sujeito." (MATTA, 2011, p. 248).

Tendo como base Bakhtin (2014), entendemos que o contexto experiencial é desenvolvido na inter-relação com os níveis institucional, informacional e comunitário. Nele, os signos, as palavras, os conceitos em processos interlocutivo/interativo, entre as enunciações/contextos, saem do campo da significação, "elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que repetidos" (BAKHTIN, 2014, p. 134) em níveis institucional e comunitário, para ter um sentido, um valor apreciativo, um significado autoral, uma entonação dada pelo sujeito.

Esse entendimento encontra eco em Vygotsky (2000) por percebermos a relação que há entre a enunciação/contexto com estruturação do pensamento a partir do sentido e da intenção afetivo-volitiva construída na interação social. Segundo Freitas (2005), "na fala interior há o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase" (p. 311).

A aplicação do contexto experiencial no ensino de história mediado em RPG ocorre quando os conceitos roteirizados no jogo estão presentes na práxis social do sujeito, sendo eles identificados, entendidos e validados colaborativamente pelo coletivo,

levando, assim, o sujeito/jogador a desenvolver através do personagem as motivações e princípios que serão engajadas no enredo do jogo e tratados na relação mestre-jogador.

Isso é percebido ao longo do jogo, mas é sobretudo nas sessões pré-jogo que ocorre a construção de personagem. Nesse momento, o sujeito/jogador constrói o seu personagem a partir do conhecimento histórico aprendido na instituição de ensino e, principalmente o que emerge de sua *práxis* social. Na interlocução entre o texto de "campanha", práxis social e interação social com os outros jogadores, o sujeito elabora um sentido referenciado na historicidade local, com elementos simbólicos-semióticos ancestrais afinados com sua história de vida, com seus valores éticos e com suas predileções, as formas e padrões de interação social que se reproduzem no jogo pela escolha dos atributos que lhes são mais caros, seja o carisma, a força, a cognição, entre outros disponíveis no sistema de regras, assim como o perfil psicológico do seu personagem .

Um outro momento que o contexto experiencial se evidencia é nas estratégias de tomada de decisão e na linguagem e entonação que o sujeito expressa diante dos desafios e problemas apresentados pelo mestre no jogo e como isso se reproduz cognitiva e afetivamente.

Diante do exposto sobre o contexto, apresentamos o quadro a seguir com o planejamento do contexto na modelagem do RPG "Diáspora"

Quadro 17- Planejamento do Contexto como estratégia de ensino do RPG "Diáspora"

Contexto Institucional	• Interações entre contextos locais e globais; • Estímulo e fortalecimento de redes de colaboração, companheirismo e solidariedade social em comunidades virtuais.
Contexto Instrucional	• Identificação e valoração das formas de resistência histórica das comunidades tradicionais; • Redes colaborativas de produção e difusão do conhecimento entre

	universidade, escola e comunidade; • Desenvolvimento ou aplicação de epistemologias dialógicas com a comunidade.
Contexto Comunitário	• Mediação dos conceitos presentes na práxis social da comunidade; • Respeito às formas endógenas e particulares de interatividade da comunidade; • Sustentabilidade, responsividade e escalabilidade do ambiente virtual do "RPG diáspora".
Contexto Experiencial	• Modelagem do jogo com conceitos da práxis social do sujeito; • Modelagem dialógica aos processos cognitivos do sujeito; • Condução de narrativa aberta e dialógica com o sujeito.

Fonte: autoral

3.1.4. Mediação

Ao longo de séculos, pressões de ordem social, política e econômica resultaram no empobrecimento do ensino de História, por efeito, a prática docente deixou de cumprir uma de suas atribuições primordiais, que é a de mediar a construção de consciência de pertencimento histórico, engajar os sujeitos como agentes ativos da história, capazes de racionalizar o seu contexto.

No entanto, o Socioconstrutivismo pressupõe que prática docente deve mediar a construção do conhecimento numa relação dialógica entre as singularidades dos sujeitos e suas contextualidades. Essa relação ensino-aprendizagem que respeita e estimula a

interatividade em níveis intra e interpsicológico, referenciada na práxis social e construída historicamente pela comunidade, potencializa a ZDI por entender que as estratégias e formas de interação entre os sujeito com seus signos são "sintoma da ação e vai à frente do significado porque não está ligado a qualquer significação em particular" (FRAWLEY, 2000, p.98), ou como aponta Matta (2011), que o designer socioconstrutivista deve projetar formas de mediação entre:

> a cognição do sujeito com suas literalmente infinitas, complexas e dinâmicas construções de enunciados do conhecimento na mente do sujeito mesmo, com o infinito e complexo dinamismo do processo social e história do contexto que está no universo exterior que situa e condiciona o sujeito e sua existência."(np)

A partir do diálogo de MATTA (2011) com Mészáros (2008), entendemos que a mediação socioconstrutivista deve ser contrainternalização, um processo contínuo de aprendizagem concretamente sustentável, engajada política/educacional/culturalmente, estimulando uma produção livremente associada.21 A proposta socioconstrutivista se diferencia do ensino tradicional (burgo-racista) porque sua mediação não se centra nas demandas sociometabólicas do capital, sua prática docente não objetiva reproduzir ou acomodar as demandas de subjugação e subjunção do capitalismo, assim como "não se propõe a construir um ambiente capaz de deixar o sujeito imerso em interações desejáveis e construídas (...) [ou] imergir o sujeito no ambiente criado para a aprendizagem" (MATTA, 2011, p. 245).

A partir desta diferenciação entre proposta do ensino tradicional (burgo-racista) e o socioconstrutivisto, segue o quadro que sintetiza o contraste que há entre as abordagens, sendo possível concluir como as formas de mediação do ensino de História ainda vigentes são ultrapassadas.

Quadro 18- Paradigmas Educacionais

Aprendizagem do Século XX (centrada no docente)	Aprendizagem do Século XXI (centrada no discente)
Aula expositiva	Processo de facilitação

21 Princípios da educação para além do capital aplicada em experimentações socioconstrutivistas sintetizados no quadro 11

Aprendizagem individual	Aprendizagem coletiva
Estudante espectador	Estudante colaborador
Professor é fonte	Professor é guia
Conteúdo estável	Conteúdo dinâmico
Homogeneidade	Diversidade
Avalição e testes	*Performance*

Fonte: (MATTA, 2001, p. 26)

A mediação na abordagem socioconstrutivista se aproxima dos elementos da pedagogia Griô (elementos esses discutidos no tópico 2.1), ao propor processos de mediação interativa entre todos os sujeitos da comunidade de aprendizagem, articulação dialógica do conceito/conteúdo/tema de aprendizagem às contextualidades e aos processos metacognitivos dos sujeitos, assim como o aprofundamento e a ampliação do conhecimento mediado colaborativamente na práxis social.

A partir das contribuições de Matta (2011), Mészáros (2008) e das formas de mediação identificada na práxis pedagógica presente nos territórios soteropolitanos de ancestralidade banto-tupinambá, apresentamos o planejamento da mediação na modelagem do RPG "Diáspora":

Quadro 19- Planejamento da Mediação como estratégia de ensino do RPG "Diáspora"

Estratégias para produção de interlocuções dialógicas e polifônicas entre os sujeitos;
Enunciações orientadas à produção de interatividade com significado;
Articulação de sentidos de uma práxis educativa para além do capital;
Processos de gestão do conhecimento sustentável, colaborativo e engajado na práxis social.

Fonte: Autoral

3.1.5. Metacognição

No fundamento contextualidade (tópico 3.1.3), afirmamos que o contexto se constitui como uma adjacência informacional da cognição do sujeito e de seus processos mentais. Mais adiante, baseando-nos em Vygotsky e Bakhtin, identificamos que no nível

experiencial do contexto (tópico 3.1.3.4) os elementos de enunciação/contexto criam conjunturas únicas nas quais o sujeito produz sentido e significado autoral sobre o conhecimento. É justamente nesse fluxo entre contexto, sentido, significado e fala que se desenvolve o processo cognitivo e seus processos metacognitivos, uma vez que o sujeito está em interação constante com os complexos ideológicos.

Baseados em Bakhtin (2014), concluímos que os processos metacognitivos: planejamento, inibição e local do controle (FRAWLEY, 2000; MATTA, 2011) são dialéticos e dialógicos às condições de classe, de ideologia, de infra-superestrutura e ordem social. Por efeito, esses condicionantes, mediante a internalização ou contrainternalização de seus signos, padrões e costumes, vão orientar o sujeito na validação prática de seus processos de aprendizagem e na maneira "que constrói um mapa de alternativas viáveis e inviáveis, e vai seguindo seu caminho de aprendizado de acordo com estas construções cognitivas" (MATTA, 2011, np).

- Planejamento

No diálogo entre Frawley (2000) e Bakhtin (2014), entendemos que o planejamento está vinculado à capacidade interlocutiva que a linguagem (verbal e não verbal) tem de antecipar e regular a ação e o pensamento. Sua aplicação no ensino de história perpassa pelo entendimento de que o metapensamento é processo simbólico-semiótico complementado pela palavra (FRAWLEY, 2000; FREITAS 2005), sendo a palavra um signo de conflito de valores sociais contraditórios, um reflexo do confronto derivante da luta de classe no interior de um sociometabolismo, ou segundo Vygotsky (2000. p. 486): "Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. [...] A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana".

No contexto dos sujeitos participantes desta pesquisa, o planejamento é influenciado pelos elementos discutidos no capítulo anterior e demonstrado na figura 2, pois a ideologia é pano de fundo da contextualidade, da metacognição e da colaboração. No cenário soteropolitano, as ideologias participantes do projeto colonial e burgo-racista de educação utilizaram do ensino de história para internalizar conceitos de superioridade do homem branco-cristão, seja ele um colonizador ou um burguês, de degeneração dos povos afro-indígenas, de miscigenação como processo de assimilação social e de democracia racial (GONZALEZ, 1988). Dentre os reflexos da educação colonial e burgo-racista, como o genocídio da língua materna dos povos afro-indígenas e a internalização

de padrões e costumes (significações) mercantilistas e capitalistas na produção de sentido e significado para o sujeito, a sobrevivência de vocábulos da língua materna de povos afro-indígena e de conceitos estruturados na práxis social desses povos (e que são estruturantes das práxis sociais soteropolitanas) são refrações à hegemonia senhorial e capitalista, assim como evidência do seu fracasso em ser totalizante na ontologia social dos sujeitos e nas suas formas de construções cognitivas.

Sua aplicação no ensino de história mediado em RPG implica mediar, identificar e respeitar as estratégias cognitivas que o sujeito realiza nas interações e interatividades dentro do jogo, na construção de sentido e significado sobre os elementos roteirizados e simulados e nas linguagens utilizadas em suas interlocuções.

Inibição

A inibição, segundo Frawley (2000), é a atuação do pensamento superior "como uma espécie de filtro cognitivo para limitar as opções e, assim, deixar com que o indivíduo prossiga" (p.99). O processo de inibição apontado por Frawley, referenciado em Vygotsky, vai ao encontro do conceito de estranhamento de Lukács (2013), quando aplicado ao ensino de história, por identificarmos a atuação dessas funções (uma metacognitiva e outra ideológica) nas estratégias cognitivas que sujeito realiza diante das tensões que há entre a sua práxis social com as ações necroeducacionais (quadro 7), com o conteúdo de história contido no livro didático e em outras suportes físicos e virtuais; por exemplo: a mulher preta é construída historicamente nos livros de história como escravizada, violentada e subalternizada ao homem branco-cristão, e até mesmo ao homem preto, enquanto na práxis social, o sujeito observa sua mãe, a rezadeira, a feirante, a ambulante, a yalorixá e outras mulheres de ancestralidade afro-indígena, como referência de vitalidade, estética, resistência e sabedoria.

A utilização do ensino de história pela necroeducação como técnica de controle social e reprodutora de signos e padrões burgo-racistas produz no sujeito um estranhamento ao conteúdo lecionado por objetificar, fetichizar e alienar a realidade social, enquanto a função inibidora busca caminhos de superação das tentativas necroeducacionais de limitação da capacidade analítica, crítico-reflevixa e criativa dos sujeitos.

A aplicação da função inibidora no ensino de história mediado em RPG está vinculada aos princípios da educação para além do capital, em experimentações socioconstrutivistas (quadro 11), sobretudo aos princípios de contrainternalização e

produção livremente associada, para que os sujeitos colaborativamente se contraponham aos signos hostis de controle, dominação e alienação do capital e produzam experimentações, estratégias, e objetivos contrainternalizadores e engajados na práxis social da comunidade.

- Local do controle

Segundo Frawley (2000) e Vygotsky (1991), o pensamento superior, quando confrontado por problemas complexos, busca controle através da mediação e internalização, sendo regulado por processos de metaconsciência, influenciado por elementos históricos, filosóficos e culturais. No caso desta pesquisa, o local de controle é estimulado da seguinte maneira:

- Problemas complexos: O ensino de história com abordagem socioconstrutivista corresponde aos problemas históricos do presente endereçados ao passado (MATTA, 2006). O RPG "Diáspora" é roteirizado com problemas históricos de Salvador, cujas ancoragens históricas estão nos processos diaspóricos africanos modernos.

- Mediação: Para atingir o objetivo que é (são) uma resposta (s) ao problema, os sujeitos realizam interações com objeto, fazendo uso de alguma linguagem em busca de informação. O RPG "Diáspora" é modelado como uma solução pedagógica interativa e mediadora entre os sujeitos, os problemas históricos nele simulados e a informação.

- Metaconsciência: Segundo Vygotsky (1991), diante do problema, a criança pode empreender esforços diretos para solucioná-lo ou dirigir-se à pessoa que o conduz. Baseado nessa observação, Frawley (2000) vai afirmar que a metaconsciência pode estar localizada na interação entre esses "três pontos: nos objetos, nos outros e no *self* (p.99). Sendo assim, a experimentação com RPG "Diáspora" deve mediar interações entre sujeito-objeto (o jogo e seus elementos), sujeito-conteúdo histórico, sujeito-subjetividade, sujeito-comunidade (grupo de jogadores e mestres), sujeito-contexto social.

Quadro 20- Planejamento da Metacognição como estratégia de ensino do RPG "Diáspora"

Planejamento	Mediar estratégias cognitivas colaborativas na produção de sentido e significado sobre o conteúdo.
Inibição	Estimular experimentações, estratégias, e objetivos que sejam dialógicos e engajados na práxis social da comunidade.
Local do controle	Mediar interações crítico-reflexivo-criativas entre sujeitos com problemas complexos e seus contextos.

Fonte: autoral

3.1.6. Conteúdo ou Tema do ensino-aprendizagem

Ao tratar sobre a inserção do conteúdo ou do tema de ensino-aprendizagem, Matta (2011) vai considerar que o conteúdo ou tema deve ser condicionado aos aspectos interação, interatividade, contextualidade, mediação e metacognição, uma vez que para o Socioconstrutivismo a construção do conhecimento deve ser baseada no aprendiz e situada em seu "processo cognitivo e relacionamentos com o contexto social no qual tanto o aprendiz como o conteúdo estarão inseridos" (np).

Essa inserção dialogal do conteúdo com os processos cognitivos e contextuais do sujeito se aproxima das práticas educacionais banto-tupinambá, pois o griô e o morubixaba contextualizavam o conteúdo pela idade, gênero e práxis social, o que dava ao conhecimento um alto valor apreciativo e de uso.

No entanto, a construção histórica de uma proposta educacional alinhada ao sociometabolismo do capital transmutou a informação em matéria-prima geradora de mais-valia (conforme supracitados no tópico 3.1.3.1 em contexto externo e coletivo). Isso é percebido na maneira como a sociedade soteropolitana, de capitalismo periférico, tende a acumular o acesso e a produção de informação entre as classes dominantes, sendo esse um efeito da cesura econômica e étnica que ao longo da história culminou no projeto de educação burgo-racista, que na relação ensino-aprendizagem destinada às classes populares realiza uma inserção do conteúdo, como aponta Martins (2008):

> "marcadamente heterogênea[o], acrítica[o] e incoerente, misturando noções científicas com princípios religiosos, experiências individuais e valores coletivos, enfim, um amontoado de noções desconexas, multiformes, fragmentárias e inconsequentes, que não permitem aos grupos subalternos entenderem a dinâmica da realidade em que vivem nem, muito menos, desenvolverem projetos coesos, unitários e consequentes, que lhes indiquem ações que possam orientar as suas vidas para a libertação da situação de subalternidade a que estão submetidos." (p. 289)

A abordagem socioconstrutivista se contrapõe ao tratamento dado ao conteúdo pelo projeto burgo-racista. Este último, diante da impossibilidade de negar, exterminar ou apropriar aos termos do capital a totalidade dos saberes e métodos que se reproduzem na práxis social dos sujeitos soteropolitanos, atribuiu um baixo valor de troca às formas de produção e gestão de saberes centrados na ancestralidade afro-indígena, por estas serem antagônicas e transcendentes ao capitalismo (quadro 11), enquanto a educação burgo-racista tem pouco valor de uso na práxis social soteropolitana (pelos motivos discutidos no tópico 2.3 e sintetizados no quadro 5), por ser descentrada do aprendiz (quadro 18) e reprodutora de uma prática "bancária" da educação, como afirma Freire (1987):

> a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição." (FREIRE, 1987, p.38).

Como ocorre no mercado de ações, as informações e os métodos que orientam a atividade docente serão valorizados ou desvalorizados, não pelo seu valor de uso na comunidade escolar e seu entorno, mas pela sua capacidade de produzir mais-valia para o mercado e para a classe dominante, ou seja, mais uma vez o capital com suas instituições e representantes orientam qual conteúdo comporá os currículos escolares e as metodologias que nortearão o "depósito, a transferência, a transmissão" da prática docente entre as classes populares e comunidades do capitalismo periférico. Como exemplo disso, citamos a Lei nº 13.415/2017, que reorganizou as disciplinas do ensino médio entre obrigatórias e optativas, sendo estas últimas determinadas pelas secretarias locais mediante sua capacidade (art. 36); criou possibilidades de privatização do ensino

público, agravando sua precarização por meio de barateamento do modelo de ensino (art. 36, §11), além disso a Lei nº 13.415/2017 limita o acesso de estudantes de classes populares ao ensino superior, pois as escolas particulares mantêm seu sistema de ensino focado no vestibular, enquanto o ensino público tem seu currículo empobrecido e limita-se apenas à formação técnica.

A perpetuação da disjunção do conteúdo às formas de interação social, contextualidades e processos de mediação e metacognição reforça a função de controle social de comportamentos, desejos e atitudes dos sujeitos e a sua formação como mão de obra focada apenas na eficácia e na produtividade material/imaterial. Esses elementos e outros apontados no quadro 9 somam-se ao retalhamento de conteúdos que se desconectam da *práxis* social dos sujeitos e destituem a prática docente de sua função enunciadora de significado, autenticidade, engajamento para vida social e construção de identidades de projetos. Um dos resultados do projeto burgo-racista de educação pode ser visto nos dois últimos estudos da *Education at a Glance*, ao apontar que o Brasil é um dos países da OCDE que menos investe no estudante, que pior remunera os professores, que têm altos índices de jovens de 14 a 24 anos fora de uma instituição de ensino, altos índices de evasão do ensino superior, além das desigualdades de renda entre as regiões do país (OCDE, 2018; 2019).

Considerando o que foi discutido nos fundamentos de interação social, interatividade, contextualidade, mediação e metacognição e no diálogo de Matta (2011) e Castells (2017), entendemos que o conteúdo ou tema de aprendizagem no ensino de história mediado em RPG deve ser aberto e dialógico às demandas contextuais e aos processos cognitivos dos sujeitos engajados na comunidade de aprendizagem, assim como produzido e difundido colaborativamente em redes de interações físicas e virtuais.

Quadro 21- Planejamento do Conteúdo ou Tema do ensino-aprendizagem como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”

Conteúdo dialógico aos aspectos interação, interatividade, contextualidade, mediação e metacognição do sujeito;
Produção e difusão de conteúdos abertos e sustentáveis;
Produção e difusão de conteúdos engajados na práxis social e com sentido e significado para os sujeitos;

Conteúdo com alto valor de uso para a comunidade;
Conteúdo referenciado no aprendiz.

Fonte: autoral

3.1.7. Colaboração

Todos os elementos socioconstrutivistas apontados até aqui, somados aos princípios de ancestralidade (quadro 1), de educação para além do capital (quadro 11) e das características da sociedade em rede (quadro 12), nos levam a projetar um ambiente colaborativo, de tomada de decisão e resolução de problemas voltados para o ensino de história.

A partir da contextualização, no capítulo anterior, e dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais nas Escolas e pelo projeto Turismo de Base comunitária, percebemos que a práxis educacional não formal entre as localidades soteropolitanas remanescentes de quilombos aproximam-se de três tipos de projetos colaborativos, que segundo Matta (2011), são comunidades de aprendizagem baseada em tarefas, em práticas e em conhecimento.

As comunidades de aprendizagem baseada em tarefas "são comunidades integradas à execução de uma tarefa ou superação de desafio" (MATTA, 2011, np). Assim como os povos ancestrais afro-indígenas, as classes populares soteropolitanas reproduzem uma educação prática engajada nos desafios e demandas do coletivo. Por exemplo, a existência da rezadeira e o cultivo dos tipos de ervas e folhas que é feito em sua casa, surge das demandas de saúde pública da comunidade, seja pelas ações necropolíticas que tornam débil o sistema de saúde para as classes populares e/ou pelo sentido e valor apreciativo que os sujeitos dão a medicina tradicional.

No entanto, para existir e reproduzir os saberes que constituem a rezadeira, é necessário um contexto que ofereça possibilidades de aprendizagem e de uma rede de mediadores entre o conhecimento ancestral e sua aplicação contemporânea (que neste exemplo se trata quase sempre de uma rezadeira anciã). É por essa forma de gestão do conhecimento, articulando contexto e rede de mediadores, que a educação centrada na ancestralidade se caracteriza não somente como comunidade de aprendizagem baseada em tarefa, mas também como comunidade de aprendizagem baseada em práticas que são

comunidades “integradas por uma prática mais prolongada, um projeto de longo prazo, uma instituição, algum movimento social mais amplo. ” (MATTA, 2011, np).

Por efeito, a gestão do conhecimento praticada nos bairros populares soteropolitanos e a presença da sociedade em rede nessas localidades revela um dialogismo entre contextos internos e externos e o reconhecimento do conhecimento para além dos limites internos da comunidade. Por esse motivo, essas práxis educacionais também se configuram como comunidade de aprendizagem baseada em conhecimento, por serem “voltadas para produção de conhecimento e de fato se realizam na medida em que o conhecimento produzido pode ser direcionado ao contexto mais amplo, fora da comunidade” (MATTA, 2011, np).

Todos os três tipos de projetos colaborativos têm profunda relação com a polifonia da *práxis* social herdada da matriz ancestral afro-indígena e reproduzida no contexto social contemporâneo. Isso caracteriza essas comunidades como uma organização de aprendizagem, que segundo Matta (2011), seria organização que “na intersecção entre as tarefas, as necessidades internas de existência e a necessidade relacionamento externo, constrói sua dinâmica de organização aprendente” (np).

Tomando como referência os estudos de Matta (2011) e de Castells (2017) e o contexto dos sujeitos engajados na pesquisa, entendemos que o ensino de história mediado em RPG deve interseccionalizar projetos colaborativos de tarefas, prática e conhecimento de modo autossustentável, multimodal e multinuclear.

A partir dos discursos dos elementos socioconstrutivistas, apresenta-se a seguir o planejamento das estratégias de colaboração na modelagem RPG “Diáspora”.

Quadro 22- Planejamento das estratégias de colaboração como estratégia de ensino RPG “Diáspora”

Interações multimodal, multinuclear e autônoma;
Interseccionalidades simultâneas entre contextos locais e globais;
Redes espontâneas e contra-hegemônicas de construção do conhecimento;
Fortalecimento de redes de colaboração, companheirismo e solidariedade em coletivos físicos e virtuais;
Interações sociais profundamente autorreflexivas e autocríticas;

Produção do conhecimento aberto e colaborativo.

Fonte: Baseado em Castells (2017).

Diante da argumentação realizada até aqui, baseado nos fundamentos e quadros discutidos entre os subtópicos 3.1.1 ao 3.1.7., apresenta-se a seguir a estratégia de ensino adotada para a modelagem dos cenários de aprendizagem do RPG “Diáspora”, o design cognitivo socioconstrutivista (quadro 23).

Quadro 23- Design cognitivo socioconstrutivista do RPG “Diaspora”

Fundamento	Descrição	Aplicação na experimentação pedagógica
Interação	São interações entre os sujeitos dentro do contexto do jogo.	Articulação das informações aos níveis de contexto e gestão metacognitivas dos sujeitos; Hierarquização das informações pelo seu sentido e significado na *práxis* social dos sujeitos; Entendimento de que a busca e a produção do conhecimento se dão na construção conjunta do significado, na resolução de problemas e conflitos cognitivos, nas tomadas de decisões conjuntas, no controle mútuo e na autogestão da gestão do saber;

		Estruturação antecipada dos processos de colaboração, de maneira que fortaleça o surgimento de interações produtivas entre os sujeitos; Mediações que simulem as interações da "vida real", entendendo que o RPG tem seu início, mas não um final determinado.
Interatividade	Intersecção das interações entre os sujeitos em uma troca ou produção de conhecimento.	Realização das operações metacognitivas, como: 1) atitude: a vontade de jogar o jogo e o engajamento para vivenciar o contexto simulado; 2) metodologia: pesquisar conteúdos históricos e criticar as fontes relacionadas ao tema, para construir o background dos personagens; 3) formulação de hipóteses, interpretações e conclusões: escrever sobre a história de vida do personagem. Potencialização da ZDI, por uma intersecção das práxis sociais dos sujeitos no jogo, configurando ao RPG uma comunidade de aprendizagem autêntica,

		significativa e engajada socialmente. Extensão das interações sociais construídas no jogo, na realidade social do sujeito com possibilidades de produção de outros jogos de RPG e outras experimentações pedagógicas com formas singulares de interação, interatividade e compartilhamento de informação.
Contextualidade	Plano de fundo do design que considera a construção sócio-histórica dos sujeitos engajados no jogo.	Interações entre contextos locais e globais; Estímulo e fortalecimento de redes de colaboração, companheirismo e solidariedade social em comunidades virtuais; Identificação e valoração das formas de resistência histórica das comunidades tradicionais; Redes colaborativas de produção e difusão do conhecimento entre universidade, escola e comunidade;

		Desenvolvimento ou aplicação de epistemologias dialógicas com a comunidade; Mediação dos conceitos presentes na *práxis* social da comunidade; Respeito às formas endógenas e particulares de interatividade da comunidade; Sustentabilidade, responsividade e escalabilidade do ambiente virtual; Modelagem dos conceitos da *práxis* social e dos processos cognitivos dialógicos ao sujeito; Condução de narrativa aberta e dialógica com o sujeito.
Mediação	É a interface entre a construção do conhecimento na mente com o contexto exterior do sujeito e os seus processos sociais e históricos.	Estratégias para produção de interlocuções dialógicas e polifônicas entre os sujeitos; Enunciações orientadas à produção de interatividade com produção de significado;

		Articulação de sentidos de uma *práxis* educativa para além do capital; Processos de gestão do conhecimento sustentável, colaborativo e engajado na *práxis* social.
Metacognição	Autogestão mental que permite ao sujeito sentir os êxitos e as dificuldades do processo cognitivo.	Estratégias cognitivas colaborativas na produção de sentido e significado sobre o conteúdo; Experimentações, estratégias e objetivos que sejam dialógicos e engajados na *práxis* social da comunidade; Interações crítico-reflexivo-criativas entre sujeitos com problemas complexos e seus contextos.
Inserção do Conteúdo	São os temas de ensino--aprendizagem inseridos na modelagem em diálogo com o contexto dos participantes.	Conteúdo dialógico aos aspectos interação, interatividade, contextualidade, mediação e metacognição do sujeito; Produção e difusão de conteúdos abertos e sustentáveis; Produção e difusão de conteúdos engajados na

		práxis social e com sentido e significado para os sujeitos; Conteúdo com alto valor de uso para a comunidade; Conteúdo referenciado no aprendiz.
Colaboração	É o resultado das ações de interação social e interatividade entre os sujeitos na produção do conhecimento.	Interações multimodal, multinuclear e autônoma; Interseccionalidade simultâneas entre contextos locais e globais; Redes espontâneas e contra-hegemônicas de construção do conhecimento; Fortalecimento de redes de colaboração, companheirismo e solidariedade em coletivos físicos e virtuais; Interações sociais profundamente autorreflexivas e autocríticas; Produção do conhecimento aberto e colaborativo.

Fonte: Autoral

Todos os fundamentos vygotskiano do design cognitivo apresentados no quadro 23, serão assumidos como estratégia de ensino da modelagem e aplicação dos cenários de aprendizagem no RPG "Diáspora", uma vez que, sem a atuação colaborativa entre pesquisador e a comunidade de aprendizagem o socioconstrutivismo não se realiza como abordagem pedagógica. A adesão do design cognitivo socioconstrutivista como lastro teórico das estratégias de ensino da didática de história mediado em RPG, deve-se ao dialogismo e respeito ao contexto social dos sujeitos participantes da pesquisa, as suas formas de produção e difusão do conhecimento referenciadas nos processos históricos locais; a capacidade de mediar interações e interatividade que estimule a autoformação e autogestão em comunidade; a descentralização e contrainternalização da relação ensino-aprendizagem do docente para o discente, com construção de sentido e significado engajado socialmente e orientados na ancestralidade local; assim como, a articulação entre arquitetura de jogos digitais (computacionais) e TIC's aos processos cognitivos e seus contextos.

3.2. TEORIA DE ENSINO: A RELAÇÃO DO MODO DE PENSAR HISTÓRICO COM O RPG SOCIOCONSTRUTIVISTA.

No tópico anterior apresentamos o modelo de ensino (princípios epistemológicos) e a estratégia de ensino (design cognitivo) que serão aplicados na modelagem dos cenários de aprendizagem do RPG "Diáspora". A adesão dos princípios vygotskyano e bakhtiniano articulados com o contexto sócio-histórico dos estudantes participantes da pesquisa, nos permite que a produção dos cenários de aprendizagem e aplicação do jogo de RPG sejam colaborativos, contextualizados e com estratégias de mediação dialógicas as formas de interação social e aos processos metacognitivos dos sujeitos engajados no ensino de história EAD em RPG.

No entanto, para que a relação ensino-aprendizagem EAD de história mediada em RPG produza nos estudantes competências que reflitam e valore práxis positiva e historicamente organizada das suas comunidades, conforme apontada nos quadros 1 e11, é preciso uma teoria de ensino com capacidade de articulação entre socioconstrutivismo e as formas particulares de produção do conhecimento histórico entre as classes populares de Salvador. Diante da necessidade de modelar cenários de aprendizagem que estimule processos de aprendizagem de história na interação social dos sujeitos mediada por elementos sígnicos produzidos por um coletivo socialmente organizado, adotamos o modo de pensar histórico (Martineau , 1997) como teoria de ensino, por ela antagonizar

as práticas de ensino centrada no docente e apresentar uma proposta didática com características vygotskianas, que atua diretamente na ZDI e contribui para desenvolvimento do pensamento crítico e capacita os sujeitos como agentes ativos na produção de conhecimento.

Para Martineau (1997), o pensamento histórico é culturalmente construído pelo historiador, que diante da impossibilidade de ter acesso direto e imediato ao passado e da necessidade de inscrever o tempo presente, elabora várias formas de representações que nos permitem pensar as experiências que tivemos, as que outros tiveram e que nós poderemos ter.

Essa tese de Martineau aproxima-se da filosofia da linguagem bakhtiniana, por colocar o pensamento histórico como uma estrutura enunciativa, com conjuntos sígnicos (que é o conteúdo histórico) cujo sentido e significado é produzido nas interlocuções do historiador com o objeto de estudo (ou problema histórico) e com o Outro. Sendo o pensamento histórico uma enunciação, o seu desenvolvimento será particular/autêntico ao contexto interno (comunitário e experiencial) dos sujeitos, mas ao mesmo tempo uma refração dialógica aos contextos internos e externos (institucional e informacional) e seus sistemas de valores. Essa concepção do pensamento histórico, se opõe ao modelo de ensino de história senhorial e burgo-racista, porque não desenraiza o sujeito de seu contexto, não produz um estranhamento a historicidade/ancestralidade e não impõe significações de uma identidade legitimadora aos imperativos do capital. O pensar histórico, enquanto didática, se propõe a desenvolver pesquisa e ensino de história com alto valor apreciativo "dá e para" a comunidade, com significações produtoras de identidades de resistência e projeto. Desse modo, ao associar o Pensar histórico com a polifonia bakhtiniana, o historiador torna-se um plurilinguista, ele produz um "... discurso [o conhecimento] de outrem na linguagem de outrem..." (BAKHTIN, 2010, p.127), uma práxis pedagógica altamente dialogicizada, por entender que o professor/historiador e os estudantes são "intertextos vivos" que interpenetram-se culturalmente com a experiência do outro, coexistem e entrecruzam em interações sociais referenciadas nos sentidos de importância da comunidade de aprendizagem e nos complexos ideológicas correlato a ela.

A aplicação da polifonia bakhtiniana ao pensamento histórico, desloca o conhecimento histórico da dimensão e da função de soberania, como técnica de subjugação e subjunção do biopoder como propôs a modernidade (tópico 2.3), e a coloca

no horizonte apreciativo da comunidade de aprendizagem, influenciada pelos princípios educacionais de ancestralidade (quadro 1) tradição, religiosidade e memória. É nessa intersecção entre as forças ideológicas hegemônicas e ancestrais (figura 1), que didaticamente o pensamento histórico polifônico se processa, concebendo a história como um produto sígnico e semântico pensado na interação social, uma representação mental, um processo cognitivo construído a partir de uma abordagem intelectual polifônica e baseada no desenvolvimento da consciência para si.

Portanto, essa será a concepção didática assumida como teoria de ensino nesta pesquisa, aliada a estratégias de mediações e interações autorreflexivas, autocríticas, multimodais, multinuclear e autônoma dos sujeitos (conforme descrito no tópico 3.1.1) com as representações sígnicas do passado e de suas realidades sociais, levando-os a pensar a própria história com: riqueza de significado pessoal, por estabelecer uma relação entre o conteúdo e o contexto; autenticidade, por ser validado e construído pelo coletivo de maneira colaborativa; e por fim, engajado para vida social devido a relação ensino-aprendizagem ser permeada de interatividade entre os sujeitos e objeto de estudo (MARTINEAU, 1997; MATTA, 2001).

Quando o pensar histórico, enquanto teoria de ensino, é associado aos métodos e estratégias de ensino vygotskyana e bakhtiniana (descrito no tópico 3.1), supomos que sua aplicação na modelagem dos cenários de aprendizagem de jogos de RPG para EAD, tendem desenvolver os três princípios descritos acima: significado pessoal, autenticidade e engajamento para vida social. Sendo assim, consideraremos esses princípios da seguinte maneira coma teoria de ensino para o experimento com o RPG “Diáspora”:

Quadro 24- Princípios do modo de pensar histórico aplicado aos cenários de aprendizagem do RPG “Diáspora”

Significado Pessoal	Toda a roteirização do jogo RPG “Diáspora” e a construção dos cenários de aprendizagem é modelado em colaboração com a comunidade de aprendizagem, articulando o conteúdo roteirizado em aventura com os processos cognitivos e contextuais, visando estabelecer uma relação de reflexo e refração entre a vivência do jogo com o contexto social.
Autenticidade	Quando os cenários de aprendizagem têm como modalidade e estratégias de ensino o socioconstrutivismo, os jogos de RPG

	têm sua característica de interações e mediações colaborativa potencializada. O que nos leva a considerar que o pensar histórico estimule os jogadores a elaborar interlocuções entre si e desenvolvam estratégias coletivamente para solucionar os problemas históricos presente nas aventuras do jogo.
Engajamento para a vida social	As formas de interatividade entre os sujeitos permitem um compartilhamento de informações e experiências entre os próprios, referenciadas em seus processos cognitivos e na contextualização.

Fonte: Autoral

Referenciado nas experimentações pedagógicas em RPG realizadas pelo grupo de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdo Digitais nas escolas e no diálogo com Martineau (1997), concluímos que o modo de pensar histórico pode contribuir no desenvolvimento de uma didática para o ensino de história mediado em RPG, por ter como objetivo da docência de História no ensino básico a maturação das funções cognitivas dos sujeitos, como atitude investigativa e reflexiva perante a investigação; método de pesquisa, análise e interpretação; linguagem e formato de representação, apresentação e discussão.

As três funções cognitivas: atitude, método e linguagem são definidas por Martineau (1997) como características do historiador. Associadas ao Sococionstrutivismo, elas reforçam os fundamentos de interatividade e metacognição apontados nos tópicos 3.1.2. e 3.1.4. Segundo Matta (2001), as características do historiador são processos cognitivos baseados em quatro operações metacognitivas: formular hipótese a partir de uma situação problema; criticar as fontes de informação; interpretar as informações e chegar a uma síntese interpretativa:

> Sendo assim, provocado por processos organizados pelo professor, o aluno deverá elaborar um problema [atitude], depois pensar nele, usar em raciocínio método para resolvê-lo [método] e, finalmente, propor uma explicação a partir de suas interpretações [linguagem]. Para o desenvolvimento do pensar histórico, ou seja, para a aprendizagem de História nesta abordagem, é importante que os alunos cheguem à síntese interpretativa, elaborem opiniões fundamentadas e interpretações

> plausíveis como respostas às questões levantadas. (MATTA, 2001, p. 31).

Sua aplicação no contexto da pesquisa será como indicadores da ocorrência dos fundamentos socioconstrutivistas diante das formas de problematização do conteúdo histórico, os caminhos e estratégias cognitivas para resolução dos problemas e as formas de interação e interlocução entre os sujeitos durante o experimento.

Baseado nas teorias socioconstrutivas e no pensar histórico, apresenta-se o quadro 25 com as características, dimensões e indicadores a serem desenvolvidos pelos sujeitos que medeiam e aprendem o pensar histórico. Nesta pesquisa, a ocorrência das funções cognitivas atitude, método e linguagem fornecerá parâmetros de avaliação da capacidade do RPG como solução pedagógica e proposta didática socioconstrutivistas mediadora do pensar histórico, na experimentação a ser realizada.

Quadro 25- Características do historiador para análise das ações dos sujeitos no RPG

Característica do historiador	Dimensões	Indicadores
Atitude	Desenvolveu a concepção de que o conhecimento é construído; Desenvolveu a concepção de que a sociedade humana é histórica; Desenvolveu a concepção crítica e dinâmica da História, um conhecimento sempre em construção; Desenvolveu a concepção de que o conhecimento histórico é um modo de pensar; Desenvolveu a noção do valor social e de formação comunitária do conhecimento histórico.	O aluno conhece a função da aprendizagem e o papel das informações no processo; Tem consciência da historicidade dos processos e da sociedade; Percebe a natureza reflexiva e construída do conhecimento histórico e o papel do pensar histórico nesta construção; Distingue fato de evento, opinião de fato estabelecido; É consciente do valor social da história e do papel educativo do pensar histórico;

Metodologia	Tomou consciência do problema histórico; Estruturou o problema no formato de questões; Elaborou hipóteses de resolução; Relacionou e validou os dados segundo as hipóteses; Concluiu, rejeitou, confirmou ou modificou a hipótese inicial;	Para construir uma interpretação própria do problema histórico, o aluno terá que usar de métodos para: – Representar um problema de investigação; – Construir hipóteses explicativas e/ou interpretativas; – Encontrar fontes e recolher dados de forma crítica; – Tratar e analisar dados em acordo com a hipótese e definição do problema; – Propor conclusões e resultados.
Linguagem	Estabeleceu interlocução com as construções de hipótese de outros sujeitos; Desenvolveu elementos de linguagem próprias do historiador, de maneira consciente do significado, como: fontes, fatos, outros conceitos metodológicos e analíticos próprios da historiografia e aspectos de teoria em história.	Conhece a linguagem suporte do pensar histórico; O aluno estava em boa orientação e em limites previstos nos programas de estudos, a linguagem de apoio ao exercício do pensamento histórico.

Fonte: Baseado em Martineau (1997, p. 110) e Matta (2001, p. 99).

As funções cognitivas do pensar histórico devem ser consideradas e manifestadas pelo designer cognitivo na modelagem e nas estratégias de mediação durante o experimento pedagógico, além de estarem abertas ao redesign e às validações da

comunidade de aprendizagem. A apresentação dos conteúdos e dos problemas históricos devem ser trabalhados de maneira contextualizada, “de forma que o estudante se identifique com os próprios, melhorando ainda mais a relação de autenticidade da aprendizagem” (MATTA, 2001, p. 100). Sem mediação colaborativa, não há pensar histórico e, muito menos, autenticidade, significado e engajamento.

Baseado em Martineau, Matta (2001) desenvolveu uma proposta didática de ensino-aprendizagem do pensar histórico, para que o conhecimento histórico seja engajado na práxis social dos sujeitos. O quadro apresentado a seguir fornecerá indicadores sobre a modelagem da proposta didático-pedagógica do ensino de história mediado em RPG, discutida no tópico 3.4.

Quadro 26- Sugestão de Procedimento didático para o ensino/aprendizagem do pensar histórico:

Fase	Procedimento	Descrição e/ou comentário
Fase 1: Problematização;	Apresentar o problema; Estabelecer a organização do trabalho; Ativar conhecimentos anteriores;	Apresentar objeto e objetivos, situar os esquemas, tabelas e estratégias metacognitivas; Organizar, amadurecer sobre a importância de cada tarefa e do trabalho. Aplicar a metacognição; Sobre o objeto, fazer categorização (analogias, organização semântica).
	Estabelecer questões;	Guiar os alunos para que problematizem, para que formulem questões, hipóteses, para que precisem o processo a ser usado para resolver o problema (questionamento, formulários);
Fase 2: Realização;	Coleta;	Guiar os alunos para a identificação de fontes e coleta de dados;

	Tratar informações.	Guiar os alunos para a identificação de formas para os tratamentos das informações, assim como para a realização e conclusão deste tratamento;
Fase 3. Integralização;	Objetivação;	Guiar os alunos para apresentar resultado. Confrontar o significado das atividades, verificar a pertinência;
	Retorno.	Verificar a aprendizagem e as possíveis utilizações do que foi produzido.

Fonte: Matta (2001, p. 100).

O procedimento didático sugerido por Matta está de acordo com os fundamentos socioconstrutivistas por ser contextualizado, colaborativo e interativo, bem como com as fases da metodologia pesquisa-aplicação, por mediar uma análise do problema histórico pelo historiador e demais sujeitos envolvidos em colaboração, desenvolver uma práxis responsiva aos princípios de design socioconstrutivista, com técnicas contextualizadas e colaborativas, além de estabelecer critérios de performance, reflexão e refinamento do procedimento didático.

A associação do pensar histórico às operações metacognitivas e socioconstrutivistas (planejamento, inibição e controle) nos ajuda a desenvolver cenários de aprendizagem nos quais o tema de estudo estimula uma metaconsciência problematizadora, analítica, reflexiva, cuja solução ou performance seja construída em processos cognitivos com sentido e significado para o sujeito. Para Matta (2001), as características do pensar histórico contribuíram no "processo pedagógico voltado para a resolução de problemas, no desenvolvimento da atividade de construção dos mapas de cognição e, consequentemente, na construção do conhecimento" (p. 101). O pensar histórico pode ser provocado em hipermídias, que nesta pesquisa dizem respeito ao RPG.

A teoria do pensar histórico tem uma forte aderência a simulações de processos históricos e à construção coletiva de texto em RPG Socioconstrutivista, uma vez que as resoluções de problemas e as tomadas as decisões realizadas no jogo pelo mestre e

jogador estão estruturas em significados, em conhecimentos construídos na práxis social e nas interações com outros jogadores.

Os princípios (quadro 24), as características (quadro 25) e os procedimentos didáticos do pensar histórico (quadro 26) tende a tornar o ensino de história mediado em RPG como uma "atividade criativa e reflexiva na direção da resolução das questões históricas..." (Matta, 2001, p 101), por esse motivo esses elementos serão considerados como teoria de ensino na etapa de planejamento e aplicação da experimentação pedagógica.

3.3. MÉTODO DE ENSINO: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE TEXTO EM RPG SOCIOCONSTRUTIVISTA

Conforme dito no inicio do capitulo, o método de ensino a ser utilizado como experimento pedagógico mediador para o ensino a distância de história é o Role-Playing game (RPG). A utilização do RPG como método de ensino lastreado por princípios socioconstrutivista bakhtiniano, como foi discutido no tópico 3.1 e sintetizado no quadro 23, o configura como instrumento tecnológico de construção coletiva de texto e tomada de decisão.

As discussões contidas no capítulo anterior, que resultou num perfil sócio-histórico educação entre as classes populares soteropolitana e seus sujeitos (quadros 13 e 14) nos possibilitou uma análise dos sujeitos participantes do experimento pedagógico, assim como as necessidades que devem ser atendidas por esse experimento. Tal analise nos revelou que a construção histórica do ensino de história na Bahia se deu nas interações entre os projetos educacionais colonial/senhorial, burgo-racista e de ancestralidade afro-indígena, até hoje fortemente influenciado por forças ideológicas derivantes de ordens sociometabólicas agrocoletora, agromercantis e capitalista (quadro 13).

Por utilizarmos a abordagem socioconstrutivista no modelo e na estratégia de ensino, o pensar histórico como teoria de ensino, o método de ensino deverá manter essas características de dialogismo ao contexto social e possibilitar uma polifonia dos sujeitos e sua historicidade, é por isso que todos esses elementos citados no parágrafo anterior substanciarão a macro organização dos cenários de aprendizagem do RPG "Diaspora", possibilitando assim que a práxis do jogo se aproxime da realidade social dos estudantes.

O RPG "Diáspora" (http://diaspora.rpgad.net.br) é o um conteúdo digital modelado em princípios socioconstrutivista hospedado no portal o RPG AD (http://rpgad.net.br), um ambiente virtual de aprendizagem, também modelado em princípios

socioconstrutivista. Para a modelagem dos cenários de aprendizagem do RPG "Diáspora", os elementos que constituem a mecânica do jogo como campanha, aventuras, background, sistema de regas, atributos, raças e classes passaram por um re-design orientados pelo modelo e estratégia de ensino, o designer cognitivo socioconstrutivista (quadro 23), assim como os princípios e características da teoria de ensino do pensar histórico (quadro 24 e 25), como será mostrado a seguir.

3.3.1. Características e elementos do RPG socioconstrutivista

A campanha e a aventura são textos condutores dos jogos, mas abertos a interações e colaborações. A campanha encadeia todo o desenvolvimento das aventuras e introduz o ambiente em que mestre e jogadores criarão seus personagens. É na Campanha que os jogadores começam a estabelecer estratégias para vencer os desafios, como o tipo de personagem que será criado.

No RPG, o sistema de regras é que controla toda a dinâmica da simulação, delineia limites para a ação dos jogadores e do mestre, garantindo também uma originalidade para o jogo. No RPG "Diáspora", utilizaremos o sistema de regras by Moodle, que é uma adaptação do D&D e do 3D&T. O by Moodle foi elaborado para RPGs digitais educativos, numa proposta socioconstrutivista, convergindo com a proposta da experimentação pedagógica. A mecânica desse sistema de regras é composta pelos seguintes itens: dados, aleatoriedade e testes. Qualquer tentativa de realizar uma ação por parte de um personagem deve ser resolvida por um teste no qual o jogador realiza uma rolagem de dados, representando a ação do seu personagem, e o Mestre avalia se o resultado foi suficiente para realizar a ação.

O background corresponde aos processos de criação da ficha de personagem que envolvem uma série de passos, seguindo as regras do jogo a fim de produzir a ficha, no entanto, ele não se resume apenas ao sistema. A criação de um personagem envolve o desenvolvimento de uma persona, com motivações e princípios. A ficha é apenas uma forma de representá-lo, mas deve sempre estar atrelada à ideia que o jogador tem de seu personagem. Um jogador que pretende interpretar a classe Articulador Social, encontrará alguns problemas durante o jogo se na ficha do seu personagem houver um carisma muito baixo, que não condiz com o conceito inicial do seu personagem. A criação de um background (a história pregressa do personagem) ajuda o jogador durante a criação do personagem e sua interação com no jogo.

Os atributos definem e compõem o personagem. É a descrição mais crua dele próprio. Praticamente todos os testes envolvem os atributos, as habilidades naturais do personagem, portanto, eles são de suma importância para o desenvolvimento do jogo. No Sistema by Moodle, existem seis atributos, sendo eles: Força; Destreza; Constituição; Cognição; Percepção; Carisma.

É comum encontrar em alguns RPGs espécies ou raças fictícias, como Elfos, Orcs e outros. Cada raça atribui uma particularidade na criação dos personagens. No RPG "diáspora", substituímos a categoria Raça por Etnia, por considerarmos que cada etnia tem uma peculiaridade que influencia no modo de socialização em um contexto.

A Classe é o arquétipo que concede habilidades e determina a função do personagem no jogo. Na nossa modelagem, adaptamos as classes típicas do RPG D&D e 3D&T aos arquétipos sociais que constituem o contexto do antigo do Reino Congo e do Império Edo. Seguem os exemplos: Odé (Caçadores); Axogum (Guerreiro); Alabá (Sacerdote); Eji (Amazonas), entre outros.

Quando o jogador começa a elaborar o seu personagem, a partir dos itens acima, já há um engajamento, colaboração e compartilhamento de informações. Ao criar o seu Background, o estudante é levado a pensar de que maneira o seu personagem estava inserido no contexto diaspórico africano e como era o seu cotidiano no Reino do Congo, no Império Edo e no Brasil escravista. A escolha do grupo étnico leva à compreensão de que cada etnia tem uma particularidade cultural e social. O mesmo processo ocorre ao selecionar a classe, identificando quem eram os grupos de sujeitos que compunham a práxis social daquela sociedade.

É a partir da construção do personagem que os jogadores amadurecem as etapas descritas no quadro 23. Os jogadores, dentro do jogo, simulam, colaboram na construção da narrativa mediada pelo mestre, cada um particularizado pelo seu Background. Para superar situações-problemas do jogo, todos são estimulados a desenvolver estratégias e caminhos cognitivos (quadro 20), sendo esse um dos momentos que os princípios de mediação (quadro 19) do mestre com os jogadores vai estimular formas de interatividade que atuem na ZDI.

Desde a criação do personagem, o jogador é levado a ter características do historiador, tratadas no quadro 25: a) atitude: ao criar o personagem, já há uma identificação e um engajamento da situação-problema; b) metodologia: nessa etapa, o

jogador estabelece estratégias na criação do personagem e sua atuação no jogo; c) linguagem: o personagem no jogo executará tudo aquilo que foi pensado pelo jogador.

3.3.2. O socioconstrutivista e o pensar histórico na modelagem do RPG

Diante do exposto neste capítulo, entendemos que o RPG é potencialmente uma tecnologia mediadora de construção coletiva de texto e tomada de decisão, aplicado ao ensino de história, desde que tenha: 1º - O Design Cognitivo socioconstrutista como arquitetura do jogo; 2º - Sistema de regras e roteirização contextualizada; 3º - O pensar histórico aplicado na ficha de personagens, campanha e na aventura; 4º - O RPG como construção de narrativas/simulações críticas, criativas e reflexivas.

1º O design cognitivo socioconstrutista como arquitetura do jogo:

Para que o ambiente virtual de aprendizagem, no nosso caso o RPG "Diáspora", funcione como esperado, o design cognitivo socioconstrutista é o parâmetro da solução pedagógica. Os fundamentos de interação, interatividade, contextualidade, mediação, metacognição, inserção de conteúdo e colaboração devem ser criteriosamente considerados.

Durante a modelagem, o design cognitivo tende a potencializar o caráter colaborativo do RPG, a forma com que o conteúdo é inserido no jogo, objetivando os princípios do pensar histórico, a mediação que contribui na interação e interatividade dos envolvidos no experimento, e, por fim, a contextualidade, alinhada aos elementos do RPG (mestre, jogador, sistema de regras, campanha/aventura/conteúdo historiográfico).

2º Sistema de regras e roteirização contextualizada:

Ao modelar um jogo de RPG, o primeiro ponto que se considera é o tema do jogo. Para isso, contextualiza-se o tema, caso contrário a roteirização da campanha e da aventura não terá o engajamento dos sujeitos e a fidelidade histórica necessária para aprendizagem do conteúdo.

Além da inserção dos contextos externos institucional e informacional no jogo, há necessidade de inserir o contexto interno comunitário e experiencial dos sujeitos para que as categorias do pensar histórico (significado pessoal, autenticidade, engajamento para a vida social) sejam ser desenvolvidas. Realizações de oficinas, rodas de conversas, apresentação do RPG e seus elementos, construção de ficha do personagem e outros encontros pré-jogo com os estudantes e professores ajudam no levantamento do contexto

interno, assim como discutir e validar as propostas pedagógicas/metodológicas do jogo e suas etapas de produção.

Ao fim do processo de roteirização e aplicação do RPG, as aventuras produzidas em coautoria com os sujeitos tendem a se tornar um texto didático, autêntico, carregado de valor pessoal e contextualizado à realidade.

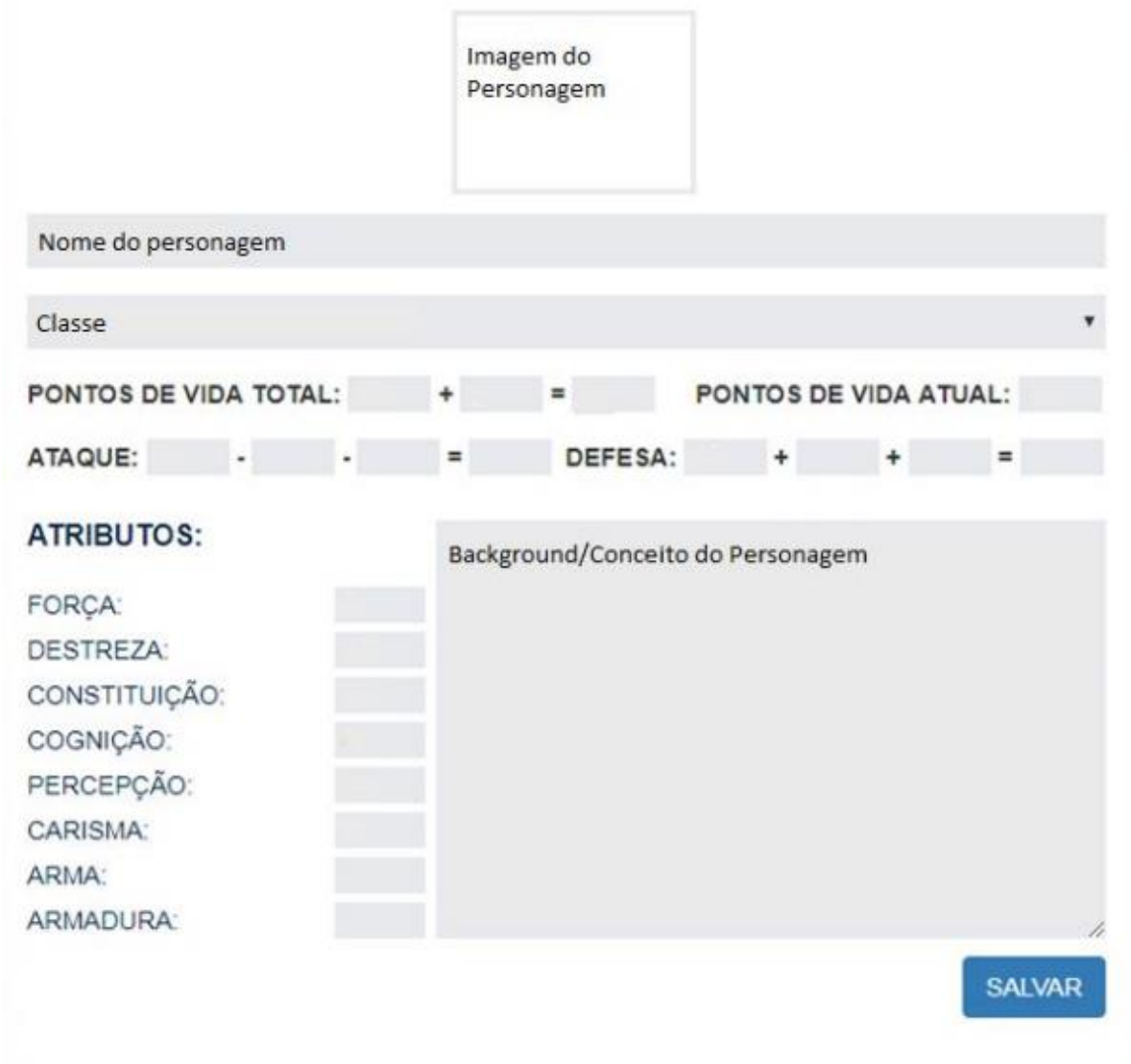
Além do roteiro, o sistema de regras também deve ser contextualizado aos processos cognitivos. Em nossa pesquisa, criamos um sistema de regras acessível aos sujeitos que nunca tiveram contato com o RPG, bem como atendemos à jogabilidade mais desenvolta daqueles que são familiarizados com o jogo.

3º O pensar histórico aplicado na ficha de personagens, campanha e na aventura:

Durante a construção do personagem, os jogadores criam suas personas e pensam como eles estão inseridas no contexto histórico simulado. Dentre as diversas categorias presentes na ficha de personagem (figura 8), há uma que nos chama atenção, o background ou conceito. Nessa categoria, os estudantes escrevem a história pretérita do personagem e as suas motivações dentro do jogo. Para isso, os jogadores realizaram pesquisas históricas e criaram histórias em que se destacam conceitos de sua práxis social vinculados às questões étnicas, à sexualidade, às relações de gênero, ao racismo, aos direitos humanos, à religiosidade e às tradições locais.

Os backgrounds ou conceitos são histórias que apresentavam autenticidade, significado pessoal e revelam formas de engajamento para vida social. Tudo isso é adicionado ao roteiro do jogo e o resultado é uma produção textual polifônica, dialógica e com profundo sentido e significado para mestres e jogadores.

Figura 8- Ficha de personagem do RPG AD



4º O RPG AD como mediador de narrativas/simulações críticas, criativas e reflexivas.

O RPG em modalidade presencial ou à distância tende a apresentar características de interação social crítica, criativa e reflexiva. Para que isso ocorra, no contexto desta pesquisa, foi necessário criar um software, o RPG AD, para transportar a jogabilidade do RPG presencial para o ambiente virtual. A princípio, poderíamos utilizar um dos diversos softwares de RPG via internet, mas muitos desses exigiam dos usuários um conhecimento prévio de RPG, portanto, não atendendo à realidade das comunidades escolares de Salvador, além de exigirem licença de uso e não terem um design cognitivo que atendesse ao Socioconstrutivismo e ao pesar histórico. Diante de tal cenário, o grupo de pesquisa sociedade em rede, pluralidade cultural e conteúdos digitais educacionais empreendeu

esforços para desenvolver o software RPG AD, modelado a partir de princípios vygotskyanos.

Após a criação do software, foram experimentados os jogos de RPG “Liberdade”, “Dois de Julho”, “Canudos” e “Guardiões da Palavra” junto aos estudantes do curso de História da UNEAD/UNEB, como parte do desenvolvimento do contexto informacional, conforme descrito no tópico 3.1.3.2. Os jogos no RPG AD não se restringiram apenas a uma simulação ou a um retrato histórico temporal, mas abarcaram o amadurecimento de funções crítico-reflexivas nos níveis inter e intrapsicológico dos sujeitos. Diversas vezes durante o experimento, os estudantes apresentavam novas problematizações históricas e sugestões de redesign para a modelagem do RPG “Diáspora”, reforçando o aspecto polifônico do jogo e o dialogismo da simulação/aventura com a realidade social dos sujeitos.

3.3.3. Operações e Habilidades Cognitivas do ensino mediado em RPG

Segundo Cabalero (2018), as operações e habilidades cognitivas do RPG são desenvolvidas em interação social colaborativa, quando os jogadores se apropriam, produzem e compartilham informações e conhecimentos, elaboram estratégias para solucionar problemas e tomar as decisões. Durante as interações no jogo, os problemas complexos roteirizados, e outros construídos no decorrer das sessões, exigiram soluções em nível interpsicológico e intrapsicológico, de forma independente, sendo que isso foi percebido nas enunciações entre os jogadores que compartilham através de signos a experiência de viver simulação histórica22 . Esse compartilhamento ocorre em interlocuções nas participações ativas, sejam elas síncronas e/ou assíncronas, bem como nas defesas de ideias.

Outro aspecto cognitivo devolvido no RPG, apontado por Cabalero (2018), é o pensamento crítico, que opera nos seguintes atos: pesquisar, buscar, analisar e refletir sobre as informações necessárias para solucionar os problemas e tomar as decisões; avaliar as determinação de critérios, prioridades, métodos de verificação das informações; análise crítica, de pensamentos e ideias originais, através de identificação de pressupostos

22 Assim como as enunciações que na perspectiva bakhtiniana são estruturas singulares que jamais se repetem, o mesmo se aplica às sessões de RPG, pois tanto a enunciação como as sessões são diretamente influenciadas pelas interações dos níveis de contexto interno e externo do “aqui e agora”.

e de ideias principais, na classificação de sequências e padrões; e relacionar os elementos para a solução de problemas e tomada de decisões por meio de processos de comparação e contraste, identificação das condições causais e inferência de pensamentos lógicos, indutivo e dedutivo.

O RPG, por ser um jogo centrada na palavra, tem um elevado grau de imaginação e coautoria. A todo instante, o enunciador (mestre) narra e constrói cenários e ações junto aos jogadores por meio da escrita colaborativa interativa nas aventuras e em outras estruturas do jogo com campanha e personagem. O texto que é produzido ao longo do jogo é dotado de diversos signos e com significados complexos que advêm de um contexto socio-histórico situado nas interlocuções dos jogadores. Tomando decisões e resolvendo os problemas propostos no jogo, apoiados em um sistema de regras e engajadas em contribuir para o desenvolvimento da história, os jogadores participam do processo de criação colaborativa de texto e são estimulados pelo mestre a acessar "o seu repertório de experiências acumuladas ao longo da vida para desenvolver o ato criador" (Cabalero, 2018 p. 111), além de "elaborar uma imagem mental das situações descritas[...]" (Cabalero, 2018 p. 111).

O quadro a seguir sintetiza as operações e habilidades cognitivas do RPG a serem consideradas como método de ensino na modelagem dos cenários de aprendizagem para RPG "Diáspora" cuja ocorrência presumimos identificar nas ações dos sujeitos engajados as aplicações do experimento pedagógico.

Quadro 27– Método de ensino: Aspectos, operações e habilidades cognitivas do RPG

Aspectos cognitivos	Operações	Habilidade
Colaboração	Interação social	Compartilhamento de experiências; Apropriação, aplicação e construção do conhecimento; Construção, conjunta de soluções; Resolução independente, criação de alternativas, negociação de estratégias e soluções de forma colaborativa.
	Interlocução	Conversação síncrona e assíncrona;

		Discussão e defesa de ideias; Diálogo, Participação ativa
Pensamento Crítico	Pesquisar	Buscar informação; Analisar e refletir criticamente.
	Avaliar	Avaliar informação; Determinar critérios; Estabelecer prioridades; Reconhecer falácias e erros no raciocínio; Verificar.
	Analisar	Reconhecer padrões; Classificar; Identificar pressupostos; Identificar ideias principais; Encontrar sequências.
	Relacionar	Comparar/contrastar; Pensar logicamente; Inferir dedutivamente; Inferir indutivamente; Identificar relações causais.
Imaginação	Memória	Acessar a experiência acumulada; Elaborar uma imagem mental de uma situação descrita por outra pessoa; Atividade combinatória.
	Imaginação criadora	Combinar elementos da realidade com elementos de imaginação;

		Apoiar-se nos elementos textuais e imagéticos disponíveis na ambientação do jogo; Apoiar-se nas experiências acumuladas.
Coautoria	Escrita colaborativa	Exercitar o processo de coautoria; Recuperar ideias, formar conceitos, buscar informações, registrar; Expressar as próprias ideias.
	Criação de histórias	Produzir coletivamente textos narrativos

Baseado em Cabalero (2018, p. 116 e 117).

Diante da apresentação das etapas de planejamento de cenários de aprendizagem com os seus aspectos, operações e habilidades cognitivas e das experimentações pedagógicas realizadas com RPG pelo grupo de pesquisa sociedade em rede, pluralidade, cultura e conteúdo digitais educacionais, esta tese entende que apesar do potencial cognitivo em processo de ensino aprendizagem, o RPG carece de uma didática orientada em cenários de aprendizagem embasados na abordagem epistemológica socioconstrutivista orientada ao ensino de história, afim de desenvolver práxis de aprendizagem coletiva, colaborativa, crítica, dialógica, baseados no ambiente que contribua positivamente para o pensamento histórico e estimule processos de engajamento social. Por isso, no tópico a seguir, apresentamos a proposta didático-pedagógica a ser modelada no capítulo IV.

3.4. PROTÓTIPO DA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG

Até aqui, este capitulo se propôs discutir uma concepção de didática histórica socioconstrutivista para EAD mediada em RPG. Neste tópico mostraremos comos fundamentos apresentados nos tópicos 3.1, 3.2 e 3.3 se inserem no desenvolvimento do protótipo da proposta didático pedagógica e na modelagem dos cenários de aprendizagem no capítulo IV. Para isso mantemos aderência a proposta de Brien (1990) e Basque (2007) para modelagem de cenários de aprendizagem, que serão melhor explicadas a seguir.

Os cenários de aprendizagem a serem modelados são orientados pelos fundamentos socioconstrutivista discutidos no início do capítulo e visa mediar o desenvolvimento das

competências cognitivas e metacognitivas do pensar histórico, associado aos aspectos e habilidades cognitivas inerente ao jogo de RPG. Consideramos esta etapa de suma importância, pois ela afeta o desempenho da modelagem do jogo, do design cognitivo e do método de ensino, da performance dos sujeitos partícipes e o engajamento do conteúdo estudado na práxis social.

Cabalero (2018) aponta em sua pesquisa que o êxito do desenvolvimento cognitivo do jogador durante a aprendizagem em RPG deve-se, principalmente, a capacidade do mestre em roteirizar a campanha e as aventuras, em mestrar/mediar o jogo, construir cenários com situações desafiadoras, instigar os jogadores a sentirem a necessidade de consultar materiais complementares presentes na ambientação do jogo com o intuito de ampliar e aprofundar os seus conhecimentos sobre determinado assunto abordado no jogo, criar ambientes com elementos da realidade com aqueles da imaginação dos partícipes, articular teoria e prática em conjunto com os jogadores acerca do conteúdo do jogo.

A fim de colaborar com as potencialidades cognitivas apontadas por Cabalero (2018), com o desenvolvimento de competências, aspectos e habilidades do pensar histórico, assim como acessibilizar a aplicação prática do RPG em sala de aula, nos baseamos em Brien (1990), Basque (2007) e Matta (2006) para desenvolver cenários de aprendizagem socioconstrutivista que tem o objetivo orientar o professor, o mestre ou qualquer sujeito da comunidade de aprendizagem a construir de modo colaborativo e interativo experimentações pedagógicas em RPG aplicado ao ensino de história.

Segundo Brien (1990) e Basque (2007), os cenários de aprendizagem são estratégias e organização de técnicas para atingir um objetivo educacional, a partir das interações sociais e da inter-relação entre professor, estudante, objeto de estudo e um ambiente formativo baseado em resolução de problemas e no desenvolvimento de competências e habilidade. A sua construção demanda do designer planejamento e descrição de toda a ação pedagógica, se será uma atividade de produção ou reprodução de conteúdo, os princípios e métodos orientadores (será uma modalidade individual ou colaborativa, presencial e/ou à distância, é de natureza obrigatória ou optativa, é síncrona ou assíncrona e etc.) o material, documentos e recursos a serem utilizados e a qual demanda e público que a atividade deve atender.

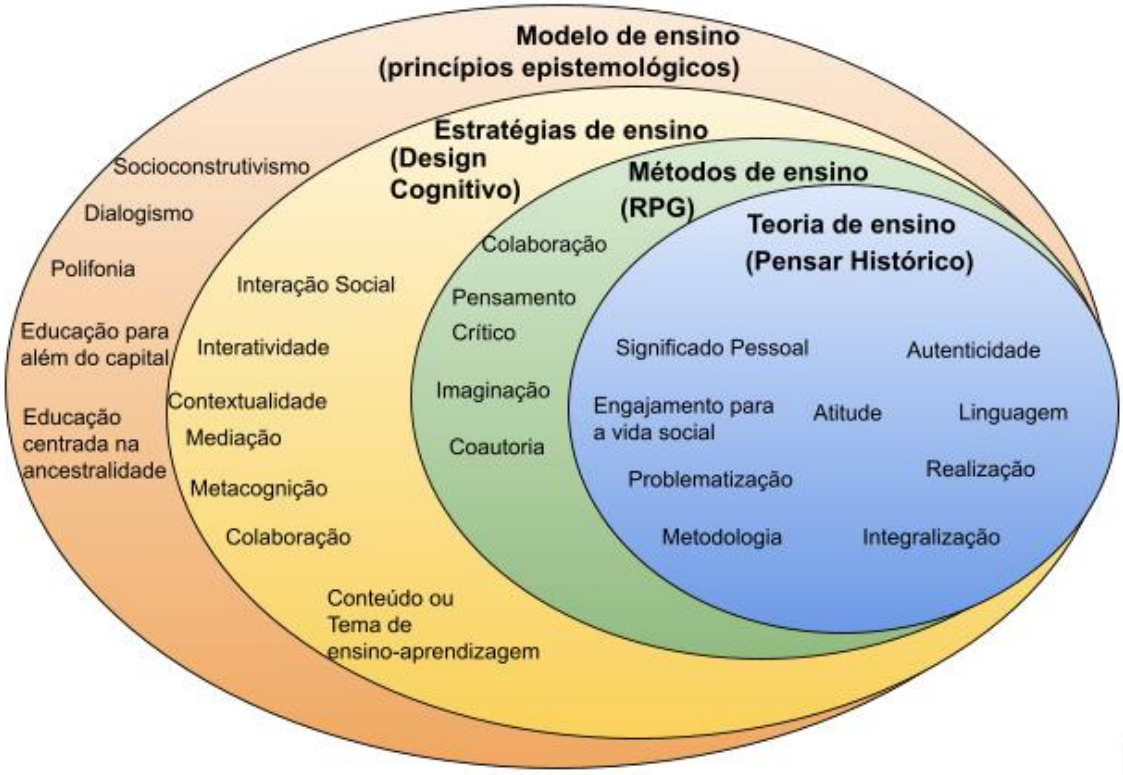
A proposta de Basque para planejamento de cenários de aprendizagem ocorre em quatro etapas: modelo de ensino, estratégias de ensino, método ensino e técnicas ensino. A seguir apresentamos a aplicação dessas etapas nesta pesquisa:

1) Modelo de ensino: aqui são discutidas as referências epistemológicas da modelagem dos cenários, se estes serão inspirados na modificação do comportamento (behaviorismo), em modelos inspirados nas teorias de processamento da informação (cognitivismo), no desenvolvimento pessoal. (modelos humanísticos) e etc. Nesta pesquisa, o modelo de ensino são os princípios epistemológicos aplicado na modelagem dos cenários, orientado pelo materialismo histórico, socioconstrutivismo, dialogismo, polifonia, educação para além do capital e educação centrada na ancestralidade, sendo estas epistemologias e abordagens pedagógicas críticas ao sociometabolismo capitalista e que apontam estratégias de transcendência a suas demandas e contradições da educação burgo-racista.

2) Estratégias de ensino: Aqui são discutidas pelo grupo de trabalho as estratégias de ensino a ser aplicada nos cenários de aprendizagem. No presente estudo essas estratégias é o design cognitivo socioconstrutivista, é nessa dimensão que o planejamento dos fundamentos apresentados ao final de cada subtópico do tópico 3.1, sintetizado no quadro 23, se materializam na construção dos cenários de aprendizagem.
3) Métodos de ensino: Para Basque durante o planejamento dos cenários de aprendizagem o grupo de designers devem definir se atividade acontecerá em aula expositiva, estudo de caso, simulação, aprendizagem cooperativa ou outros métodos. Neste estudo, o método de ensino a ser utilizado é o RPG modelado por princípios socioconstrutivista, por ser (conforme já discutido) um jogo que envolve construção coletiva de texto, tomada de decisão e resolução de problemas. É nesta dimensão que a discussão feita no tópico 3.3 e os aspectos e habilidades apontadas no quadro 27 são aplicadas na construção dos cenários que guiaram a experimentação pedagógica de cada aventura/simulação.
4) Teoria de ensino: Nesta dimensão é feita referência aos comportamentos, apresentação dos conteúdos, questionamentos, orientações, avaliações, etc. Nesta etapa são aplicados os princípios (quadro 24), as características (quadro 25) do pensar histórico e os seus procedimentos didáticos (quadro 26).

Baseado em Basque (2007) apresentados a figura 9 com as etapas do planejamento de cenários de aprendizagem e seus elementos de modelagem.

Figura 9- Etapas do planejamento de cenários de aprendizagem e seus elementos.



Baseado em Basque (2007)

Essa proposta de organização de planejamento é a infraestrutura de todo experimento pedagógico, assim como, aponta os elementos e informações ao designer que desenvolverá os cenários de aprendizagem. Diante da proposta Basque, dos estudos de Brien (1990) e Costa (2020), apresentamos a seguir os elementos que constituem os cenários de aprendizagem a serem modelados, que são: sujeitos participantes; necessidades a que responde o curso, objetivos de aprendizagem, inserção de conteúdo, cenários, macro organização e referências.

Em nossa proposta didática, consideramos que o primeiro elemento a ser pensado no design são os sujeitos participantes. De acordo com Brien a concepção de um curso ou uma experimentação pedagógica deve ser feita em diálogo com a comunidade. Por esse motivo, que no capítulo II, guiado pelo modelo de ensino (princípios epistemológicos) socioconstrutivista, contextualizamos juntos a comunidade engajada na pesquisa, o perfil sócio-histórico dos sujeitos participantes, as formas de produção e

reprodução do ensino de história dentro e fora das escolas e suas ancoragens históricas. A contextualização substanciando as estratégias de ensino (design cognitivo) nos apontou para as formas dos objetivos de aprendizagem e conciliar as informações, expectativas e processos dos sujeitos engajados. Essas interlocuções entre o pesquisador e a comunidade participante é fundamental para a modelagem dos cenários de aprendizagem, pois nos possibilita entender os contextos e processos cognitivos, a inserir o conteúdo em dialogismo com as demandas, habilidades e competências dos sujeitos.

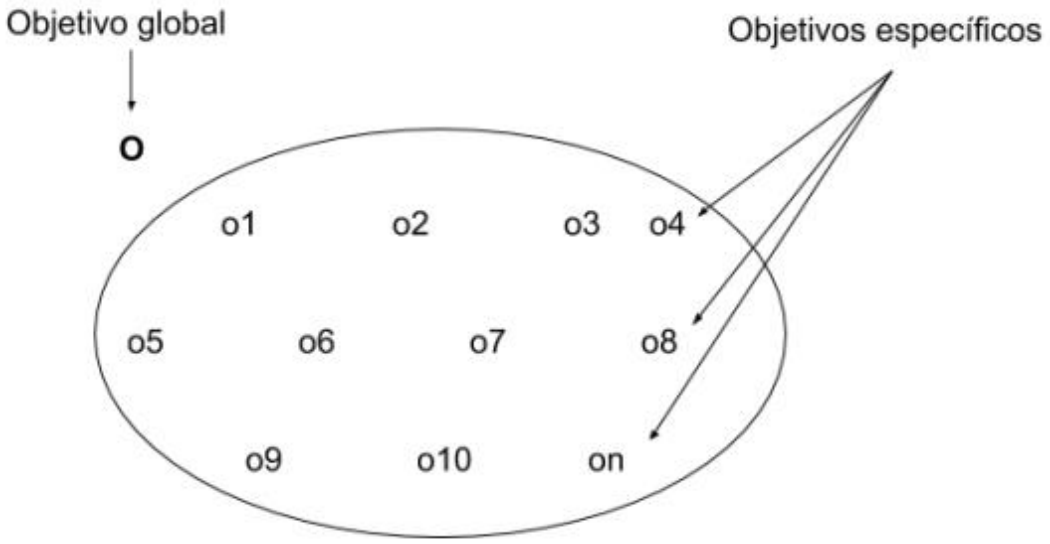
O segundo elemento são as necessidades a que responde o curso. A aplicação do modelo de ensino (princípios epistemológico) na modelagem dos cenários de aprendizagem, ajudou a identificar as carências de ensino gerado pelo projeto burgo-racista e silenciamentos de métodos e técnicas ancestrais e contra-hegemônicas de ensino de histórica, tendo esta com elevado valor uso para a comunidade. O design cognitivo socioconstrutivista na estruturação da didática possibilita identificar conhecimentos e competências a serem amadurecidas durante a experimentação pedagógica, ou seja, aquelas que atuam na ZDI. A contextualização das dimensões internas e externas da práxis social dos sujeitos e as formas de interação, interatividade e processos metacognitivos, orientam para uma técnica e método de ensino colaborativa e polifônica, assegurando que as demandas dos sujeitos e da comunidade de aprendizagem estejam em destaque na solução pedagógica modelada, por esse motivo que propomos o RPG e Pensa Histórico como técnica e método, respectivamente, dado ao dialogismo e potência de valoração, das formas de ensino centrado na ancestralidade.

O terceiro elemento são os objetivos de aprendizagem. Segundo Brien (1990) um objetivo pedagógico deve ser formulado levando em conta os processos cognitivos e metacognitivo do sujeito, conter uma palavra de ação que descreva o desempenho esperado, descrever as condições ou o contexto para atingir os critérios de performance e indicar se a habilidade a ser adquirida é do tipo de reprodução ou de produção do conhecimento. Ao planejar os cenários de aprendizagem, Brien propõe que os objetivos sejam categorizados em objetivos gerais que são globais e específicos que são intermediários e de processos23.

23 Robert Brien subdividi o objetivo específico em intermediário e terminal. Entretanto, nesta pesquisa denominaremos o objetivo de terminal de objetivo de processo, por entendermos

Os objetivos gerais são escritos em colaboração com o especialista do conteúdo, os objetivos globais são afirmações que abrangem todas as competências que a atividade pedagógica pretende desenvolver, os específicos são declarações explícitas das competências ou desempenhos que implicam no desenvolvimento do objetivo global. Sendo assim um objetivo global pode conter vários objetivos específicos, como pode ser visto na figura 10.

Figura 10- Objetivos Globais e Específicos

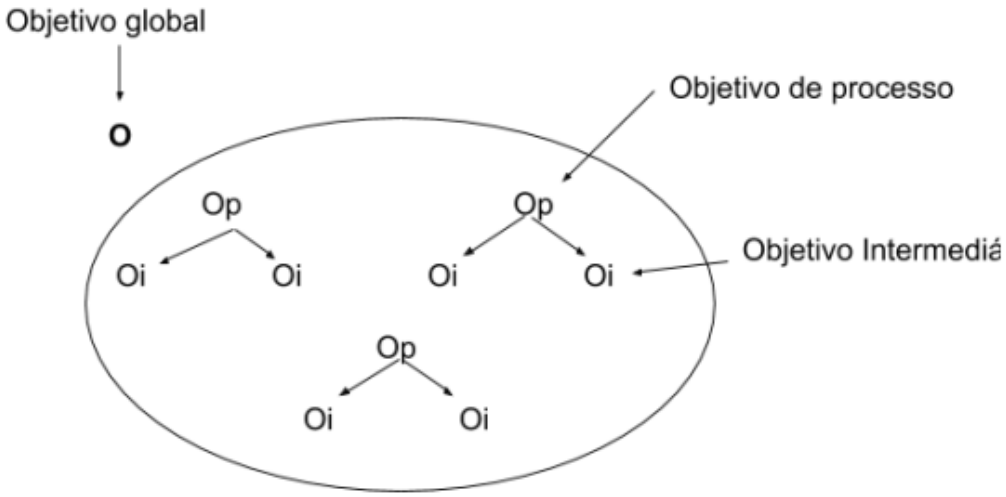


Fonte: (Brien,1990, pag. 147.)

Os objetivos específicos intermediário, são procedimentos, habilidades intermediárias que o aluno deve realizar para desenvolver a habilidade ou performance esperada, que é o objetivo de processos. Dessa maneira o objetivo específico processual facilitará a realização do objetivo geral da atividade pedagógica a ser desenvolvida, havendo assim uma congruência entre os objetivos globais e processuais, como é apresentado na figura 11.

que esse objetivo aponta para os processos de habilidade e performance a ser desenvolvida pelo sujeito.

Figura 11- Objetivos globais e específicos (Os objetivos de processos e intermediários são objetivos específicos)



Fonte: (Brien,1990, pag. 149.)

A Partir das observações de Brien, entendemos que nesta pesquisa os objetivos de aprendizagem devem estimular os processos e habilidades cognitivas do pensamento histórico, descritos no quadro 25, assim como problematizar, integralizar e realizar o conteúdo e as estratégias de mediação (quadro 26). Os objetivos globais devem orientar a ação na ZDI, ou seja, apontar os saberes, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos participantes. Os objetivos específicos orientam os caminhos cognitivos que os sujeitos podem realizar na experimentação pedagógica, por isso, eles são devem ser não somente intermediários, mas interativo com os processos de aprendizagem colaborativa. Sendo assim, segue quadro 27 com o exemplo de objetivos na composição de um hipotético cenário de aprendizagem de um curso realizado pelo grupo de pesquisa Sociedade em Rede Pluralidade Cultura e Conteúdo Digitais - UNEB sobre manejo sustentável do Rio São Francisco.

Quadro 28- Exemplo de aplicação dos objetivos de aprendizagem

Objetivo Global	Desenvolver uma consciência crítica acerca da importância da preservação ambiental, a adoção de mecanismos que resultassem no consumo consciente da água, e de técnicas de manejo sustentável para a pesca, superando o

	problema da pesca predatória praticada na região.
Habilidades	Estimular nos alunos-jogadores envolvidos uma compreensão da importância do seu papel e da comunidade na preservação ambiental, no consumo consciente da água, na valoração e desenvolvimento de técnicas sustentáveis de pesca.
Objetivo Intermediário	Desenvolver técnicas de manejo sustentável de pesca.
Objetivo de Processo	A partir de interlocuções entre estudantes e professores do CEEP Águas com pescadores das comunidades quilombolas e ribeirinhas, conceber estratégias de valoração e estímulo às técnicas de pescas artesanais.

Fonte: Autoral

O quarto elemento da proposta didática é a inserção de conteúdo. Nesta etapa estrutura-se o conteúdo da experimentação pedagógica, indicando os conhecimentos e competências que serão adquiridos nessa atividade e propondo uma ordem de ensino desses conteúdos, respeitando os princípios e elementos do modelo, da estratégia e do método de ensino (figura 9). A partir da estruturação dos objetivos gerais e específicos os conteúdos são relacionados a cada competência não amadurecida (que se encontram na ZDI) e são organizados os conceitos-chave, proposições-chave, conjunto de proposições, regras de ação ou procedimentos heurísticos (Brien 1990).

Supomos que ao considerar o design cognitivo socioconstrutivista como estratégia de ensino e o pensar histórico como técnica de ensino, o conteúdo assume um caráter mediador entre os sujeitos, um ponto de intersecção das contextualidades na práxis, o que propicia a na construção de uma rede de aprendizagem, condição básica para o desenvolvimento de uma comunidade aprendizagem baseada em tarefa ou em conhecimento, conforme discutido no tópico 3.1.7.

A partir dos objetivos apresentados no quadro 27, segue o quadro 28 com o exemplo de inserção de conteúdo no cenário de aprendizagem, obedecendo as observações discutidas acima.

Quadro 29- Exemplo de inserção de conteúdo

Objetivo de processo	A partir de interlocuções entre estudantes e professores do CEEP Águas com pescadores das comunidades quilombolas e ribeirinhas, conceber estratégias de valoração e estímulo às técnicas de pescas artesanais.
Elemento de conteúdo	Ocupação do território do Médio São Francisco; Técnicas de pescas desenvolvida elas sociedade tradicionais locais.
Conceito-chave	Pluralidade cultura afro-brasileira, tecnologias de pescas artesanais.
Preposição-chave	Sociedades tradicionais do médio São Francisco, técnicas de pescas artesanais, bioma do Médio São Francisco
Procedimento	Jogo: Simulação da Aventura 1 “Barra”.

Fonte: Autoral

O quinto elemento é a macro organização do curso. Nesta etapa é planejado e apresentado a organização global do curso, se o conteúdo será estruturado cronologicamente com sequências de eventos (eventos históricos, por exemplo) em diferentes módulos; em processos e procedimentos para representar as etapas de qualquer atividade como manuais e livros; ou então, espacial, para codificar informações de ambientes físicos como projetos de engenharia e urbanismo ou projetar componentes arquitetônicos. Além de tipificar a organização, a macro organização etapa engloba o tratamento dado às informações os procedimentos e estratégias de performance, assim como, a sua integralização e engajamento do curso na práxis social dos participantes.

Em nossa pesquisa, a experimentação pedagógica organiza-se em pré-jogo, aventuras e pós-jogo, com cenários de aprendizagem específico para cada etapa. A macro organização do experimento é um blend de estrutura cronológica com processos e procedimentos, pois cada etapa do jogo contempla um processo histórico da diáspora africana e seus reflexos na contemporaneidade dos sujeitos/jogadores, mas para avançar nas aventuras é exigido dos participantes tomadas de decisão, cumprimentos de missões (tarefas) e desafios, resoluções de problemas e mediação de conflitos.

A Partir do objetivo citado quadro 27, segue o quadro 29 com o exemplo de macro organização do cenário de aprendizagem.

Quadro 30- Exemplo de macro organização

Tipo de Organização	Jogo com simulações e tomada de decisão subdivididos em Aventuras (cronológica, processos e procedimentos)
Tratamento das informações	Na Aventura os conteúdos relevantes a ocupação do território do médio São Francisco, foram contextualizados a partir de livros, fontes documentais, diálogos com pesquisadores e especialistas do tema, diálogos com a comunidade residente nos territórios quilombolas e indígenas dos municípios de Barra/Ba e Xique-Xique/BA.
Procedimento e estratégia de performance	Problematizou o tema histórico; Ativou conhecimento maduros (anteriores); Realizou pesquisa, coleta e tratamento de informações; Utilizou estratégias metacognitivas para amadurecer novos conhecimento; Produziu texto dialógico e com sentido e significado.

Fonte: Autoral

O sexto elemento é a descrição dos cenários. Uma vez, contextualizado os sujeitos participantes, identificado suas interlocuções e as demandas que o curso ou a experimentação pedagógica deve atender, assim como, estruturado os objetivos e conteúdos, segue para a construção do cenário de aprendizagem, que é o ambiente físico e/ou virtual onde se concretizará o processo de ensino-aprendizagem, composto pelos elementos supracitados através da integração das diferentes redes de aprendizagem, na definição de etapas ou índices pedagógicos e da divisão dos conteúdos, das fontes e dos recursos em módulos, unidades, resolução de problema e simulações, no caso desta pesquisa em aventuras e sessões do jogo de RPG. A seguir apresentamos a aplicação desta etapa baseado no exemplo representados nos quadros 27, 28 e 29.

Quadro 31- Exemplo de descrição de cenário

Cenário: Aventura “Barra”
1. Após o mestre ter apresentado e disponibilizado o texto de campanha e mediado a construção de personagens na etapa pré-jogo. O mestre ambientara os jogadores na aventura, onde é apresentada cidade de Barra no ano de 2075, um futuro distópico com um mundo em crise de produção de alimentos e escassez de água potável. 2. Na primeira cena serão contextualizadas para os jogadores as políticas ambientais realizadas pelo estado e os conflitos da comunidade local com demandas produtivas de empresas pesqueiras e agrícolas presente na região do médio São Francisco vinculadas ao capital internacional. 3. Após as discussões realizadas entre mestre e jogadores através dos seus personagens, acerca dos problemas roteirizados na aventura. Os jogadores devem com auxílio do mestre elaborar estratégias de pesquisa a fim de entender como as comunidades tradicionais da região conseguiram ao longo de séculos manter uma relação de equilíbrio com meio ambiente, para isso eles realizarão uma “viagem no tempo” e ir ao encontro de personagens históricos em diferentes períodos da história, como os povos acroás, mocoazes e os Garcias D’avila. 4. Ao encerrar a primeira cena da aventura “Barra”, o mestre deverá tomar nota de todas estratégias e contribuições a narrativas feitas pelos jogadores tanto no gameplay como do background dos personagens e considerá-las na simulação que ocorrerá entre os personagens dos jogadores com os personagens históricos.

Fonte: Autoral

O oitavo e último elemento da proposta didática são as referências. As referências devem ser aberta a colaboração e contextualizada, podendo ser composta por textos, livros, artigos, áudios, audiovisuais, fontes orais, documentos, software ou qualquer outro recurso que a comunidade de aprendizagem considere relevante.

Discutido os elementos de planejamento dos cenários de aprendizagem, apresenta-se a seguir o modelo guia que será utilizado no capítulo seguinte para modelar

os cenários especificos de cada etapa do ensino de história mediado em RPG, pré-jogo (apresentação da campanha e construção de personagem), jogo (aventuras/simulações) e pós-jogo.

Quadro 32- PROTÓTIPO DA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG

	Sujeitos Participantes:
	Necessidade que responde o curso:
Macro Organização do Curso	Objetivos de Aprendizagem
	Objetivos Globais
	Habilidades
	Objetivos Intermediários
	Objetivos de processos
	Inserção de Conteúdo
	Elemento de conteúdo
	Conceito-chave

	Preposição-chave
	Procedimento
	Tratamento das informações:
	Procedimento e estratégia de performance:
	Descrição dos cenários
	Cenário 1:
	Cenário 2:
	Cenário 3:
	Cenário n:
Referências	

Fonte:Autoral

Neste capítulo foram apresentados os princípios teóricos do socioconstrutivismo, do pensar histórico, os aspectos pedagógicos e cognitivos do RPG e a proposta didático pedagógico. No capítulo seguinte os elementos cognitivos discutidos nos quadros 23, 25, 26 e 27 serão submetidos a proposta didática de Brien (1990) sintetizado no modelo do quadro 31, respeitando as etapas de planejamento didático Basque (2007), figura 9, para que então ocorra a modelagem da experimentação pedagógica com os seus cenários de aprendizagem.

4. MODELAGEM DOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG

O presente capítulo propõe-se a cumprir a fase 2 (prototípica) da abordagem metodológica pesquisa aplicação, que é o desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos, que, nesta tese, realiza-se na construção de uma didática baseada em cenários de aprendizagem para o ensino a distância de história mediado em RPG, destinado a estudantes da educação básica residentes no território do antigo quilombo Cabula.

Para que chegássemos a esta etapa, foi necessário, no capítulo II, desenvolver, junto com os sujeitos participantes, uma análise reflexo-refrativa e uma interpretação polifônica sobre a organização histórica do modelo de ensino de história ofertado pelo Estado às classes populares soteropolitanas. Segundo este estudo, o Estado constrói-se na interação de dois grandes pilares: a educação, centrada na ancestralidade, e o projeto educacional burgo-racista, ambos discutidos nos tópicos 2.1 e 2.3. Por terem estruturas ideológicas de sociometabolismos antagônicos - a primeira, de uma sociedade comunal, e a segunda, de uma sociedade capitalista -, as tensões e os estranhamentos que o projeto burgo-racista produz no contato com os métodos não formais de produção, gestão e difusão do conhecimento histórico realizado pelas comunidades populares de Salvador ainda orientam a forma como o estudante passa a se pensar e a pensar o coletivo historicamente.

Uma vez feita a contextualização no capítulo II, o que possibilitou o entendido sobre o desenvolvimento histórico da relação ensino-aprendizagem de história em Salvador e seus desdobramentos nas sociedades afro-indígena (tópico 2.1), sociedade senhorial (tópico 2.2) e sociedade burguesa (tópicos 2.3 e 2.4), foi possível construir um perfil dos projetos educacionais de Salvador e dos seus sujeitos (respectivamente sintetizados nos quadros 13 e 14), articulando-os no capítulo III com os princípios teóricos que constituem cada etapa da modelagem dos cenários de aprendizagem, para que, ao final, pudéssemos apresentar o protótipo da proposta didático pedagógica no quadro 31, dando início, assim, à fase prototípica da abordagem metodológica pesquisa aplicação.

A partir das discussões feitas na contextualização (capítulo II) e na articulação teórica (capítulo III), temos condições de elaborar os cenários de aprendizagem da

proposta didática deste estudo. Sendo assim, nosso procedimento será seguir o modelo apresentado no final do capítulo anterior, no tópico 3.4, mantendo aderência aos elementos cognitivos socioconstrutivistas e do pensar histórico.

Isso posto, cabe-nos, agora, modelar todos esses elementos contextualizados e teorizados nos dos cenários de aprendizagem, que serão aplicados como solução didática orientadora do RPG "Diáspora", para que, mais adiante, no capítulo VI, possamos analisar os resultados do experimento e possibilidades de redesign, conforme apontam as fases 3 e 4 da pesquisa aplicação, ciclos interativos de aplicação e refinamento em práxis da solução.

Ressaltamos que a proposta didática modelada não somente atende ao problema de pesquisa, que é a inexistência de uma proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG, mas surge das demandas da comunidade de aprendizagem da pesquisa em conceber uma didática histórica antagônica aos modelos burgueses, senhorias, racistas, assim como dialógicas à sociedade em rede e valorativa a sua ancestralidade afro-indígena.

4.1. SUJEITOS PARTICIPANTES

Os sujeitos participantes do experimento EAD do RPG "Diáspora" são estudantes do 9º ano do ensino fundamental II e do 1º ano do ensino médio, do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros.. Esses sujeitos, que herdam uma ancestralidade afro-indígena quilombola, residem na Fazenda Grande do Retiro, um bairro localizado no Miolo de Salvador, onde se localiza o território do antigo quilombo Cabula, que tem sua práxis social historicamente marcada pelas contradições sociometabólicas do capitalismo, pelas estruturas de produção e reprodução do racismo, pela criminalização, exclusão e distorção das identidades e das produções de conhecimentos referenciadas em matrizes afro-indígenas, conforme foi discutido nos tópicos 2.3 e 2.4, e suas principais características apresentadas nos quadros 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

Por outro lado, os sujeitos participantes dos experimentos reconhecem o seu coletivo como uma comunidade de luta e resistência, desde a sociedade mercantilista até a sociedade em rede. Isso é percebido na sobrevivência de espaços simbólico-semióticos das tradições senhoriais e ancestrais, como: o engajamento da comunidade local nas cerimônias e celebrações realizadas pelos terreiros de candomblés; a valoração das rezadeiras e benzedeiras e seus conhecimentos na medicina tradicional com o uso de

folhas e ervas; os pescadores e marisqueiras que vendem seus peixes na feira local ou de porta em porta; a escuta, o respeito às tradições e às memórias transmitidas na oralidade pelos idosos locais. Esses espaços simbólico-semióticos estão historicamente ancorados nos princípios de ancestralidade, elencados no quadro 1, nas estratégias de sobrevivência e resistências às contradições do capital desenvolvidas pelas classes populares soteropolitanas e, em particular, pelas classes que residem nos territórios das antigas freguesias de Brotas, Penha, 2º Distrito de Santo Antônio Além do Carmo e São Bartolomeu, como pôde ser visto nas discussões feitas nos tópicos 2.3.1, 2.4 e nas figuras 5 e 6.

A interação desses estudantes com uma práxis social de constante tensão entre significações emergentes da ancestralidade local com as do Estado, orientado pelo capitalismo contemporâneo, estende-se desde o período colonial (como foi apresentado no tópico 2.2). Esse tensionamento entre forças ideológicas hegemônicas e ancestrais expresso na figura levou os sujeitos participantes do experimento a uma tentativa de conciliação dessas significações em sua existência social. De tal modo, os signos de tradição, apontados no quadro 1: linguagens, estéticas e técnicas, que dão sentidos ao turbante, às tranças de cabelos, à culinária, à música, entre outros elementos referenciados na ancestralidade local e dotados de sentido histórico e religioso, passam agora a ser fetichizados pelo capital, esvaziados de religiosidade, de história e determinados por um valor de troca especulativo. Isso ratifica o que dissemos nos tópicos 2.3.1, 3.1.3.1 e 3.1.6: o capitalismo é uma ordem inconciliável e tende a extinguir ou transformar as estruturas sociais divergentes de sua lógica, por isso que, no contexto didático dos sujeitos participantes, o capital descontextualiza os signos antagônicos e transcendentes a ele, a fim de ter o controle sobre a produção intelectual que não é regulada pelo mercado capitalista.

Essa tentativa de conciliação entre os signos ideológicos conflitantes é estimulada pela descontextualização e pela forma de inserção do conteúdo ou do tema de ensino-aprendizagem na práxis pedagógica histórica reproduzida na escola, mais uma vez apontada nos tópicos 3.1.3 e 3.1.6. As formas de descontextualização, sinalizadas nos tópicos 3.1.4 e 3.1.6, sobre inserção de conteúdo e estratégias de mediação nas práticas de ensino-aprendizagem de história em detrimento de uma produção de conteúdo com valor de troca para o capital e com pouco valor de uso para a práxis sócio-histórica dos sujeitos, potencializam a reprodução na sua existência social, padrões apontados no

quadro 14, dentre eles: normatização dos signos ideológicos, dos significados e sentidos das realizações sociometabólicas do capital; criminalização, exclusão e distorção das identidades e das produções de conhecimentos das sociedades não ocidentais e não cristãs; relação de ensino-aprendizado neoliberal e necroeducacional; estranhamento aos elementos sócio-históricos e culturais da comunidade local; objetificação, reificação e fetichização como orientadoras de comportamentos, desejos e atitudes; incompreensão da realidade social; interações sociais, afetivas e informacionais orientadas pelo racismo, sexismo, LGBTQfobia e outros.

Com o advento da pandemia da COVID-19, uma tendência de virtualização de práxis religiosa e de emulação das formas de interação, que havíamos apontado nos tópicos 2.4.2, 2.5 e 3.1.1, intensificou-se diante da necessidade do distanciamento social imposto pela pandemia. As instituições religiosas e seus membros criaram perfis no Instagram, no Youtube e grupos de WhatsApp. Nessas plataformas, parte da dinâmica religiosa, como encontros entre seus adeptos e demandas administrativas, passou a ser realizada. Vizinhos criaram grupos virtuais no WhatsApp para que as demandas de idosos pudessem ser comunicadas e atendidas, uma vez que estes estavam impossibilitados de sair devido ao alto risco de contágio ao COVID-19.

No entanto, esse processo de virtualização não se reproduziu no campo educacional. Os sujeitos participantes do experimento não tiveram aula ao longo de 2020, apesar das tentativas da escola em criar um ambiente virtual como repositório de textos e de exercícios, mas não houve um engajamento de professores e alunos para que acontecesse, ao menos, uma emulação do ensino presencial em ambiente virtual.

Supomos que essa incapacidade local de migração do ensino presencial para modalidade de ensino EAD ou híbrido não se deve apenas à pandemia da COVID-19, mas à debilidade das estruturas educacionais pré-pandemia, resultantes dos séculos de utilização da educação formal como espaço de controle social e internalização de demandas e padrões do capitalismo periférico, que pode ser percebida nas ações necroeducacionais, sintetizadas no quadro 7. Uma dessas ações são as técnicas de biopoder, que, no contexto da educação formal entre as classes populares soteropolitanas, são orientadas por políticas neoliberais e elementos senhoriais, descritos no quadro 6, cujos efeitos não se restringem à negligência e à exploração do Estado sobre a comunidade, mas à estruturação de um sistema de ensino que tem entre seus objetivos: abordagens pedagógicas alinhadas ao capital e difusora de signos capitalistas, sendo

assim um forte elemento massificador e uniformizador, garantindo a construção e ampliação dos padrões de consumo; reificação no cotidiano social; manutenção de um lumpemproletariado entre as classes populares (quadros 9 e 10). Esse sistema de manutenção contínua de precarização das interestruturas escolares e das condições de formação, trabalho e remuneração da comunidade escolar é historicamente justificado pela discriminação, estereotipação, interiorização, diferenciação e desigualdade do sujeito pela sua etnia e, também, pela sua classe e gênero, como forma de controle social do capital na vida social e individual dos sujeitos participantes. Essa condição é contextualizada ao longo do capítulo II.

4.2. NECESSIDADE QUE RESPONDE O CURSO:

O curso atende a necessidade dos alunos do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros de experienciar um modelo de ensino de história EAD, através do RPG "Diáspora", que desenvolva habilidades cognitivas capazes de produzir interpretações e interlocuções sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea.

Para isso, o RPG "Diáspora", com seus aspectos, operações e habilidades cognitivas (descritas no quadro 27), media a construção de personagem, simulação de contexto histórico e construção colaborativa de texto, de forma a estimular procedimentos interpsicológico e intrapsicológico, radicalizando os sujeitos em seus contextos sócio-históricos em meio a interações (considerando os princípios do quadro 15) e interatividades (considerando os princípios quadro 16), produzindo, colaborativamente, como já dito outras vezes, uma análise reflexo-refrativa e uma interpretação polifônica sobre os desdobramentos dos processos diaspóricos africanos em sua própria existência social.

A aplicação do RPG "Diáspora" como método de ensino é associada à teoria de ensino Pensar Histórico, a fim de desenvolver uma conscientização da construção histórica dos problemas sociais locais, a partir da construção coletiva de texto, tomadas de decisão e outros elementos sígnico-semióticos do jogo, contextualizados e engajados na realidade social dos sujeitos, para que o jogo RPG "Diáspora" cumpra a função enunciadora de conteúdo com significado e sentido identificado com a realidade social local.

4.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Diante do perfil dos estudantes participantes e para que suas necessidades sejam contempladas, o objetivo global desse experimento deverá ser: mediar o desenvolvimento de interlocuções dialógicas, interativas e colaborativas entre os partícipes do jogo de "RPG Diáspora", estimulando atitudes de coautoria e corresponsabilidade no processo de aprendizagem e de produção de conhecimento histórico, assim como métodos para análise do problema histórico estudado.

4.3.1. Habilidades

Esse objetivo orienta as habilidades cognitivas do pensamento histórico, orientadas a partir dos princípios descritos no quadro 25. Espera-se que os sujeitos participantes desenvolvam as seguintes habilidades:

Quadro 32 - Habilidades cognitivas do experimento “RPG Diáspora”

Atitude para a produção do conhecimento histórico crítico, dinâmico, contínuo e com alto valor social.	O experimento RPG “Diáspora” divide-se em três momentos: Pré-jogo (apresentação e diálogos sobre o texto de campanha e construção da ficha de personagem); Aventuras (simulação de contextos históricos, construção coletiva de texto, tomada de decisão e resolução de problemas históricos); e Pós-jogo (interlocuções entre os sujeitos sobre a temática do jogo após as sessões (partidas dos jogos)). Nesses três momentos (pré-jogo, aventura e pós-jogo), o mestre deve estar atento às interações e interatividades construídas pelos jogadores no portal, o RPG AD (ambiente virtual de aprendizagem onde está hospedado o RPG “Diáspora”), e no grupo de WhatsApp, para que sua ação enunciadora oriente uma construção de consciência de pertencimento histórico, engajando os jogadores como agentes ativos na produção do conhecimento e como capazes de racionalizar o seu contexto. Para que isso ocorra, o mestre deve mediar entre os jogadores uma compreensão de que a construção do conhecimento histórico é um processo social que se dá no cotidiano, em interações sociais nos ambientes físicos e virtuais, com características semelhantes às práxis educativas que, outrora, eram realizadas pelos povos afro-indígenas da matriz ancestral local, conforme discutido no tópico 2.1.
Metodologia para construção de uma interpretação autoral do problema histórico simulado no jogo, baseado na crítica,	Os estudantes participantes compartilham, no jogo RPG “Diáspora”, um conteúdo digital centrado na palavra, com elementos sígnico-semióticos contextualizados nos elementos históricos da diáspora africana e a relação que há com a práxis social soteropolitana. Os elementos

resolução de problema, análise de dados, desenvolvimento de hipóteses e conclusões.	emergentes desse entrecruzamento histórico estão roteirizados no jogo na forma de problema, por exemplo: na aventura 1, "A cor da pele como moeda de troca", os jogadores são convocados pelo Oba Ore-Oghene para encontrar uma de suas filhas que está desaparecida. Para encontrar a princesa, os jogadores são levados a conhecer o Império pluriétnico que era o Benin, sua importância no tráfico de escravizados e sua relação com a Europa e o Brasil. Durante todo o experimento, o mestre deve estimular entre os jogadores formulações, hipóteses, interpretações e conclusões próprias do problema histórico, a partir de análises, críticas e redesign das formas de inserção e tratamento do conteúdo histórico no jogo.
Linguagem: interlocução entre os alunos/jogadores nos processos metacognitivos e na produção de significados sobre o conteúdo histórico.	O mestre, no RPG "Diáspora", deve conduzir os jogadores a construir caminhos cognitivos viáveis e inviáveis para a produção de sentido e significado sobre o conteúdo (conforme apontado no quadro 20). Para isso acontecer, o desenvolvimento de objetivos ou missões, experimentações e estratégias tem de ser dialógico e engajado na práxis social dos jogadores. Do mesmo modo, a condução da narrativa do jogo deve criar um elo entre os problemas históricos roteirizados e os problemas da realidade social contemporânea, a fim de que os jogadores, ao longo do experimento didático, construam interatividades críticas, reflexivas e criativas. A roteirização do RPG "Diáspora" e a ação de mestrar articulando o problema histórico e os problemas da realidade social, o qual definimos como problemas complexos no tópico 3.1.5, ratificam a proposta do tópico 3.1.3. O contexto é, para ensino de história, uma adjacência

	informacional da cognição e dos processos mentais dos sujeitos, isso é fundamental para o desenvolvimento de um metapensamento histórico e suas operações cognitivas (quadro 25) e procedimentos didáticos (quadro 26), uma vez que, diante da impossibilidade de materialização do passado, o ato de pensar a história dá-se no fluxo entre contexto, sentido, significado e linguagem em interação com os elementos sígnico-semióticos do jogo.

Fonte: Autoral.

4.3.2. Objetivos Intermediários

Uma vez definidas as habilidades a serem desenvolvidas no experimento pelos sujeitos, apresentamos a seguir os objetivos intermediários (baseados no quadro 26) como procedimentos para realização das habilidades e do objetivo global.

Quadro 33– Objetivos Intermediários do experimento “RPG Diáspora”

Desenvolver a concepção de que o conhecimento histórico é construção dialógica e polifônica.	O desenvolvimento dessa concepção dialógica e polifônica do conhecimento histórico é alicerçado pelas aproximações epistêmicas que há entre o pensar histórico, o socioconstrutivismo e a filosofia da linguagem de Bakhtin, tratadas no tópico 3.2., que nos levou ao entendimento apresentado no tópico anterior de que o conhecimento histórico é um processo social que de se dá no cotidiano. Por esse motivo, o tema diaspórico é inserido na experimentação em forma de problemas complexos (problemas históricos roteirizados e problemas da realidade social). A roteirização e mestragem do RPG “Diáspora” em problemas complexos possibilitam que o professor e o estudante tornem-se “especialistas”, porque reconhecem, na sua práxis social, os desdobramentos históricos do tema em estudo. Para isso, eles questionam o seu contexto social e o problema histórico (Atitude), articulam informações e comparam hipóteses com outros sujeitos (Metodologia), por fim, desenvolvem uma interpretação autoral sobre o problema (Linguagem).

Estruturar o conhecimento em problema.	Os problemas históricos são apresentados na experimentação com o RPG "Diáspora" nos três momentos: no pré-jogo; nas aventuras, em forma de roteiro e mediação do mestre; e no pós-jogo, na mediação do mestre. No pré-jogo, o mestre narra e fornece aos jogadores o texto de campanha. Na campanha, estão contidas as motivações estruturais da diáspora africana e seus impactos sobre as sociedades banto, iorubá, tupinambá e colonial, assim como a ação dessas sociedades em conjunto com o sociometabolismo capitalista na formação do Estado brasileiro e, por fim, o legado desse processo na contemporaneidade brasileira. Ainda no pré-jogo, com auxílio do mestre, dos textos "Campanha" e "Sistema de Regras", os jogadores terão a liberdade para pesquisar sobre o conteúdo histórico presente no roteiro e construir o seu personagem. No segundo momento, o mestre e jogadores, através de seus personagens, compartilham e constroem a narrativa de três aventuras (simulações). Na primeira aventura, "A cor da pele como moeda de troca", os jogadores deverão encontrar a filha desaparecida do Obá do Benin. Para isso, mestre e jogadores simularão a cidade Oyo no final do século XVII e a complexidade de política,

	econômica, social e religiosa que havia entre iorubás, bantos e europeus, assim como o histórico jogo de poderes que construiu a escravidão moderna. Na segunda aventura, “Recôncavo Rebelde”, os jogadores simulam o recôncavo baiano e a cidade de Salvador no final do século XVII, a sociedade senhorial escravista da época, sua influencia na formação do capitalismo moderno, assim como os movimentos de resistência à escravidão e ao regime senhorial. Na terceira aventura, “Bate-folha”, os jogadores simulam o quilombo Cabula, na cidade de Salvador, na transição do século XVIII para XIX, ingressando na luta pelo fim do tráfico de escravos, abolição da escravidão e a conquista por direitos civis da população afro-indígena, em meio à ascensão do capitalismo como sociometabolismo dominante e as transformações estruturais impostas por ele. No pós-jogo, caso os jogadores estabeleçam interlocuções sobre o conteúdo do jogo e/ou sobre seu contexto sócio-histórico, o mestre deve mediar os diálogos, considerando os fundamentos do design cognitivo socioconstrutivista (quadro 23) e se há ocorrência dos princípios do modo de pensar histórico (quadro 24). A partir das informações geradas no pós-jogo, o mestre deverá roteirizar esse conteúdo na aventura e aplicá-las nas sessões posteriores, ou seja, um constante redesign das aventuras.

Realizar análise e coleta de informações.	Do pré ao pós-jogo, o mestre/professor, junto com os jogadores/estudantes, deverá realizar pesquisa e ir em busca de suas fontes históricas, seja para construir o seu personagem ou para desenvolver a narrativa do jogo. Essas fontes serão somadas às que já estão presentes nas aventuras. Para o experimento "RPG Diáspora", uma fonte histórica pode ser composta por textos, livros, artigos, áudios, audiovisuais, fontes orais, documentos, software ou qualquer outro recurso que mestre e jogadores considerem relevante para aprendizagem da Diáspora africana.
Articular as hipóteses dos jogadores/estudantes na solução com significado autoral ao problema histórico.	Durante todo o jogo, o mestre deve orientar sua ação pelo design cognitivo socioconstrutivista (quadro 23), mas, sobretudo, pelos fundamentos *vygotskyano de contextualidade, metacognição e colaboração*, a fim de mediar o sentido que os jogadores deram aos problemas históricos roteirizados no jogo e o significado construído nessa práxis.

Fonte: Autoral.

4.3.3. Objetivos de processos

Uma vez definidos as habilidades e objetos intermediários, apresenta-se a seguir os objetivos de processos, que são as etapas nas quais serão desenvolvidas as habilidades que implicam no desenvolvimento do objetivo global. São elas:

Quadro 34– Objetivos de processos do experimento “RPG Diáspora”

Objetivo de processo 1	Reunir-se, virtualmente, com os estudantes do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros, interessados em jogar “RPG Diáspora”, e discutir sobre processos diaspóricos africanos.
Objetivo de processo 2	Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo “RPG Diáspora”, texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto.
Objetivo de processo 3	Organização das sessões das aventuras do jogo “RPG Diáspora” para aprendizagem da Diáspora africana.
Objetivo de processo 4	Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.

Fonte: Autoral.

4.4. INSERÇÃO DE CONTEÚDO

Diante da necessidade dos sujeitos participantes em desenvolver habilidades cognitivas capazes de produzir interpretações e interlocuções sobre os processos históricos diaspóricos africanos, a inserção do conteúdo no experimento RPG “Diáspora” obedece aos critérios estipulados no design cognitivo socioconstrutivista (quadro 23) e no planejamento de inserção de conteúdo (quadro 21). Esses critérios estabelecem que o conteúdo deve ser trabalhado de forma dialógica e com interatividade à contextualidade sócio-histórica e às operações metacognitivas dos sujeitos, a fim de que o tema estudado

possua engajamento na práxis social, com sentido e significado autoral e com alto valor de uso para a comunidade de aprendizagem.

Essa perspectiva de produção e difusão do conhecimento, aberta à interação social, dialógica e responsiva às dimensões de contexto do sujeito (sintetizadas no quadro 17), assegura o referenciamento do conteúdo no sujeito aprendiz, sendo consonante ao perfil dos sujeitos participantes, à necessidade que o experimento deve responder e aos seus objetivos de aprendizagem.

Os conteúdos a serem problematizados no "RPG Diáspora" emergem da formação histórica e práxis social dos sujeitos participantes e, ao mesmo tempo, intersecciona-se e dialoga com as categorias orientadoras do modelo de ensino-aprendizagem de história, tratadas ao longo do capítulo II. Os conteúdos problematizados no experimento são os seguintes: diáspora africana; sociedades banto, iorubá e tupinambás; sistema escravista brasileiro; formação do Estado capitalista brasileiro; religiosidade afro-brasileira. Eles estão organizados da seguinte maneira no experimento.

Diáspora africana: É a Background do jogo, é a referência para todos os elementos sígnico-semióticos, roteirizados no jogo como as classes dos personagens, cenários do jogo (simulação), fontes históricas, construção e narrativa do enredo.

Sociedades Banto, Iorubá e Tupinambás: Seus elementos históricos orientam a construção dos personagens dos jogadores e personagens não jogáveis (NPC). Os elementos sócio-históricos das sociedades Banto e Iorubá, que orientam as práxis sociais baianas, constituem os cenários e motivações da primeira aventura. "A cor da pele como moeda de troca". Os elementos sócio-históricos da sociedade Tupinambá em interação com os elementos Banto e Iorubá, identificados na práxis social baiana, constituem os cenários e motivações das duas últimas aventuras: "Recôncavo Rebelde" e "Bate-folha".

Sistema escravista e formação do estado capitalista brasileiro: Ambos os temas são roteirizados nas três aventuras para construir cenários do jogo (simulação), mostrando como o capital organizou o sistema escravista, de forma a justificar, ordenar os seus padrões e costumes, como a desumanização de sociedades não-ocidentais e a humanização das formas de subjugação e subjunção desses sujeitos e de suas comunidades, por meio do racismo, da reificação, da misoginia, do machismo e da heteronormatividade, de forma a produzir entre esses sujeitos processos estranhamentos, alienação e impeditivos à construção da consciência para si.

Religiosidade afro-brasileira: Assim como as civilizações Banto, Iorubá e Tupinambás, que consideravam a religião como a teoria geral do mundo e sua base científica, o RPG "Diáspora" insere os elementos da religião afro-brasileira para compor o panteão do jogo e fornecer sentido para as motivações de enredo e construção de personagem pelos jogadores.

4.4.1. Conceitos e Proposições-chave

Considerando o planejamento de inserção de conteúdo (quadro 21), que propõe entre seus princípios um conteúdo com alto valor de uso para a comunidade e referenciado no aprendiz, o experimento RPG "Diáspora" considera os seguintes conceitos-chave para o desenvolvimento do conteúdo (ressaltamos que tais conceitos foram apresentados e discutidos no capítulo II).

Pluralidade cultural: Por considerarmos que todo processo histórico diaspórico africano e seus desdobramentos na contemporaneidade dos sujeitos participantes produzem uma práxis social historicamente polifônica e pluralmente cultural.

Capital: Por considerarmos que o processo histórico diaspórico africano foi orientado pelo capital, no sentido de materialização e expansão de suas formas sociometabólicas, dentre elas o mercantilismo, o colonialismo e o capitalismo.

Modernidade: Por considerarmos que a modernidade produziu o conceito de raça, que estabelece categorias distintas entre os seres humanos, ou melhor, entre europeus e não europeus. Com o objetivo de justificar a materialização de sociometabolismo do capital, a escravidão e um pseudo-progresso, causando, assim, uma fratura, até hoje, irreparável no tecido social.

Racismo: Por considerarmos que o ordenamento sociometabólico do capital sob a diáspora africana e a construção do Estado brasileiro estruturou uma sociedade cuja regra geral são formas elaboradas de desigualdade, estereotipação, inferiorização e diferenciação. Geram-se, portanto, vantagens/desvantagens, prestígios/desprestígios e repúdio direto ou indireto por conta da classe, da cor e do gênero do sujeito, de modo que os complexos dessa sociedade, como trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento, produzem, normatizam e viabilizam a reprodução sistêmica dessa cesura social em dimensões institucionais, informacionais, comunitárias e afetivas.

Como preposições para o desenvolvimento desses conceitos, consideraremos os seguintes: Sociedades baiana; Ancestralidade afro-indigena; Religiosidade afro-brasileira; Movimentos antiescravista e antirracista.

4.4.2. Procedimento e tratamento das informações e performance

No RPG “Diáspora”, os conteúdos relevantes aos processos diaspóricos africanos e seus desdobramentos na intersecção histórica entre as culturas banto, iorubá e tupinambá na sociedade baiana foram contextualizados a partir de livros, fontes documentais, diálogos com pesquisadores e especialistas do tema, diálogos com a comunidade residente no território do antigo quilombo Cabula e roteirizados de modo aberto e interativo à colaboração, obedecendo aos critérios do design cognitivo socioconstrutivista (quadro 23).

Sua inserção no experimento segue o modelo de cronologia histórica com seus processos e procedimentos, pois cada etapa do jogo contempla a construção histórica da diáspora africana e seus reflexos na práxis social dos sujeitos participantes. Para avançar nas aventuras, são exigidos dos participantes tomadas de decisão, cumprimentos de missões (tarefas) e desafios, resoluções de problemas e mediação de conflitos.

Sendo assim, os procedimentos de inserção do conteúdo no experimento RPG “Diáspora” ocorrem do seguinte modo:

1) Contextualização do Tema sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea;
2) Apresentação do texto de campanha “Diáspora” e construção do personagem;
3) Desenvolvimento das simulações: “A cor da pele como moeda de troca”, “Recôncavo Rebelde” e “Bate-folha”.

Quanto aos procedimentos e estratégias de performance dos sujeitos participantes, consideraremos os critérios apontados no quadro 26 (Procedimento didático para o ensino/aprendizagem do pensar histórico), ou seja:

- Problematizou o tema histórico, de forma a estabelecer estratégias metacognitivas e as aplicou?
- Ativou conhecimentos pretéritos, maduros ou empíricos sobre o tema de estudo?
- Utilizou estratégias metacognitivas para amadurecer novos conhecimentos?
- Realizou análise, desenvolveu hipóteses, questões e/ou conclusões?
- Realizou pesquisa, coleta de dados e identificou as fontes?

- Realizou fluxo e refluxo entre os sentidos e significados desenvolvidos no jogo com os sentidos e significados de sua práxis social?
- Produziu linguagem dialógica, com sentido e significado?

4.5. DESCRIÇÃO DOS CENÁRIOS

- Cenário 1: Apresentação da temática e do experimento didático

Após design, redesigns do experimento didático, os sujeitos participantes realizam as avaliações preliminares quanto ao conteúdo e ao roteiro. Isso será feito em reuniões virtuais, pelo Google Meet ou Zoom, onde será dialogado o tema "os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea", a partir de uma síntese do contexto histórico desta tese. Isso será apresentado em slides para os sujeitos, assim como disponibilizado o capítulo II desta pesquisa, em PDF, para ser avaliado e problematizado entre os participantes do jogo

Em seguida, organiza-se com sujeitos um cronograma de encontro com a comunidade de aprendizagem, para um feedback do contexto da pesquisa e a apresentação do jogo "RPG Diáspora" e seus elementos. A primeira reunião será marcada no turno em que os sujeitos estudam, sempre em acordo com seus respectivos professores, e terá duração máxima de 1 hora.

A fim de facilitar a comunicação, criaremos um grupo no WhatsApp com os que terão a finalidade de esclarecer possíveis dúvidas que surjam durante o processo, além de servir para que ocorra troca de informações sobre o jogo, bem como para marcarmos reuniões e os encontros.

- Cenário 2: Cadastro dos participantes no RPG AD

Em PowerPoint, apresentamos o portal RPGAD e sua versão responsiva para smartphone, ambos modelados em princípios socioconstrutivistas. Sendo que, para a versão WEB móvel responsivo, o layout do site e do sistema de apoio ao RPGAD tem suporte do PHP (Hypertext Preprocessor), Linguagens de programação baseadas em scripts (Javascript), ArgoUML (para independência da plataforma), CSS (definindo estilo visual do site e do sistema), UML (para modelagem visual e metodologia orientada pelo objeto). Essa versão está disponível em: http://www.rpgad.net.br.

A versão desktop é composta de site, contendo 06 sessões, no formato onepage, dando acesso a Templates que podem ter temas diferenciados, de acordo com cada novo jogo, exigindo adaptação (customização) devida, como: regras, permissão de criação e

configuração de conta para cada personagem, mesas, biblioteca de arquivos e chats, para cada template. O “RPG Diáspora” também teve sua plataforma construída em consonância com princípios socioconstrutivistas e pode ser acessado através do endereço “http://www.diaspora.rpgad.net.br”, onde os possíveis participantes do jogo podem ter acesso às mesas de RPG, após cadastrarem-se como usuários. Dentro do website, terão acesso aos seguintes dispositivos: a apresentação, o jogo (histórico de campanha e aventura), manual, classes, regras, mesas, minha conta.

Uma vez dentro do jogo, os alunos/jogadores serão levados a tensões, problematizações e tomadas de decisões, que exigirão reflexões sobre sua ancestralidade e contextos sócio-históricos. Isso acontecerá durante todo o processo de aplicação do jogo. As primeiras 3 sessões do jogo serão remotas, via Google Meet, as demais serão à distância, por meio da utilização do RPGAD, via desktop, notebook ou smartphone.

- Cenário 3: Construção de personagem

Será habilitada para os jogadores a sessão ficha de construção de personagem. Sob mediação do mestre, cada jogador construirá a sua persona no jogo. Para isso, serão disponibilizados os textos de campanha “Diáspora”, sistema de regras e outros sobre a diáspora africana e questão racial no Brasil, além de acesso à biblioteca de mídias com fontes documentais, fotos e produções audiovisuais.

Nesta etapa, o mestre deve orientar os jogadores a escreverem a background do seu personagem na primeira pessoa, para que eles se imaginem dentro do contexto histórico simulado.

Finalizado o preenchimento da ficha, os jogadores apresentar-se-ão com seus personagens. O mestre deverá tomar nota das informações presentes na ficha e inseri-las nas aventuras.

Em seguida, jogadores e mestre dialogam entre si, para compreender as motivações em criar aquele personagem e as motivações do personagem no jogo, a fim de inseri-las nas aventuras.

- Cenário 4: Aventura 1: “A cor da pele como moeda de troca”

Após construir os seus personagens, os jogadores simularão o Império do Benin, no final do século XVII, a fim de: entender sobre a diversidade da cultura africana, em específico a cultura iorubá e banta, percebendo sua forte influência na cultura soteropolitana e na construção de sua ancestralidade e identidade; conhecer as questões relativas ao tráfico e à escravidão moderna, compreendendo as rotas de comércio do

continente africano e sua utilização pelos traficantes escravista; dialogar sobre o papel da cosmovisão banto e iorubá como teoria de construção de mundo e sua utilização como base para desenvolvimento de formas de resistência à escravidão.

- Cenário 5: Recôncavo Rebelde

Entre a primeira e a segunda aventura, os jogadores são sequestrados e enviados para o Brasil, onde são escravizados na freguesia de Cachoeira/Ba, em um engenho da Vila de Santiago do Iguape. A escolha pelo Recôncavo, em particular, Santiago do Iguape, é justificada por esta ter sido, a partir do século XVII, a freguesia mais rica e tradicional da cultura açucareira no país e, por consequência, concentrava uma população escrava superior aos livres. Nessa aventura, os personagens dos jogadores trabalham num engenho fictício, chamado Santa Maria. Nessa aventura, os estudantes simularam: o cotidiano de escravos que trabalhavam na produção de açúcar; as estratégias de resistência, dentre elas a interação das tradições de diferentes matrizes africanas; o racismo como técnica de poder, cesura social e produção de um Estado capitalista periférico.

- Cenário 6: Bate-folha

A Terceira aventura ocorre na transição do século XVIII para XIX, em Salvador, no antigo Quilombo Cabula, localizado no atual bairro do Cabula e arredores. Nessa aventura, os jogadores simularão: o avanço da modernidade sobre Salvador e a transição de modelo agromercantil para o capitalismo; a construção da identidade étnica de Salvador a partir de intersecções de diferentes culturas; as formas de resistência e enfrentamento ao sistema escravista. Além disso, são retratadas as condições de existência de algumas freguesias de Salvador com suas carências de infraestrutura e a ilegalidade imposta às práticas religiosas afro-brasileiras.

4.6. CENÁRIO DE APRENDIZAGEM DO EXPERIMENTO DIDÁTICO RPG "DIÁSPORA" PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EAD

Trazemos aqui o cenário de aprendizagem modelado ao longo deste capítulo, baseado nos princípios de contexto e teóricos discutidos nos capítulos anteriores, como o materialismo histórico dialético, o dialogismo e a polifonia bakhtiniana, o socioconstrutivismo, o pensamento histórico, tudo isso articulado aos princípios de educação centrada na ancestralidade. Isso foi feito com o propósito de desenvolver um

plano didático pedagógico para a aplicação de jogos RPG e, em particular, o RPG “Diáspora”, atendendo, assim, ao problema de pesquisa dessa tese.

O protótipo a seguir é plano didático do experimento RPG “Diáspora” e sua construção responde às etapas de planejamento e de construção de cenários, baseadas em Brien (1990) e Basque (2007), (tópico 3.4 e quadro 31).

Quadro 35- Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD

Sujeitos Participantes	Articulação Teórica
Alunos do 9º ano do ensino fundamental II do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros. São alunos de classes populares, residentes no território do antigo quilombo Cabula, descendentes de povos africanos indígenas e quilombolas, cuja práxis social é historicamente marcada pelas contradições sociometabólicas do capitalismo, pelas estruturas de produção e reprodução do racismo, pela criminalização, exclusão e distorção das identidades e das produções de conhecimentos referenciadas em matrizes afro-indígenas. As comunidades constituintes dos bairros localizados no antigo quilombo Cabula são reconhecidas pelo histórico de luta e resistência, desde a sociedade escravista até a sociedade em rede, sendo uma comunidade de aprendizagem potencialmente produtora de identidades de projeto e de conhecimento dialógico aos seus contextos sociais.	O perfil dos sujeitos participantes parte da contextualização histórica entre o ensino de história em Salvador com elementos da práxis social dos sujeitos participantes. Isso pôde ser visto ao longo do capítulo II e, em síntese, no tópico 2.5 e nos quadros 13 e 14.
Necessidade a que responde o curso	
O curso atende a necessidade dos alunos do do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros de	A necessidade a que responde o curso é articulada teoricamente nos capítulos II e III.

	experienciar um modelo de ensino de história EAD, através do RPG "Diáspora", que desenvolva habilidades cognitivas capazes de produzir interpretações e interlocuções sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea.	Ao longo do capítulo II, contextualizamos como o ensino de história nas escolas tornou-se hegemonicamente conteudista, empirista, acrítico e desconectado da realidade social, produzindo, na relação de ensino-aprendizagem, estranhamento, objetificação, reificação, fetichização, incompreensão da realidade social e interações sociais conformadas às técnicas de biopoder do capital. No capítulo III, apresentamos o socioconstrutivismo, como modelo e estratégia de ensino, e o pensar histórico, como teoria de ensino, por estes serem capazes de desenvolver estratégias de interlocução entre o contexto discutido no capítulo II e as demandas dos sujeitos em desenvolver uma práxis educativa antagônica ao modelo de ensino tradicional.
Macro Organização do Curso	Objetivos de Aprendizagem	
	Objetivo Global	Para responder às necessidades do curso, o objetivo global desse experimento é construído na articulação dos elementos contextualizados no capítulo II, em particular os tópicos 2.1 e 2.4.2, com os princípios do design cognitivo socioconstrutivista (quadro 23) e as funções cognitivas do pensar histórico (quadro 25) e seus procedimentos didáticos (quadro 26).
	Mediar o desenvolvimento de interlocuções dialógicas, interativas e colaborativas entre os partícipes do jogo de "RPG Diáspora", estimulando atitudes de coautoria e corresponsabilidade no processo de aprendizagem e de produção de conhecimento histórico, assim como métodos para análise do problema histórico estudado.	
	Habilidades	

	● Atitude para a produção do conhecimento histórico crítico, dinâmico, contínuo e com alto valor social; ● Metodologia para construção de uma interpretação autoral do problema histórico simulado no jogo, baseado na crítica, resolução de problema, análise de dados, desenvolvimento de hipóteses e conclusões; ● Linguagem: interlocução entre os alunos/jogadores nos processos metacognitivos e na produção de significados sobre o conteúdo histórico.	Quanto às habilidades que serão desenvolvidas no experimento, assumimos aquelas apresentadas no quadro 25, por serem estratégias metacognitivas inerentes ao pensamento histórico, assim como presentes práticas de ensino realizada pelas comunidades que compõem a matriz ancestral dos sujeitos participantes e que ainda reverbera na sua práxis social, como foi discutido no tópico 2.1, 2.4 e 2.4.2.
	Objetivos Intermediários	Por compreendermos que os objetivos intermediários são etapas de realização do objetivo global. Construímos os objetivos intermediários na articulação entre as funções cognitivas do pensar histórico (quadro 25) e os princípios bakhtiniano e vygotskiano, discutidos ao longo do tópico 3.1 e sintetizados no quadro 23.
	● Desenvolver a concepção de que o conhecimento histórico é construção dialógica e polifônica; ● Estruturar o conhecimento em problema; ● Realizar análise e coleta de informações; ● Articular as hipóteses dos jogadores/estudantes na solução com significado autoral ao problema histórico.	
	Objetivos de processos	Cada processo aqui descrito é planejado pelo design cognitivo socioconstrutivista (quadro 23), fato que reforça o aspecto sociointeracionista da aplicação do RPG "Diáspora".
	● Reunir-se, virtualmente, com os estudantes do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros , interessados em jogar “RPG Diáspora”, e discutir sobre processos diaspóricos africanos;	

	● Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo “RPG Diáspora”, texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto; ● Organização das sessões das aventuras do jogo “RPG Diáspora” para aprendizagem da Diáspora africana; ● Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.	
	Inserção de Conteúdo	
	Elemento de conteúdo	A inserção de conteúdo e os procedimentos de performance são resultados da integração entre o capítulo II, onde foram discutidas as demandas contextuais dos sujeitos participantes, e os princípios teóricos do capítulo III. Esse procedimento coincide com o modelo de mediação centrada no discente, descrita nos quadros 18 e 19, nos quais definimos que o processo de gestão do conhecimento deve ser uma articulação sustentável, colaborativa entre os sentidos e significados dos sujeitos, de forma a integrar o experimento RPG "Diáspora" com a práxis social cotidiana, conforme foi planejado no tópico 3.1.7 e no quadro 22.
	● Diáspora africana; ● Sociedades Banto, Iorubá e Tupinambá; ● Sistema escravista e formação do estado capitalista brasileiro; ● Religiosidade afro-brasileira.	
	Conceito-chave	
	● Pluralidade cultura; ● Capital; ● Modernidade; ● Racismo.	
	Preposição-chave	
	● Sociedade baiana; ● Ancestralidade afro-indigena;	

	● Religiosidade afro-brasileira; ● Movimentos antiescravista e antirracista.	
	Procedimento	
	1) Contextualização do Tema sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea; 2) Apresentação do texto de campanha “Diáspora” e construção do personagem; 3) Desenvolvimento das simulações: “A cor da pele como moeda de troca”, “Recôncavo Rebelde” e “Bate-folha”.	
	Tratamento das informações	
	● O experimento segue o modelo de cronologia histórica com seus processos e procedimentos, pois cada etapa do jogo contempla a construção histórica da diáspora africana e seus reflexos na práxis social dos sujeitos participantes. ● Os conteúdos relevantes aos processos diaspóricos africanos e os desdobramentos históricos das culturas banto e iorubá na sociedade baiana foram contextualizados a partir de livros, fontes documentais, diálogos com pesquisadores e especialistas do tema, diálogos com a comunidade residente no território do antigo quilombo Cabula e roteirizados de modo aberto e interativo à colaboração.	

	● Para avançar nas aventuras, são exigidos dos participantes tomadas de decisão, cumprimentos de missões (tarefas) e desafios, resoluções de problemas e mediação de conflitos.	
	Procedimento e estratégia de performance	
	● Problematizou o tema histórico de forma a estabelecer estratégias metacognitivas e as aplicou? ● Ativou conhecimentos pretéritos, maduros ou empíricos sobre o tema de estudo? ● Utilizou estratégias metacognitivas para amadurecer novos conhecimentos? ● Realizou análise, desenvolveu hipóteses, questões e/ou conclusões? ● Realizou pesquisa, coleta de dados e identificou as fontes? ● Realizou fluxo e refluxo entre os sentidos e significados desenvolvidos no jogo com os sentidos e significados de sua práxis social? ● Produziu linguagem dialógica e com sentido e significado?	Os procedimentos de performance aqui descritos baseiam-se nos procedimentos didáticos para o ensino/aprendizagem do pensar histórico (quadro 26) e não objetivam quantificar o aprendizado, mas mediar e acompanhar o desenvolvimento de habilidades, assim como respeitar a relação entre contexto e metacognição, operada pelo sujeito participante que é historicamente construído pela comunidade local, conforme apontamos no penúltimo parágrafo do tópico 2.1, na modalidade de educação, descrita no quadro 2, e no planejamento metacognitivo, no tópico 3.1.5.
	Descrição dos cenários	
	Cenário 1: Apresentação da temática e do experimento didático	

	Após design, redesigns do experimento didático, os sujeitos participantes realizam as avaliações preliminares quanto ao conteúdo e roteiro. Isso será feito em reuniões virtuais, pelo Google Meet ou Zoom, onde será dialogado o tema “os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea”, a partir de uma síntese do contexto histórico desta tese. Isso será apresentado em slides para os sujeitos, assim como disponibilizado o capítulo II desta pesquisa, em PDF, para ser avaliado e problematizado entre os participantes do jogo. Em seguida, organiza-se com os sujeitos um cronograma de encontro com a comunidade de aprendizagem para um feedback do contexto da pesquisa e a apresentação do jogo “RPG Diáspora” e seus elementos. A primeira reunião será marcada no turno em que os sujeitos estudam, sempre em acordo com seus respectivos professores, e terá duração máxima de 1 hora. A fim de facilitar a comunicação, criaremos um grupo no WhatsApp com os que terão a finalidade de esclarecer possíveis dúvidas que surjam durante o processo. Além de o WhatsApp servir para que ocorra troca de informações sobre o jogo, será utilizado para marcarmos reuniões e os encontros.	Os cenários de aprendizagem 1, 2 e 3 referem-se ao pré-jogo. Nessa etapa, são apresentados os elementos sígnico-semióticos do RPG "Diáspora", o portal RPG AD, são definidas as estratégias de realização do experimento e são feitas a contextualização e a problematização do tema estudado com a práxis social dos participantes. Além disso, ocorre a ativação de conhecimentos maduros em interatividade, procedimentos esses descritos no Design cognitivo socioconstrutivista do RPG “Diáspora” (quadro 23).
	Cenário 2: Cadastro dos participantes no RPG AD	

	Em PowerPoint, apresentamos o portal RPGAD e sua versão responsiva para smartphone, ambos modelados em princípios socioconstrutivistas. Sendo que, para a versão WEB móvel responsivo, o layout do site e do sistema de apoio ao RPGAD tem suporte do PHP (Hypertext Preprocessor), Linguagens de programação baseada em scripts (Javascript), ArgoUML (para independência da plataforma), CSS (definindo estilo visual do site e do sistema), UML (para modelagem visual e metodologia orientada a objeto). Essa versão está disponível em: http://www.rpgad.net.br. A versão desktop é composta de site contendo 06 sessões, no formato onepage, dando acesso a Templates que podem ter temas diferenciados, de acordo com cada novo jogo, exigindo adaptação (customização) devida, como regras, permissão de criação e configuração de conta para cada personagem, mesas, biblioteca de arquivos e chats para cada template. O “RPG Diáspora” também teve sua plataforma construída em consonância com princípios socioconstrutivistas e pode ser acessado através do endereço http://www.diaspora.rpgad.net.br, onde os possíveis participantes do jogo podem ter acesso às mesas de RPG, após cadastrarem-se como usuários. Dentro do website, terá acesso aos seguintes dispositivos: a apresentação, o jogo (histórico de campanha e aventura), manual, classes, regras, mesas, minha conta.	

	Uma vez dentro do jogo, os alunos/jogadores serão levados a tensões, problematizações e tomadas de decisões, que exigirão reflexões sobre sua ancestralidade, e contextos sociais e históricos. Isso acontecerá durante todo o processo de aplicação do jogo. As primeiras 3 sessões do jogo serão remotas, via Google Meet, as demais serão à distância, por meio da utilização do RPGAD, via desktop, notebook ou smartphone.	
	Cenário 3: Construção de personagem	
	Será habilitada para os jogadores a sessão ficha de construção de personagem. Sob mediação do mestre, cada jogador construirá a sua persona no jogo. Para isso, serão disponibilizados os textos de campanha “Diáspora”, sistema de regras e outros sobre a diáspora africana e questão racial no Brasil, além de acesso à biblioteca de mídias com fontes documentais, fotos e produções audiovisuais. Nesta etapa, o mestre deve orientar os jogadores a escreverem a background do seu personagem na primeira pessoa, para que eles se imaginem dentro do contexto histórico simulado. Finalizado o preenchimento da ficha, os jogadores apresentar-se-ão com seus personagens. O mestre deverá tomar nota das informações presentes na ficha e inseri-las nas aventuras.	

	Em seguida, jogadores e mestre dialogam entre si, para compreender as motivações em criar aquele personagem e as motivações do personagem no jogo, a fim de inseri-las nas aventuras.	
	Cenário 4: Aventura 1- “A cor da pele como moeda de troca”	Os cenários 4, 5, 6 referem-se à simulação dos contextos históricos afro-diaspóricos. Os conteúdos aqui roteirizados atendem diretamente ao objetivo global do experimento e, consequentemente, das demandas sócio-históricas dos sujeitos. A experimentação aqui descrita realiza-se na intersecção entre contexto (capítulo II) e didática (capítulo III). Por isso, afirmamos que a aventura do RPG "Diáspora" é um conteúdo construído e/ou aprimorado na contextualidade do sujeito participante. Em suma, é o que havíamos suposto, ao discutir a identidade dos sujeitos e suas comunidades de práxis pedagógica, no tópico (2.5), e, em particular, no quadro 14, ao apontarmos que o conhecimento construído em dialogismo com os contextos sociais dos sujeitos e potencializado por uma abordagem socioconstrutivista tende a resultar em
	Após construir os seus personagens, os jogadores simularão o Império do Benin no final do século XVII, a fim de entender sobre a diversidade da cultura africana, em específico a cultura iorubá e banta, percebendo sua forte influência na cultura soteropolitana e na construção de sua ancestralidade e identidade; conhecer as questões relativas ao tráfico e à escravidão moderna, compreendendo as rotas de comércio do continente africano e sua utilização pelos traficantes escravistas; dialogar sobre o papel da cosmovisão banto e iorubá, como teoria de construção de mundo, e sua utilização, como base para desenvolvimento de formas de resistência à escravidão.	
	Cenário 5: Aventura 2 - Recôncavo Rebelde	

	Entre a primeira e segunda aventura, os jogadores são sequestrados e enviados para o Brasil, onde são escravizados na freguesia de Cachoeira/Ba, em um engenho da Vila de Santiago do Iguape. A escolha pelo Recôncavo, em particular Santiago do Iguape, é justificada por este ter sido, a partir do século XVII, a freguesia mais rica e tradicional da cultura açucareira no país e, por consequência, concentrava uma população escrava superior aos livres. Nessa aventura, os personagens dos jogadores trabalham num engenho fictício, chamado Santa Maria. Nessa aventura, os estudantes simularam o cotidiano de escravos que trabalhavam na produção de açúcar, as estratégias de resistência, dentre elas a interação das tradições de diferentes matrizes africanas, o racismo como técnica de poder, cesura social e produção de um Estado capitalista periférico.	experimentações pedagógicas críticas, socialmente emancipadoras, ativas política/educacional/culturalmente e transcendentes à escola.
	Cenário 6: Aventura 3 - Bate-folha	
	A Terceira aventura ocorre na transição do século XVIII para XIX, em Salvador, no antigo Quilombo Cabula, localizado no atual bairro do Cabula e arredores. Nessa aventura, os jogadores simularão o avanço da modernidade sobre Salvador e a transição de modelo agromercantil para o capitalismo, a construção da identidade étnica de Salvador a partir de intersecções de diferentes culturas, as formas de resistência e enfrentamento ao sistema escravista. Além disso, são retratadas as condições de existência de algumas freguesias de Salvador com suas carências de infraestrutura e a ilegalidade imposta às práticas religiosas afro-brasileiras.	

	Referências	
	ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019. COSTA, Hildete Santos Pita. TerreiroTumbenci: Um patrimônio afrobrasileiro em museu digital / Tese doutorado, Hildete Santos Pita Costa – 2018. FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A, 1968 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra s/a, ano 2002. GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.	

	MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. História Pública do quilombo do Cabula: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária. 80 2017, 311f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017
	MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. História da Bahia: licenciatura em história. Salvador: Eduneb, 2013.
	SOUZA, Antônio Lázaro Pereira de. RPG Digital instrumento pedagógico para o ensino da abolição da escravidão na Bahia. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

Fonte: Autoral.

Este é o protótipo da proposta didática do jogo RPG “Diáspora”, o qual utilizaremos como base no desenvolvimento do experimento didático. No capítulo seguinte, deteremo-nos à discussão da abordagem metodológica pesquisa-aplicação e como esta orienta a construção desta tese e a aplicação do experimento didático.

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A partir da contextualização do tema de estudo e dos sujeitos participantes da pesquisa realizada no capítulo II, bem como da base teórica desta tese, apontada no capítulo III, sobre os processos cognitivos de sujeitos engajados em aplicação educacional do jogo RPG "Diáspora", desenvolveremos, no atual capítulo, a abordagem metodológica que subsidia a tese e a aplicação do experimento didático modelado no capítulo IV.

5.1. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Conforme já dito outras vezes neste estudo, assumimos que esta tese se desenvolve metodologicamente na abordagem metodológica pesquisa aplicação (NIEVEEN; NONATO; MATTA, 2018), sendo uma abordagem interativa, com desenvolvimento de ciclos diferentes de aplicação design e redesign de protótipos, ou processos avaliados e validados colaborativamente entre pesquisador e os sujeitos participantes.

Esse tipo de abordagem nos permitiu desenvolver e aplicar um design didático baseado em cenários de aprendizagem para o ensino a distância de história mediado em RPG, a partir dos princípios socioconstrutivistas e das formas de gestão dos conhecimentos realizados pela comunidade participante da pesquisa. Essa interlocução entre pesquisador e os sujeitos participantes da aplicação não se restringe à construção dos princípios do design didático, engloba, também, a investigação da efetividade desses princípios de design.

Para que chegássemos ao atual estágio da pesquisa, que é a aplicação e investigação da efetividade do design didático, foi necessário seguir criteriosamente as fases da pesquisa aplicação, outrora explicada no capítulo I.

Na fase preliminar, que consiste na análise do problema em colaboração com sujeitos participantes, ocupamo-nos, no capítulo II, em contextualizar o tema de estudo e os sujeitos participantes, objetivando entender as motivações sócio-históricas que influenciaram direta ou indiretamente a produção e reprodução do conhecimento histórico na composição social dos sujeitos, bem como suas práticas sociais cotidianas, formas de interação social, sua estrutura organizacional, cultura, hábitos, entre outros.

Dessa contextualização, resultou o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e as demandas a serem contempladas no experimento didático. Esses elementos, sintetizados nos quadros 13 e 14, foram utilizados no capítulo III (articulação teórica) como background para construção dos princípios do design cognitivo socioconstrutivista

(quadro 23), nas funções cognitivas e procedimentos didáticos do pensamento histórico (quadros 25 e 26) e no protótipo da proposta didática (quadro 31).

Na fase prototípica, articulamos, no capítulo III, os princípios de contexto e teoria, sendo estes orientadores da modelagem do cenário de aprendizagem, no capítulo IV. É da conjunção desses princípios estruturais que constituímos a teoria de ensino de história e o design didático socioconstrutivista propostos nesta tese, e que julgamos ser mais apropriados para o desenvolvimento do pensamento histórico entre estudantes residentes no antigo território do quilombo Cabula.

Isso posto, cabe-nos aplicar o design didático modelado no capítulo IV. Mas, antes disso, é importante destacarmos os princípios, procedimentos e critérios de análise que compõem a abordagem metodológica desta pesquisa, sendo eles elementos fundamentais para acompanhamento da efetividade do experimento didático.

O primeiro princípio que destacamos é o cenário de aprendizagem do experimento didático RPG "Diáspora" para o ensino de história EAD, modelado no capítulo IV e representado no quadro 35, que, a partir desse capítulo, chamaremos de design didático socioconstrutivista. Esse design didático tem como função precípua mediar o desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas do pensar histórico, associado aos aspectos e habilidades cognitivas inerentes ao jogo RPG "Diáspora", em uma perspectiva socioconstrutivista, em dialogismo com processos pedagógicos, historicamente construídos pela comunidade participante da pesquisa.

O design didático, com seus objetivos de processos, é o eixo metodológico da pesquisa aplicação a ser acompanhado durante a experimentação do jogo RPG "Diáspora" sob os parâmetros do eixo de referência, que são os outros pilares dos princípios cognitivos desta pesquisa, que é a "educação centrada na ancestralidade" (que, neste capítulo, chamaremos de ancestralidade), socioconstrutivismo, pensar histórico e RPG.

O segundo princípio que compõe a abordagem metodológica desta pesquisa é a ancestralidade, na perspectiva de estratégia de ensino e tecnologia social voltada para experiências pedagógicas em comunidade de aprendizagem, baseada em prática, autonomia, sustentabilidade e em rede, como discutimos no tópico 2.1, no quadro 1, no tópico 3.1.7 e, em particular, no seu §4. O nosso engajamento no campo de pesquisa e as interlocuções realizadas com os sujeitos partícipes, que consubstanciaram a contextualização do capítulo II, levam-nos a supor que os elementos de tradição,

religiosidade e memória, conforme definidos no quadro 1, produzem os seguintes aspectos cognitivos na relação ensino-aprendizagem: engajamento, por abranger todos os sujeitos participantes do experimento; contextualização do conteúdo e método ao gênero e à idade do sujeito; continuidade, por propor a educação contínua no transcorrer da vida; e, por fim, "na prática", por propor processo de aprendizagem, baseada na experiência do sujeito e aplicada na interação social sobre aporte da tradição.

O terceiro princípio é o socioconstrutivismo, associado ao dialogismo bakhtiniano como modelo e estratégia de ensino, conforme discutido no capítulo III, tópico 3.1. Essa discussão levou-nos a compreensão de que o conhecimento é uma construção inter e intrapsicológica que os sujeitos estabelecem entre si e suas contextualidades, e é mediada por elementos sígnicos na intersecção de práxis sociais, engajadas na resolução, compartilhamento e construção de conhecimento a serem amadurecidos, ou seja, na ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato).

O quarto princípio é o pensar histórico como teoria de ensino, apresentado no capítulo III, tópico 3.2. A teoria do pensamento histórico nos possibilitou desenvolver uma didática de ensino de história focada na ZDI, uma vez que o pensamento histórico são processos cognitivos em enunciações com conjuntos sígnicos, que são o conteúdo histórico, cujo sentido e significado é produzido nas interlocuções entre os sujeitos e com o objeto de estudo ou problema histórico.

O quinto princípio é o RPG como método de ensino e solução mediadora de práxis de aprendizagem, baseada em construção coletiva de texto com operações e habilidades cognitivas orientadas por princípios vygotskyano e bakhtiniano, discussão essa realizada no tópico 3.3, no capítulo III.

Assim sendo, consideramos que os processos descritos nesses cinco princípios tendem a ocorrer na experimentação didática desta tese de modo individual e interativo em processos de aprendizagem colaborativa. Para observar esses processos no desenvolvimento do experimento didático modelado no capítulo IV, apresentaremos a seguir as categorias de análise e suas subcategorias, que serão utilizadas para acompanhar a efetividade da aplicação do cenário de aprendizagem do experimento didático RPG "Diáspora" para o ensino de história EAD.

5.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA

A verificação da efetividade do protótipo cenário de aprendizagem do experimento didático RPG "Diáspora" para o ensino de história EAD é de suma

importância para respondermos ao problema da pesquisa, que é a inexistência de uma proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG. Para que isso ocorra, consideramos que é fundamental para o resultado do experimento didático conhecer as respostas apresentadas pelo grupo de estudantes participantes sobre o nível de efetividade da nossa proposta didática. Além do mais, buscaremos compreender se o protótipo didático é capaz de desenvolver o pensamento histórico e seus aspectos e habilidades cognitivas sobre a temática diaspórica africana.

Cientes de que soluções pedagógicas ou didáticas, tal qual o protótipo didático desta tese, modeladas em abordagem metodológica pesquisa aplicação, são passíveis de inúmeros ciclos aplicação e redesign do experimento, as categorias de análises aqui apresentadas servirão para futuros redesigns e reaplicação deste modelo didático mediante a participação e crivo da comunidade participante da experimentação realizada.

Portanto, analisaremos o experimento didático em dois eixos. O primeiro é a Categoria de Acompanhamento (CA), que é o fator, a causa ou antecedente que determinarão a ocorrência de outros fenômenos, definida pelo problema de pesquisa desta tese, que é o design didático socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG. O segundo eixo são as Categorias de Referência (CR): referem-se ao que foi acompanhado no comportamento dos estudantes na dinâmica do experimento, no nosso caso, a ocorrência de pensamento histórico e seus aspectos e habilidades cognitivas sobre a temática diaspórica africana em um modelo didático socioconstrutivista.

A categoria de acompanhamento que utilizaremos refere-se aos objetivos de processos do design didático socioconstrutivista e ao cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD, descrito no capítulo IV.

A seguir apresentamos o quadro 36 com os princípios que compõem a CA. Relembramos que esses princípios foram modelados a partir da interlocução entre princípios de contexto (capítulo II, tópico 2.5, quadro 14), teoria (capítulo III, tópico 2.4) e modelagem (capitulo IV), como foi apresentado na sessão articulação teórica do quadro 35.

Quadro 36– Categorias de Acompanhamento

Categorias de Acompanhamento

Princípios		Descrição do Objetivo	Aplicação no Cenário de aprendizagem
Objetivo de processo 1	De acordo com as conceituações estabelecidas no capítulo II, tópico 2.5, capítulo III, tópico 3.4 e capítulo IV, tópico 4.1, buscamos evidenciar os seguintes fenômenos:	Reunir-se, virtualmente, com os estudantes do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros., interessados em jogar "RPG Diáspora", e discutir sobre processos diaspóricos africanos.	Diálogo com a comunidade escolar; seleção dos estudantes/jogadores; apresentação do contexto histórico; encontro presencial para discussão sobre o conteúdo apresentado; fixar horários para encontros a distância por intermédio da utilização do WhatsApp e videoconferência.
Objetivo de processo 2		Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo "RPG Diáspora", texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto.	Apresentar o jogo RPG "Diáspora", em diálogo com o grupo de estudantes, e efetuar os respectivos cadastros no sistema; apresentação da plataforma RPGAD e de todo seu sistema, jogo e recursos.
Objetivo de processo 3		Organizar as sessões das aventuras do jogo "RPG Diáspora" para aprendizagem da Diáspora africana.	Cada jogador construirá a sua persona no jogo, escreverá a background do seu personagem na primeira pessoa, para que os partícipes iniciem a imersão no contexto histórico simulado.
Objetivo de processo 4		Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.	Mestragem da Aventura/simulação dos contextos históricos afro-diaspóricos.

Fonte: Autoral.

Uma vez assumidos os objetivos de processos do design didático socioconstrutivista como categorias de acompanhamento, a sua efetividade será mensurada pela categoria de referência, que é a das funções cognitivas realizadas pelo sujeito participante mediante.

A categoria de referência é constituída pelos objetivos de intermediários e os critérios de performance, ambos descritos no quadro 35 e modelados por aspectos,

operações e habilidades cognitivas da educação centrados na ancestralidade, socioconstrutivismo, pensar histórico e RPG. A análise da CR é fundamental para determinarmos se o modelo didático proposto atendeu com efetividade às perspectivas teórica e metodológica desta tese.

Reiteramos que assumimos, como princípios epistemológicos deste estudo, os conceitos discutidos nos capítulos II e III, que são os supracitados: a ancestralidade como estratégia e tecnologia social de ensino; o socioconstrutivismo associado ao dialogismo bakhtiniano como modelo e estratégia de ensino; o pensar histórico como teoria de ensino e o RPG "Diáspora" como método de ensino.

A CR ancestralidade terá sua efetividade verificada pelo acompanhamento das suas subcategorias referenciadas nos princípios do quadro 1 e nos elementos descritos no penúltimo parágrafo do tópico 2.1.

A CR socioconstrutivista terá sua efetividade verificada pelo acompanhamento das suas subcategorias referenciadas no quadro 23, o Design cognitivo socioconstrutivista.

A CR pensamento histórico terá sua efetividade verificada pelo acompanhamento das subcategorias referenciadas nos quadros 25 e 26.

A CR RPG "Diáspora" terá sua efetividade verificada pelo acompanhamento das suas subcategorias referenciadas no quadro 27.

Baseado nos apontamentos dos parágrafos acima sobre os princípios constitutivos de cada CR, segue, abaixo, o quadro 37, com a descrição do procedimento de análise de cada categoria. Lembramos que esses princípios compõem a sessão "macro-organização do curso" do design didático socioconstrutivista, apresentada no quadro 35.

Quadro 37- Categorias de referências

Categorias de Referências			
Princípios		**Subcategorias**	
Educação centrada na ancestralidade	De acordo com as conceituações estabelecidas	**Engajamento**	São analisadas as motivações e capacidade de engajamento entre os sujeitos no desenvolvimento do experimento didático

	no capítulo II, buscamos evidenciar os seguintes fenômenos:	**Contextualidade**	São analisados a adequação do conteúdo e o método ao gênero e à idade do sujeito participante e/ou do personagem-jogador.
		Continuidade	É analisado o impacto social da experiência do RPG "Diáspora" na práxis social do sujeito participante.
		"Na Prática"	É analisada a aplicação de conhecimentos e experiências de vida dos sujeitos sobre aporte da tradição, religiosidade e memória no experimento didático.
Socioconstrutivismo	De acordo com as conceituações estabelecidas no capítulo III, tópico 3.1, buscamos evidenciar os seguintes fenômenos:	**Interação**	São analisadas as formas de socialização entre jogadores e mestre trocando ideias e executando as ações no jogo. Espera-se que todos tenham uma participação ativa na construção do conhecimento sobre a temática roteirizada no RPG "Diáspora".
		Interatividade	Serão analisadas as intersecções de contextualidades dos sujeitos, objetivando a solução de problemas complexos contidos nas aventuras e amadurecimento de novos conhecimentos. Mestres e jogadores serão estimulados a dialogar numa permuta de saberes e a construir uma práxis autêntica e validada por todos.

		Contextualidade	Será analisado, durante o experimento didático, como a contextualidade é desenvolvida em colaboração com os sujeitos participantes, articulando contextos locais e globais. Para que haja identificação e valoração das formas de resistência histórica das comunidades tradicionais, assim como produção de conhecimentos dialógicos à práxis social e aos processos cognitivos dos partícipes.
		Mediação	O RPG "Diáspora" será analisado como interface entre a construção do conhecimento na mente com o contexto exterior do sujeito e os seus processos sociais e históricos. Espaço onde se desenvolvem as estratégias para produção de interlocuções dialógicas e polifônicas, orientadas pela produção de significados e sentido de engajamento na práxis social.
		Metacognição	Serão consideradas as estratégias cognitivas colaborativas e as interações crítico-reflexivo criativas entre sujeitos com problemas complexos e seus contextos, a fim de produzir sentido e significado sobre o conteúdo.
		Inserção do Conteúdo	Será analisada a capacidade de produção de conteúdo, com sentido e significado engajados na práxis social, com alto valor de uso para a comunidade e

			referenciado no sujeito participante.
		Colaboração	No decorrer do jogo RPG "Diáspora", analisamos as interações multimodais, multinucleares e autônomas, o fortalecimento de redes de colaboração, companheirismo e solidariedade social na produção do conhecimento.
Pensamento Histórico	De acordo com as conceituações estabelecidas no capítulo III, tópico 3.2, buscamos evidenciar os seguintes fenômenos:	**Atitude**	Consideraremos a efetividade da função cognitiva atitude na ocorrência dos seguintes critérios de performance: desenvolver a concepção de que o conhecimento histórico é construção dialógica e polifônica; realizar fluxo e refluxo entre os sentidos e significados desenvolvidos no jogo com os sentidos e significados na práxis social.
		Metodologia	Consideraremos a efetividade da função cognitiva metodologia na ocorrência dos seguintes critérios de performance: estruturar o conhecimento em problema; articular as hipóteses dos jogadores/estudantes na solução com significado autoral ao problema histórico; e realizar análise e coleta de informações.

		Linguagem	Consideraremos a efetividade da função cognitiva linguagem na ocorrência dos seguintes critérios de performance: Produzir linguagem dialógica e com sentido e significado.
RPG	De acordo com as conceituações estabelecidas no capítulo III, tópico 3.3, buscamos evidenciar os seguintes fenômenos:	**Interação social colaborativa**	Serão analisadas as ações dos sujeitos na apropriação, produção e compartilhamento de informações e conhecimentos, assim como elaborações de estratégias para solucionar problemas e tomar as decisões.
		Pensamento Crítico	Serão consideradas as operações cognitivas de pesquisar, buscar, analisar e relacionar as informações necessárias para solucionar os problemas e tomar as decisões.
		Imaginação	Será analisada a capacidade dos sujeitos de produzir e interagir ao longo do jogo com elementos sígnicos dotados de significados complexos que advenham de um contexto sócio-histórico situado nas suas interlocuções sociais.
		Coautoria	Serão analisados a capacidade dos sujeitos de tomar decisões e resolver os problemas propostos no jogo e o engajamento em contribuir para o desenvolvimento da simulação/aventura.

Fonte: Autoral.

Definidas as CA, CR e suas subcategorias, em vista de verificar a efetividade da proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG, descreveremos, a seguir, o campo de aplicação e os instrumentos de

coleta de dados a serem utilizados como métrica para considerar a funcionalidade dos cenários de aprendizagem deste estudo.

5.3. CAMPO DE APLICAÇÃO

Por se tratar de uma pesquisa aplicada, a interlocução com os sujeitos participantes do estudo e seus contextos são fundamentais para estabelecer um diálogo formativo e de coautoria da pesquisa, de modo a produzir condições de design, aplicação e redesign do experimento didático modelado na pesquisa, tendo em vista que a pesquisa aplicação considera todos como parte da equipe de pesquisa (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2016).

A definição prévia do campo de aplicação para escolha e averiguação do instrumento de análise, bem como a extração de dados estão calcadas no aspecto de contextualidade da pesquisa aplicação. Essa interlocução concreta do pesquisador com a comunidade e o respeito às dimensões de contextualidade do sujeito são os fatores que tornam possível o engajamento de todos em razão da prática estudada. Dessa forma, a pesquisa aplicação nos orienta metodologicamente a construir condições de coautoria e processos de produção e gestão do conhecimento interativo entre o pesquisador e a comunidade que participa da investigação.

Portanto, a investigação que realizamos nesta tese considerou, como campo de aplicação, os estudantes do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros e outros estudantes residentes no bairro Fazenda Grande do Retiro, pelos motivos amplamente discutidos no capítulo II, que nos levaram a compreender que a comunidade participante guarda sentidos e significações em suas práxis social, referenciada em sua matriz pluriétnica, pluricultural e histórica, a qual, a todo momento, confronta ou se acomoda aos complexos ideológicos de realizações sociometabólicas do capital, de modo a definir as interestruturas e controlar as formas de reprodução de existência local.

A escolha da Fazenda Grande do Retiro deve-se ao fato de ser um dos bairros que compõem o território do antigo quilombo, cuja ocupação, até o século XIX, é marcada por descendentes de povos tupinambás, bantos e iorubás. Entre os séculos XIX e XX, famílias vindas do recôncavo e dos sertões, fugindo da grilagem de terras, da seca e em busca de emprego, passaram a trabalhar e/ou residir nas fazendas e abatedouros que existiam às margens do rio Camarajipe e da estrada das Boiadas. Com uma população

majoritariamente pobre e preta, a Fazenda Grande do Retiro é historicamente marcada por tensionamento entre signos senhoriais, afro-indígenas e burgueses, com produções necropolíticas, dentre elas as elevadas taxas de: violência, narcotráfico, subempregos e precariedade de serviços urbanos, físicos e sociais. Por outro lado, o bairro é um espaço simbólico-semiótico de resistência e preservação das tradições e saberes afro-indígenas brasileiros, podendo ser percebidas na conservação das práticas religiosas do candomblé, na medicina tradicional, com o uso de folhas e ervas, nas baianas de acarajé, assim como na virtualização de linguagens, técnicas e estéticas referenciadas na matriz ancestral local por movimentos artísticos e sociais, como o grupo a Pombagem (https://www.instagram.com/apombagem/).

Depois de caracterizado o campo de aplicação, passamos a etapa de alinhar os participantes da pesquisa.

5.3.1. Participantes da pesquisa

Dada a característica praxiológica gramsciana da abordagem metodológica assumida neste estudo e sua associação com a teoria socioconstrutivista, a pesquisa aplicação considera fundamental a participação da comunidade engajada no estudo, desde o processo de diagnóstico até a necessidade de solução do problema em estudo. Por isso, consideramos, como comunidade participante da pesquisa, os pesquisadores do grupo de pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais: dois grupos, cada um com 8 (oito) estudantes, sendo o primeiro do colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros e o segundo grupo composto por estudantes residentes no bairro Fazenda Grande do Retiro. A faixa etária do grupo varia entre 14 e 16 anos, por se tratar de estudantes que estão cursando o nono ano do ensino fundamental. A aplicação dar-se-á nos meses de maio e junho de 2021. Os estudantes selecionados são aqueles que atendem a dois critérios: o primeiro é o engajamento e motivação em estudar o tema da diáspora africana e outros a ele relacionados; o segundo critério é a identificação e a vontade de jogar o jogo RPG "Diáspora". Importante acrescentar a delimitação do grupo de aplicação pela característica do jogo RPG, que compreende grupos de até 08 (oito) participantes.

Reiteramos que todos os envolvidos no processo são considerados coautores deste estudo e autores do aprimoramento do experimento didático RPG "Diaspóra".

5.3.2. Organização do primeiro ciclo de aplicação

Conforme descrito no capítulo III, durante a modelagem do cenário de aprendizagem, em particular no tópico 4.3.3, organizamos experimentos em 4 (quatro) objetivos de processos. No primeiro objetivo do processo, reuniremos os estudantes interessados em discutir o processo diaspórico africano, no intuito de estabelecermos uma interlocução sobre a organização histórica da diáspora africana moderna e seus desdobramentos na contemporaneidade. Será apresentada aos estudantes uma síntese da contextualização (capítulo II) desta tese, para ser avaliada e problematizada entre os participantes do jogo.

No segundo e terceiro objetivos de processos, após contextualização do tema de estudo, serão apresentados o portal RPG AD, o Jogo "RPG Diáspora" e seus elementos sígnicos, como simulações de tensões sócio-históricas, problematizações e tomadas de decisões, que exigirão deles reflexões sobre sua ancestralidade, contextos sociais e históricos. Em seguida, organizar-se-á com estudantes um cronograma de encontro para feedback do contexto da pesquisa e do RPG AD e RPG "Diáspora".

O quarto objetivo de processo é desenvolver com os estudantes uma vivência colaborativa referente à diáspora africana, através do jogo RPD "Diáspora|", observando a eficiência do jogo RPG como mediador dos aspectos e habilidades cognitivas do pensamento histórico. Considera-se que, uma vez imerso no jogo, os estudantes serão levados a tensões e a tomadas de decisões que exigirão uma interpretação e análise dialógica sobre os processos diaspóricos africanos. Nesse momento, serão utilizados os elementos sígnicos do jogo RPG "Diáspora" e do portal RPG AD, como texto de campanha, aventura, sistema de regras, ficha de personagens, biblioteca de mídias, mapas e acesso a websites.

A performance dos participantes será baseada nos procedimentos de ensino/aprendizagem do pensar histórico, apontados no quadro 26. Repetindo o que foi dito no capítulo anterior, no quadro 32, esses critérios não objetivam quantificar o aprendizado, mas mediar e acompanhar o desenvolvimento de habilidades, assim como respeitar a relação entre contexto e metacognição, operada pelo sujeito participante e historicamente construída pela comunidade local, conforme apontamos no penúltimo parágrafo do tópico 2.1, na modalidade de educação, descrita no quadro 2, e no planejamento metacognitivo, no tópico 3.1.5.

Ainda atendendo ao quarto objetivo de processo, ao final de cada sessão, teremos uma reunião de avaliação interna do experimento e suas repercussões na práxis social dos sujeitos. É importante destacar que os estudantes poderão acessar o site do jogo através da internet e realizar as jogadas pelo computador, notebook, tablet e/ou smartphones.

5.3.3. Características do jogo RPG "Diáspora" e do portal RPG AD

O jogo RPG "Diáspora" é resultado de duas pesquisas de mestrado, uma realizada por este doutorando e outra pela pesquisadora Joelma Cerqueira de Oliveira. Em minha pesquisa de mestrado sobre o uso do RPG digital como instrumento pedagógico para o ensino da abolição da escravidão na Bahia (SOUZA, 2016), foi elaborado o jogo RPG "Liberdade", cujo objetivo era desenvolver uma vivência crítica sobre os movimentos de resistência à escravidão e sobre o modelo legal de abolição da escravidão implementado no Brasil. A pesquisadora Joelma, ao dissertar sobre o "Jogo RPG *(role playing game*) digital, "luta e resistência": uma proposta pedagógica para o ensino da história das rotas do tráfico de escravizados na Bahia", modelou o jogo de RPG "Luta e resistência" (OLIVEIRA, 2017), que simulava as estratégias para o tráfico de africanos a serem escravizados na América portuguesa e a influência cultural dos povos de África na construção da identidade étnica do Brasil. Considerando as análises e redesign feitos pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultura e Conteúdos Digitais nas escolas, os dois jogos foram refinados em ciclos de reaplicação, desde a defesa das dissertações, realizadas em 2016 e 2017, entre estudantes de escolas parceiras vinculadas ao referido grupo de pesquisa e com estudantes do curso de história da UNEAD, conforme descrito no princípio socioconstrutivista contexto informacional (tópico 3.1.3.2). Após esses ciclos de reaplicação, os jogos "Liberdade" e "Luta e resistência" fundem-se e são acrescidos gatilhos e desdobramentos históricos do processo diaspórico africano moderno, sendo, até este momento, o seu design atual.

O portal RPG AD é desenvolvido em princípios socioconstrutivistas, em formato Hypertext Preprocessor PHP, com uso de JAVASCRIPT, com possibilidades de responsividade e passível de uso em tablet e smartphones (com sistema operacional Android). A opção pela plataforma Android deu-se pelo alcance popular e por ser mais comum entre os usuários no mundo. Na versão responsiva (que, neste momento da pesquisa, encontra-se em sua versão demonstrativa), todas as características de informação poderão ser mantidas, assim, não há perda de informação para o usuário e a flexibilidade de acesso, uma vez que os celulares se configuram como instrumento

tecnológico de acesso à internet mais acessível entre as classes populares soteropolitanas (COSTA, 2020). O portal RPG AD foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Sociedade em Rede, Pluralidade Cultura e Conteúdos Digitais nas escolas, em parceria com a empresa Sotero Tech. Em sua versão desktop, possui seis sessões, no formato onepage, na qual é possível visualizar as informações do site, bem como o acesso aos jogos de RPG, já desenvolvidos pelo grupo de pesquisa com financiamento de recursos providos por editais.

5.4. INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Apresentamos, a seguir, os instrumentos que serão utilizados como banco de dados dos processos cognitivos produzidos durante o experimento didático. O experimento ocorrerá no RPG "Diáspora" e contará com suporte do Google Meet e do WhatsApp.

Por meio desses três instrumentos, armazenaremos e analisaremos os dados neles contidos, com propósito de mensurar a eficiência dos cenários de aprendizagem enquanto design didático para o ensino a distância de história mediado em RPG, assim como as possibilidades de redesign para refinamento do experimento em futuros ciclos de aplicação.

Os instrumentos elencados também contribuíram para o nosso processo de análise das ações, considerando se durante o experimento didático houve o desenvolvimento de aspectos, operações e habilidades relacionados ao pensamento histórico.

5.4.1. RPG "Diáspora"

O RPG "Diáspora" será utilizado para acompanhamento dos princípios cognitivos que compõem as variáveis do experimento didático, apontadas no quadro 36.

Como já dito outra vez, o RPG "Diáspora" é um jogo hospedado no portal RPG AD. Nele, o jogo é subdivido em "mesas" ou "RPG Play", que é espaço virtual onde os jogadores e mestres operam as jogadas e constroem coletivamente a narrativa, sendo esses elementos armazenados no banco de dados do RPG AD e disponíveis para download em arquivo Portable Document Format (PDF) com toda a timeline do jogo.

Figura 12– RPG Play



Fonte: Autoral.

Além do RPG Play, utilizaremos a aba “ficha de personagem do RPG AD”, apontada na figura 8, no tópico 3.3.2, por se tratar do espaço onde os jogadores construirão suas personas no contexto histórico, simuladas no jogo sob orientação do design didático, modelado para o experimento em nível intrapsicológico.

5.4.2. Google Meet e do WhatsApp

Utilizaremos Google Meet e WhatsApp como suporte na comunicação com os jogadores e espaço para elaboração de estratégias e soluções para os desafios e problemas complexos roteirizados no RPG “Diáspora”, assim como para retirar possíveis dúvidas, divulgação de informações e leituras sobre o tema simulado no jogo. Nesses dois instrumentos, serão passadas orientações aos estudantes sobre os conteúdos a serem discutidos durante o experimento, conforme relato na descrição dos cenários 1, 2 e 3, contidos no quadro 35.

Consideramos o Google Meet e WhatsApp instrumento para coleta de dados, por supormos que, nesses aplicativos, poderão ocorrer desenvolvimento dos princípios cognitivos, apontados no quadro 36, sobretudo nas etapas pré-jogo e pós-jogo em interatividades polifônicas, e um dialogismo entre elementos das contextualidades, presentes na práxis didática do RPG “Diáspora”, com outras presentes na práxis social dos estudantes.

5.5. CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para verificarmos a efetividade dos princípios e subcategorias que compõem as categorias de acompanhamento e referências, descritas no quadro 36, apresentamos os critérios de verificação pelos quais será possível observar o comportamento cognitivo dos sujeitos participantes durante o experimento, bem como a efetividade ou não do design didático (quadro 35) em relação ao problema desta tese em desenvolver uma proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG.

O critério de análise adotado será o modelo quantitativo. A mensuração da efetividade de cada princípio e de suas subcategorias da CA e CR ocorrerá pela análise total das operações, dos aspectos e das habilidades, tais como: da educação centrada na ancestralidade, do socioconstrutivismo, do pensamento histórico, do RPG, e relacionando-as ao design didático, apresentado no quadro 35.

Sendo assim, analisaremos cada instrumento especificamente do seguinte modo:

- Instrumento RPG “Diáspora”

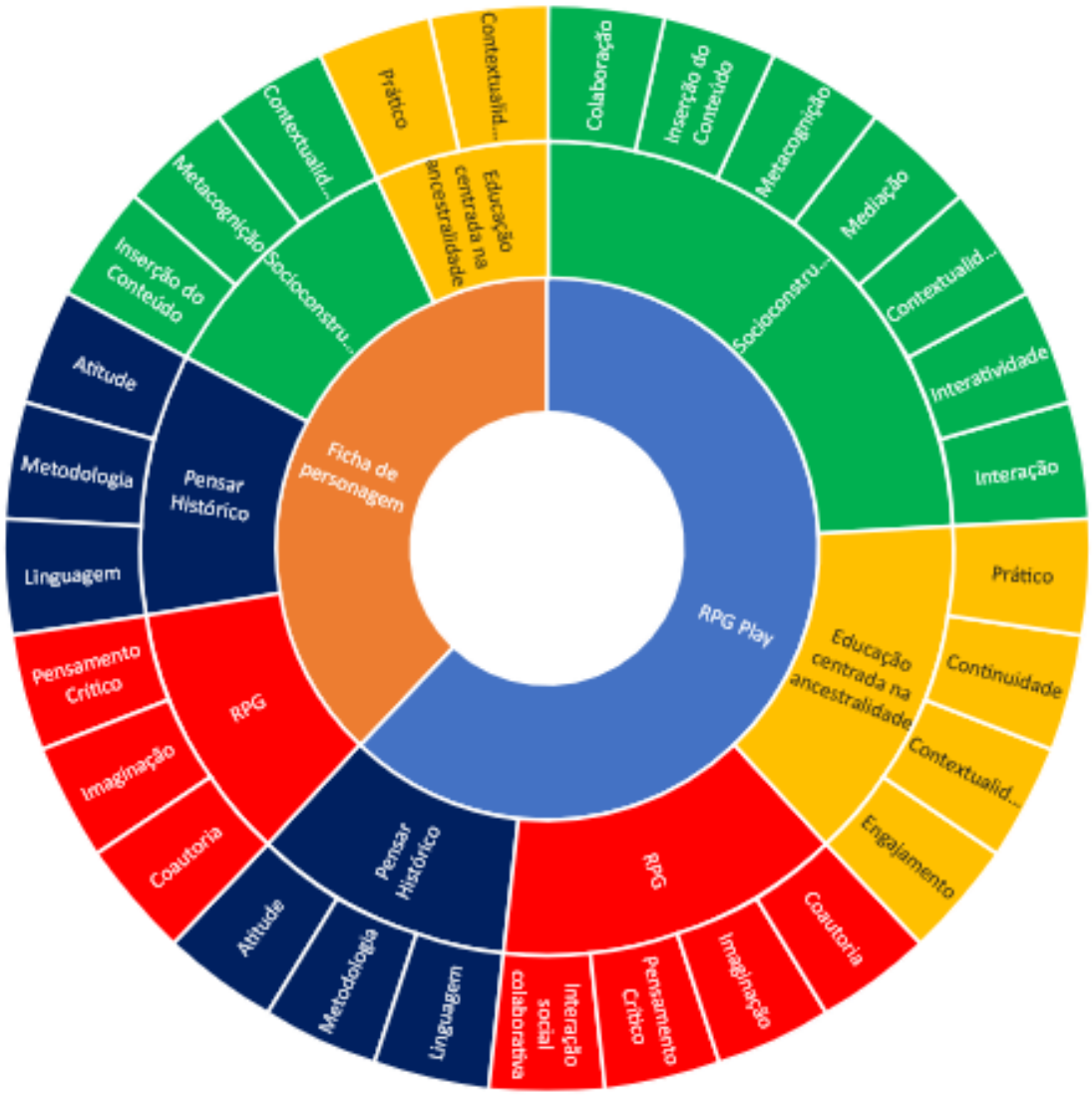
Em relação ao jogo, serão observados os dados do “RPG Play” e da ficha de personagem do portal RPG AD.

No “RPG Play”, iremos analisar cada mensagem, observando se os estudantes participantes realizaram interações que possam ser associadas às subcategorias da CR. Na ficha de personagem, analisaremos a background da persona criada e, se durante esse processo, o estudante utilizou as seguintes categorias: contextualidade, “na prática”, inserção do conteúdo, metacognição, atitude, metodologia, linguagem, imaginação, pensamento crítico e coautoria[24].

Se observarmos que 50%+1 dos estudantes tenham associado à sua publicação alguma das subcategorias da CR, consideraremos o cenário de aprendizagem “x” como eficaz ao seu referente objetivo de processo, e sua eficiência será considerada da seguinte forma: Se > = 80% dos aspectos, operações e habilidades da CR foram desenvolvidos pelos estudantes, consideraremos como muito efetivos; se for > 60%, como efetiva; se for > 50%, parcialmente efetiva; e < 50%, como pouca efetividade.

[24] A aplicação de cada uma dessas subcategorias pode ser melhor visualizada na figura 13.

Figura 13– Categorias de Referência a serem analisadas pelo instrumento RPG "Diáspora"



Fonte: Autoral.

- Google Meet e WhatsApp

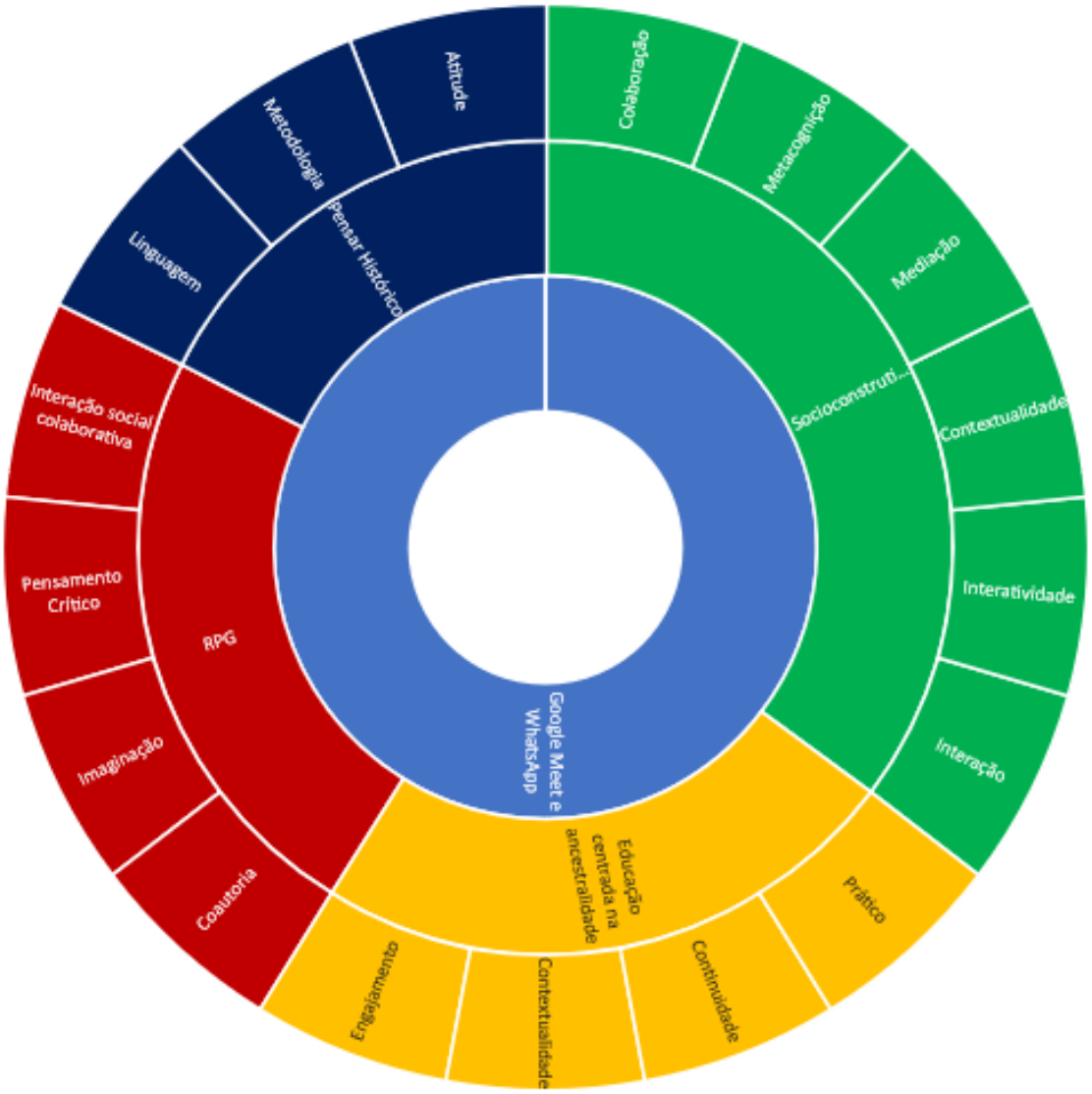
No Google Meet e WhatsApp, vamos analisar cada interação realizada entre os estudantes nos momentos pré e pós jogo, observando se os participantes utilizarão linguagem e/ou conteúdos que possam estar associado a alguma das CR a seguir: engajamento, continuidade, prática, colaboração, mediação, contextualidade, interatividade, interação e metacognição.[25] Os instrumentos serão considerados eficazes ao cenário de aprendizagem "x" e seu referente objetivo de processo, se 50%+1

[25] A aplicação de cada uma dessas subcategorias pode ser melhor visualizada na figura 14.

dos estudantes produzirem linguagem e/ou conteúdo associados às categorias supracitadas. Consideraremos a eficiência dos instrumentos da seguinte forma: se > = 80% dos aspectos, operações e habilidades da CR forem desenvolvidas pelos estudantes, consideraremos como muito efetiva; se for > 60%, como efetiva; se for > 50%, parcialmente efetiva; e < 50%, como pouca efetividade.

Se os estudantes apresentarem as subcategorias cognitivas do pensamento histórico, como: atitude, metodologia e linguagem no Google Meet e WhatsApp, regrado pelo modelo matemático citado acima, considerando o cenário de aprendizagem e o objetivo de processo, analisaremos o nível de efetividade e eficiência do design didático (quadro 35) em estimular aspectos, operações e habilidades do pensamento histórico nestes instrumentos em associação ao jogo RPG “Diáspora”.

Figura 14– Categorias de Referência a ser analisadas pelos instrumentos Google Meet e WhatsApp



Fonte: Autoral.

Apontados os critérios de análise e a quantidade da ocorrência das Categorias de Acompanhamento (CA) nos instrumentos de análise, seguiremos, nos próximos capítulos, com a aplicação prática do design didático socioconstrutivista, modelado no capítulo IV, e com a análise de dados, derivantes do experimento sob o crivo das categorias definidas no presente capítulo, bem como as conclusões das aplicações.

6. RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS

No atual capítulo, apresentamos os resultados do experimento didático com o jogo RPG “Diáspora”, verificando a efetividade e eficiência dos cenários de aprendizagem enquanto design didático para o ensino a distância de história mediado em RPG. O tratamento dos dados seguirá as diretrizes estabelecidas no capítulo V, assim como os parâmetros para as categorias e instrumentos de análise definidos nos tópicos 5.2 e 5.4. Lembramos ao(à) leitor(a) que tanto a modelagem do design didático socioconstrutivista, apresentado no capítulo IV, quanto as categorias de análise são orientadas pelos princípios de contexto e princípios teóricos discutidos respectivamente nos capítulos II e III.

Os resultados que apresentaremos a seguir foram obtidos a partir da observação e acompanhamento das Categorias de Acompanhamento (CA) e Categorias de Referência (CR), estabelecidas com a finalidade de mensurar a efetividade, eficiência e funcionalidade do design didático socioconstrutivista como orientador de práxis de ensino-aprendizagem de história em jogos de RPG a distância.

Como supracitado, utilizamos a abordagem metodologia pesquisa aplicação como lastro metodológico desta tese. Além das características apontadas nos capítulos I e IV, reforçamos, aqui, três aspectos da pesquisa aplicação, apontados por Matta, Silva e Boaventura (2016), que julgamos de suma importância para uma maior compreensão do processo de análise e dos resultados dos instrumentos deste estudo. São eles:

1. Resultados na forma de contribuição à teoria: Diferenciando-se das abordagens metodológicas clássicas que buscam testar e provar hipóteses, com etapas fixas, planejadas e padronizadas, sendo possível a reprodução, na íntegra, por outros pesquisadores, a pesquisa aplicação detém-se em desenvolver teoria válida para situação de aplicação, ou seja, os princípios teóricos e de design são testados na prática, de modo que possíveis análises e críticas sejam feitas, exigindo da pesquisa constantes ciclos de revisões, redesign e aplicações práticas do experimento que será replanejado a partir dos indicadores de sucesso ou insucesso apresentados no ciclo anterior de aplicação prática.
2. Resultados de âmbito social e comunitário educacional: A pesquisa aplicação desenvolve-se em dialogismo com problemas concretos da comunidade imbricada no estudo, considerando as interações sociais que os sujeitos realizam em níveis de contextualidade interna (comunitário e

experiencial) e externa (institucional e informacional). Esse diálogo com a comunidade implicada em seus problemas concretos faz com que a pesquisa aplicação tenha seus procedimentos validados colaborativamente pelos sujeitos partícipes e os resultados orientados para as dificuldades das práxis educacionais do contexto pesquisado.

3. Desenvolvimento e habilitação dos engajados: Na pesquisa aplicação, os sujeitos engajados participam, avaliam e deliberam sobre as fases e processos da pesquisa. Colaboram com seus saberes, experiências e análises sobre a pesquisa, sendo que os estudos e resultados desenvolvidos são transportados para sua prática social.

6.1. RELATOS DE PROCESSO COM O PRIMEIRO GRUPO DE APLICAÇÃO

Iniciamos o primeiro grupo (G1) com 05 (cinco) estudantes, sendo 02 (dois) do 9º ano do ensino fundamental e 03 (três) do 1º do ano Ensino Médio. Alguns estudantes desistiram do experimento, alegando dificuldade em relação ao acesso à internet, outros relataram sobre a qualidade do celular, que não era "boa", "travava", tinha capacidade de armazenamento baixa, entre outros problemas técnicos. No final, o primeiro grupo ficou com 02 (dois) estudantes do 9º ano do colégio Estadual Helena Magalhães e 01 (um) estudante do 1º do ensino médio do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros.

Sendo esses os 03 (três) estudantes que demonstraram interesse em participar, após diversas orientações através do WhatsApp, marcamos um encontro por videoconferência por meio da plataforma Google Meet para nos conhecermos, passarmos informações sobre o jogo, tirarmos dúvidas, assim como iniciarmos os cadastramentos e criação dos personagens. Logo após, demos início às primeiras jogadas em rodadas assíncronas.

Devido à pandemia global da Covid-19, todas as etapas da pesquisa de campo tiveram de ser remodeladas para atender ao contexto pandêmico, dentre elas a virtualização de todos os cenários de aprendizagem. A princípio, os cenários de aprendizagem "Apresentação da temática e do experimento didático", "Cadastro dos participantes no RPG AD" e "Construção de personagem", expressos no quadro 35, seriam feitos presencialmente com os estudantes em suas escolas, mas tiveram de ser realizados por videochamada, via WhatsApp e Google Meet. Não tivemos, portanto, nenhum contato, presencialmente, com os estudantes participantes.

Durante o processo de aplicação do experimento didático, enfrentamos algumas dificuldades e desafios para engajamento desses estudantes. No primeiro, conforme havia sido observado por COSTA (2020) em sua dissertação, alguns estudantes disponibilizaram-se a participar do estudo apenas em consideração à amizade com a professora que lhes havia sugerido participar da pesquisa em questão, e não por ter interesse em jogar RPG e discutir sobre disporá africana. Isso aconteceu no primeiro grupo de aplicação que envolvia estudantes do Colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar (CPM)/Dendezeiros.

O segundo desafio no engajamento foram os impactos psicossociais da pandemia no cotidiano dos estudantes. Em todos os grupos de aplicação, havia pessoas enlutadas pela morte de familiares e amigos devido à Covid-19 e com medo de perder mais um amigo, um familiar ou de serem infectadas pelo coronavírus. Um outro elemento que se destacou foi o cansaço e o stress, decorrentes de toda reorganização da vida social devido à necessidade do distanciamento social, à migração abrupta do ensino presencial para o EAD e ao despreparo das escolas para tal migração. As raízes históricas desse despreparo foram discutidas no capítulo II e sintetizadas nos quadros 9 e 10. Além disso, a ação deliberada do Governo Federal do Brasil em não desenvolver um plano eficiente de política nacional de enfrentamento à pandemia agravou as precariedades sociais dos estudantes, conforme já havíamos dito no tópico 2.3.

A conjuntura pandêmica no Brasil agravou severamente a pobreza e as condições de reprodução de existências entre as classes populares dos bairros que compõem o território do antigo quilombo, Cabula. Isso se materializou no cotidiano dos estudantes engajados na pesquisa e foi relatado por eles durante o experimento. Como exemplo, trazemos os seguintes relatos: "*Professor não pude participar da reunião porque estava fazendo o almoço para minha irmã*", diz uma estudante de 15 anos; outra estudante, que também tem 15 anos, relata: *"Não mandei o meu personagem, porque depois da pandemia minha vida tá uma loucura*"; e um estudante, de 16 anos, questionou "*Essa atividade não pode ser presencial? Não aguento mais ser a distância*".

Em comum, os estudantes tiveram um dos genitores desempregados, um deles não tinha uma rede de apoio para ela e sua irmã caçula, o que obrigava a estudante a dividir suas tarefas diárias entre os cuidados com a irmã e as atividades escolares. Todos os estudantes tinham acesso precário à internet, não possuíam computador ou notebook, ou

seja, o acesso à internet era via mobile e o único smartphone com capacidade era compartilhado pelos membros da família.

O terceiro desafio para engajamento do estudante foi a precariedade do aparato tecnológico, não somente por parte dos estudantes, mas por parte deste pesquisador. Conforme já dito, antes da pandemia, os cenários de aprendizagem, "Apresentação da temática e do experimento didático", "Cadastro dos participantes no RPG AD" e "Construção de personagem", seriam presenciais, e os cenários das aventuras do RPG, "A cor da pele como moeda de troca", "Recôncavo Rebelde" e "Bate-folha", seriam a distância, pelo portal WEB http://diaspora.rpgad.net.br/, onde os estudantes acessariam de suas casas ou da escola.

Antes da pandemia, o portal WEB RPG AD estava na sua versão demo, atendendo o contexto pré-pandêmico desta pesquisa, mas, com a reorganização do estudo devido à Covid-19, percebemos que o portal WEB RPG AD teria de ser responsivo a smartfones e às condições instáveis de conexão com internet. Paralelo a isso, demos prosseguimento à versão do portal em aplicativo, que demorou um ano para ser feita, porque, durante o primeiro semestre de 2020, não houve do Estado uma estratégia para implementação do ensino remoto e faltou transparência da gestão pública sobre o retorno ou adiamento do ensino presencial, fato esse que colocou como incerto o futuro da educação no ano de 2020.

Em maio de 2021, conseguimos desenvolver o aplicativo RPG AD, uma vez que o portal WEB, até então, apresentava inconsistência de responsividade a navegadores mobile. No entanto, o aplicativo RPG AD, durante aplicação do experimento no grupo 01, apresentou diversas falhas, dentre elas: não era compatível com modelos de smartphones de alguns estudantes e, por isso, parava de funcionar ao acessar o RPG Play, ao criar um personagem e ao publicar uma mensagem de texto ou mídia.

6.1.1. Análise de dados Primeiro Grupo de aplicação (G1)

A partir de agora, avaliaremos o protótipo cenário de aprendizagem do experimento didático RPG "Diáspora" para o ensino de história EAD, modelado no capítulo III. Serão feitas as avaliações, considerando cada instrumento de análise embasado nos 04 (quatro) objetivos de processos apresentados no quadro 34, enquanto processos a serem desenvolvidos nos cenários de aprendizagem, e no quadro 35, enquanto fundamento das categorias de acompanhamento, de acordo com os princípios

previamente estabelecidos nesta pesquisa e com os critérios de análises disponíveis no capítulo IV e nas figuras 13 e 14.

O quadro a seguir apresenta o potencial de efetividade dos objetivos de processos. Os valores obtidos em cada um dos instrumentos de levantamento de dados seguem os critérios definidos no capítulo V, ou seja, se 50%+1 dos estudantes tiverem associado à sua publicação algum dos aspectos cognitivos do quadro 37, consideraremos que o cenário de aprendizagem "x" foi eficaz.

Para preservar a identidade e identificar os alunos participantes dessa aplicação, utilizaremos a nomenclatura E1, E2 e E3.

Quadro 37 – Resultado de análise Objetivo de processo 01 e 02 do primeiro grupo de aplicação

INSTRUMENTO 01 – WhatsApp e Google Meet			
Objetivo de processo 01: Reunir-se virtualmente com os estudantes interessados em jogar "RPG Diáspora" e discutir sobre processos diaspóricos africanos. Objetivo de processo 02: Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo "RPG Diáspora", texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto.			
Categorias de Referências		Avaliação	Resultado
Socioconstrutivismo	Interação	Ocorreu Interação entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Interatividade	Ocorreu Interatividade entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
	Contextualidade	Ocorreu Contextualidade entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Mediação	Ocorreu mediação entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo

	Metacognição	Ocorreu metacognição entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
	Colaboração	Ocorreu colaboração entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
RPG	Interação social colaborativa	Ocorreu interação social colaborativa entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
	Pensamento Crítico	Ocorreu pensamento crítico entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Imaginação	Ocorreu imaginação entre todos os estudantes.	Potencialmente Efetivo
	Coautoria	Ocorreu coautoria entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
Educação centrada na Ancestralidade	Engajamento	Ocorreu engajamento entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Contextualidade	Ocorreu contextualidade entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Continuidade	Ocorreu continuidade entre 01 dos 03 estudantes	Inefetivo
	Prática	Ocorreu prática entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
Pensar Histórico	Atitude	Ocorreu atitude entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Metodologia	Ocorreu metodologia entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo

	Linguagem	Ocorreu linguagem entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo

Fonte: Autoral

Baseado no quadro acima e nos dados analisados no primeiro grupo de aplicação, na etapa pré-jogo realizada via WhatsApp e Google Meet, sendo essa etapa orientada pelos objetivos de processos 01 e 02 do design didático socioconstrutivista, observamos as seguintes ocorrências das categorias de referências:

a) Socioconstrutivismo

Foi observado que todos os estudantes estabeleceram, no grupo do WhatsApp, interlocuções relacionadas ao contexto social e ao contexto do jogo, utilizaram referências estéticas, signos e conceitos dos seus contextos interno e externo para interpretar um enunciado ou desenvolver um pensamento, compartilharam link de páginas Web e imagens com conteúdo relacionado ao jogo RPG. Dois estudantes desenvolveram interatividade, mediando significações e conceitos de suas contextualidades com o conteúdo e com o contexto dos processos diaspóricos africanos apresentados no jogo, resultando em um pensamento com significado autêntico e com sentido em sua práxis social.

b) RPG

Foi observado que as interações sociais colaborativas se deram pela interseccionalidade de contextualidades no cenário de aprendizagem de preparação para o jogo. Isso quer dizer que o RPG, ainda em sua etapa de pré-jogo (apresentação de campanha e construção de personagens), possibilitou processos de interatividade, pois, quando os estudantes entraram em contato com o tema do “RPG Diáspora”, compreenderam que o roteiro era um problema complexo e perceberam a relação que havia entre o tema de aprendizagem e suas práxis sociais. Por efeito, todos os estudantes trouxeram contribuições para o roteiro em diferentes formas de linguagem e foram críticos à roteirização do jogo, produzindo formas de coautoria que foram aprofundadas na ficha de personagem e nas aventuras do “RPG Diáspora”.

c) Educação centrada na Ancestralidade:

Notamos que os estudantes se engajaram em participar do jogo, não pelo fato de ser um jogo de RPG, mas pelo tema do jogo e pelo conteúdo produzirem-se e reproduzirem-se no sentido e nas significações orientadoras de suas práxis sociais. Isso levou os estudantes a desenvolverem interpretações e linguagens sobre o tema de aprendizagem a partir de elementos da historicidade local e suas tradições.

Apesar de todos os estudantes desenvolverem linguagens e interlocuções contextualizadas, somente uma estudante apresentou padrões de reprodução dos elementos sígnicos-semióticos do RPG "Diáspora" em sua práxis social, utilizando o conteúdo construído no jogo como referência para produções de post em suas redes sociais.

d) Pensar Histórico

Todos os estudantes realizaram interlocuções com signos e significações referenciadas em diferentes níveis de contextualidade (contexto externo: institucional e informacional; contexto interno: comunitário e experiencial) mediada pelos elementos sígnicos do jogo RPG "Diáspora" e com sentido para o jogo; desenvolveram linguagens, articulando contextualidade e conteúdo; utilizaram fontes históricas escritas, digitais, audiovisuais e fatos históricos recentes para desenvolver uma interpretação autêntica e significativa sobre a Diáspora africana. Além disso, entenderam o tema de aprendizagem como um problema histórico que orienta e se reproduz na práxis social local.

Agora, analisaremos, por meio do quadro 38, o instrumento Ficha de personagem, seguindo os critérios de análises disponíveis no capítulo V.

Quadro 38 – Resultado de análise Objetivo de processo 03 do primeiro grupo de aplicação

INSTRUMENTO 02 – Ficha de personagem
Objetivo de processo 03: Organizar as sessões das aventuras do jogo "RPG Diáspora" para aprendizagem da Diáspora africana.

Categorias de Referências		Avaliação	Resultado
Socioconstrutivismo	Contextualidade	Ocorreu contextualidade entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Metacognição	Ocorreu metacognição entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Inserção de conteúdo	Ocorreu inserção de conteúdo entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
RPG	Pensamento Crítico	Ocorreu pensamento crítico entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Imaginação	Ocorreu imaginação entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Coautoria	Ocorreu coautoria entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
Educação centrada na ancestralidade	Contextualidade	Ocorreu contextualidade entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Prática	Ocorreu prática entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
Pensar Histórico	Atitude	Ocorreu atitude entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo

	Metodologia	Ocorreu metodologia entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Linguagem	Ocorreu linguagem entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo

Fonte: Autoral

Baseado no quadro acima e nos dados analisados da etapa pré-jogo realizada com a Ficha de personagem, sendo essa etapa orientada pelos objetivos de processo 03 do design didático socioconstrutivista, observamos as seguintes ocorrências das categorias de referências:

a) Socioconstrutivismo

Os estudantes contextualizaram o *background* (história do personagem) em elementos do seu contexto comunitário e experiencial, a exemplo de tensões sociais e elementos estéticos, articulados com elementos do contexto informacional, que, nesse caso, é o texto de campanha do jogo. De modo autônomo, eles criaram estratégias cognitivas para construir os seus personagens, como buscar conteúdos e referências em suas práxis sociais, em websites, em perfis do Instagram, em filmes e jogos.

Observamos que a ficha de personagem se mostrou como instrumento fundamental para a produção de conteúdos abertos e autorais em jogos, pois foi através da ficha que os estudantes iniciaram uma escrita colaborativa sobre a diáspora africana e simularam alguns dos processos históricos que envolvem a temática.

b) RPG e Educação centrada na ancestralidade

Notamos que o design didático socioconstrutivista possibilitou que o RPG "Diáspora" atuasse diretamente no pensamento superior devido à roteirização e à mediação em problemas complexos que articularam elementos sígnicos do jogo com

signos das contextualidades dos estudantes. Isso levou os partícipes a regularem seus processos crítico e criativo em signos históricos, sociais e culturais sobre a diáspora africana, por exemplo, as formas prematuras de coautoria dos estudantes, observadas no Google Meet e no WhatsApp, foram amadurecidas e ganharam novos elementos: a estudante E1 construiu o *background* em problema complexo, articulando o cotidiano histórico de uma mulher iorubá da cidade de Oyo, com os desdobramentos históricos da diáspora africana entre as mulheres pretas de classes populares; e o estudante E3, que, no Google Meet, havia escolhido apenas a classe Alabá, na ficha de personagem desenvolveu a história de Togashi, um refugiado hauçá, que trabalhava para companhia das índias orientais. Ou seja, esses estudantes utilizaram elementos da história local e seus signos, não roteirizados no jogo, para desenvolver interpretação autêntica com produção de sentidos e significados engajados socialmente.

c) Pensar Histórico

Observamos que os estudantes desenvolveram um modo de pensar historicamente a diáspora africana, construindo um personagem baseado em problema complexo, articulando problemas históricos, culturais e sociais contemporâneos, ou baseado em problema histórico, articulando diferentes fatos históricos do processo diaspórico africano no século XVI.

Assim como ocorreu na etapa anterior, os estudantes apresentaram estratégias cognitivas maduras e metodologia no desenvolvimento de um pensamento histórico sobre a Diáspora africana, articulando conceitos e significações de suas contextualidades com elementos sígnicos do jogo (texto de campanha e classes) e conhecimentos outrora sobre o tema já amadurecido (advindos de sua práxis social e vivência escolar), além de pesquisas externas em websites, para desenvolver significados e interpretações autorais sobre o tema de aprendizagem com sentido para a práxis social.

Apresentamos, a seguir, por meio do quadro 39, a análise do instrumento RPG Play, seguindo os critérios de análises disponíveis no capítulo V.

Quadro 39– Resultado de análise Objetivo de processo 04 do primeiro grupo de aplicação

INSTRUMENTO 03 – RPG Play			
Objetivo de processo 04: Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.			
Categorias de Referências		Avaliação	Resultado
Socioconstrutivismo	Interação	Ocorreu interação entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Interatividade	Ocorreu interatividade entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
	Contextualidade	Ocorreu contextualidade entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Mediação	Ocorreu mediação entre todos os estudantes.	Potencialmente Efetivo
	Metacognição	Ocorreu metacognição entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
	Inserção de conteúdo	Ocorreu inserção de conteúdo entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Colaboração	Ocorreu colaboração entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo

RPG	Interação social colaborativa	Ocorreu interação social colaborativa entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
	Pensamento Crítico	Ocorreu pensamento crítico entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Imaginação	Ocorreu imaginação entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Coautoria	Ocorreu coautoria entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
Educação centrada na ancestralidade	Engajamento	Ocorreu engajamento entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Contextualidade	Ocorreu contextualidade entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Continuidade	Ocorreu continuidade entre 01 dos 03 estudantes	Inefetivo
	Prática	Ocorreu prática entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
Pensar Histórico	Atitude	Ocorreu atitude entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo

	Metodologia	Ocorreu metodologia entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Linguagem	Ocorreu linguagem entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo

Fonte: Autoral

A partir do quadro 39 e dos dados analisados da etapa simulação/aventura, realizada no RPG Play do software RPG AD, sendo essa etapa orientada pelos objetivos de processo 04 do design didático socioconstrutivista, apresentamos as seguintes ocorrências das categorias de referências:

a) Socioconstrutivismo

Foi observado que todos os estudantes estabeleceram interação no jogo, através de seus personagens e mediada pelo mestre em interlocuções, com elementos de contextos roteirizados no jogo, na ficha de personagem e em suas práxis sociais, assim como utilizaram o jogo como instrumento mediador para desenvolver interpretações próprias sobre a diáspora africana, com significados e sentidos engajados em práxis sociais, e produziram conteúdos contextualizados com a historicidade local.

b) RPG

Notamos que os estudantes realizaram operações cognitivas, como pesquisa, análise de informações, as utilizaram em suas estratégias durante a simulação das aventuras, produziram elementos sígnicos que advinham de um contexto histórico do jogo e de suas práxis sociais e desenvolveram uma escrita colaborativa da aventura.

c) Educação centrada na ancestralidade

Os estudantes apresentaram diferentes motivações para discutir os processos diaspóricos africanos na aventura simulada, tanto o mestre como os jogadores adequaram o conteúdo desenvolvido na aventura quanto à idade, ao gênero e às demandas sociais e

aplicaram conhecimentos e experiências de vida sobre aporte da tradição no experimento didático.

d) Pensar Histórico

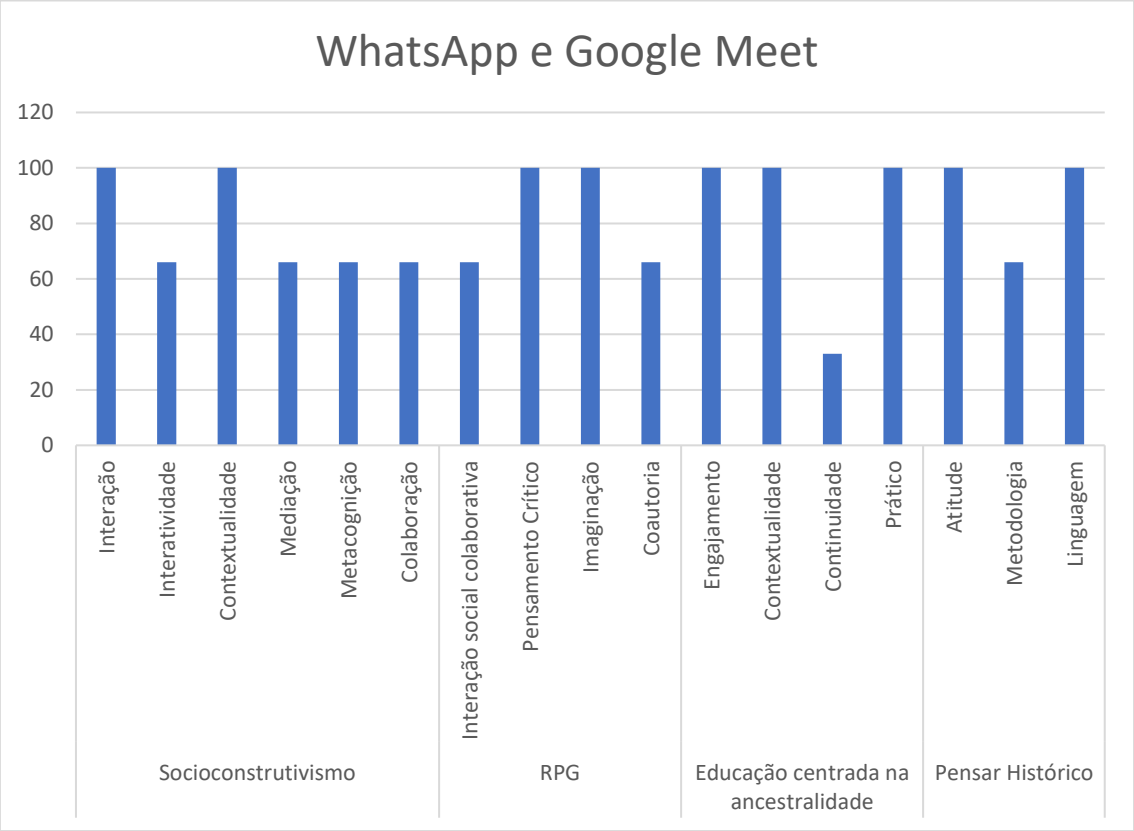
Foram observadas as estratégias para desenvolver um conhecimento histórico de forma dialógica e polifônica com suas práxis sociais, elaborando hipóteses a partir de problematização do conteúdo histórico simulado, além dos estudantes produzirem linguagem com sentido e significado de engajamento social.

6.1.2. Resultados dos objetivos de processo 01 e 02 do G1

A partir deste momento, apresentaremos o gráfico 01 com os resultados das ocorrências dos aspectos cognitivos observados nos instrumentos WhatsApp e Google Meet do G1, referentes aos objetivos de processos 01 e 02: Reunir-se virtualmente com os estudantes interessados em jogar “RPG Diáspora” e discutir sobre processos diaspóricos africanos; Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo “RPG Diáspora”, texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto.

O gráfico 01 mostra quais operações cognitivas foram mais ou menos incitadas e experimentadas em termos percentuais. Consideraremos a eficiência, seguindo o modelo matemático descrito no capítulo anterior: se obtivermos o valor de > = 80% nos aspectos, operações e habilidades cognitiva, consideraremos como muito efetiva; se for > 60%, como efetiva; se for > 50%, parcialmente efetiva; e < 50%, com pouca efetividade.

Gráfico 1– Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 01 e 02 do Grupo de aplicação 01



Fonte: Autoral

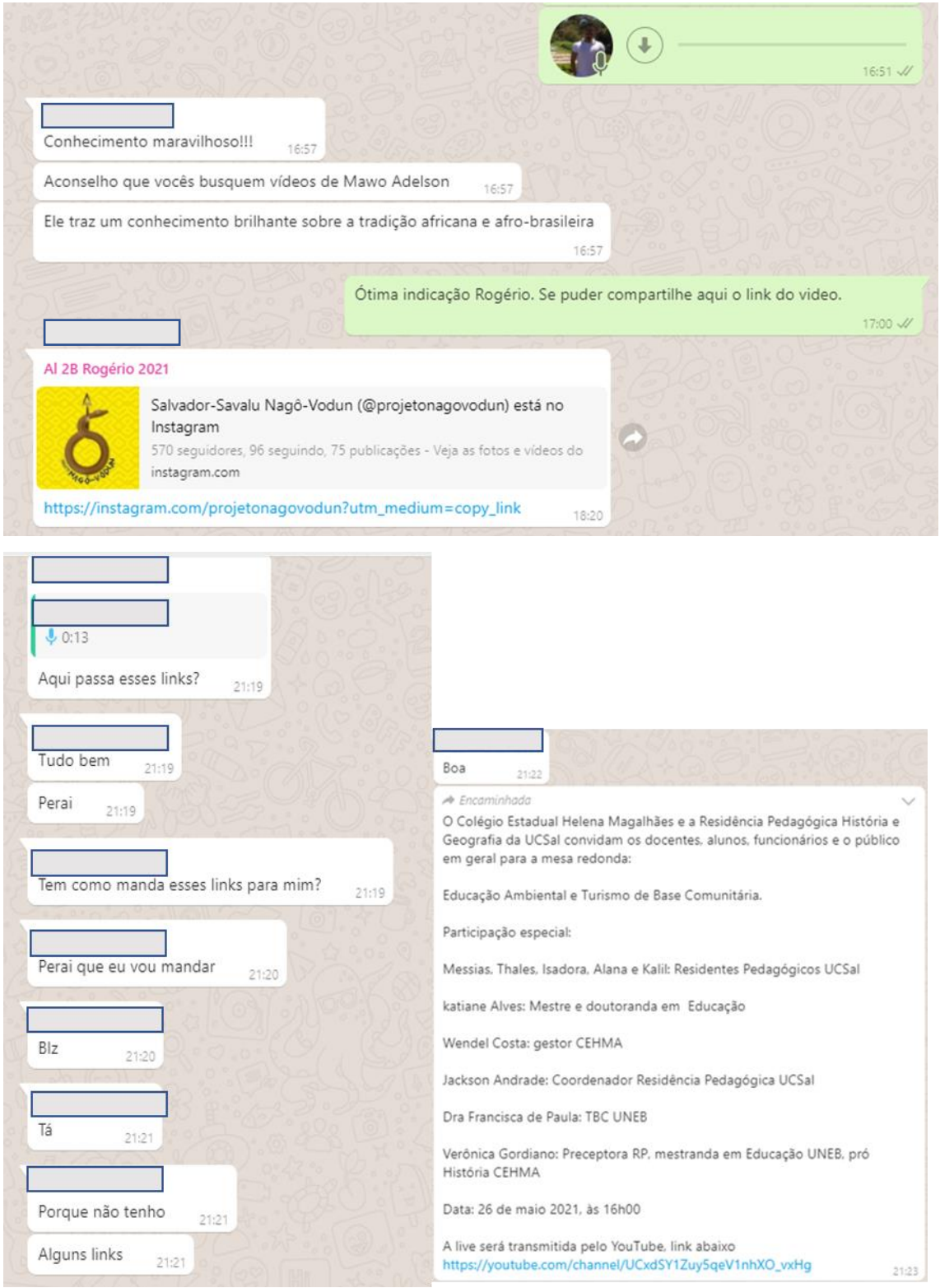
A partir do Gráfico 01, buscaremos analisar o potencial de eficiência do objetivo de processos 01 e 02, considerando as categorias de referência Socioconstrutivismo, RPG, Educação centradas na ancestralidade e Pensar Histórico.

a) Socioconstrutivismo

Considerando os dados do gráfico 01, referentes aos objetivos de processos 01 e 02 dos cenários de aprendizagem do design didático para o ensino a distância de história mediado em RPG, foi observado que os objetivos de processos 01 e 02 tiveram média de 77,33%, sendo efetivos para as operações cognitivas socioconstrutivistas.

As categorias interação e contextualidade apresentaram um índice de 100% entre os estudantes, pois todos compartilharam elementos de suas contextualidades e experiências no sentido de vivenciar o jogo. Como exemplo, apresentamos, a seguir, um dos diálogos estabelecidos pelos estudantes que evidencia aspectos cognitivos socioconstrutivistas utilizados na modelagem no design didático (figura 15).

Figura 15– Trecho de diálogos entre estudantes e pesquisado do G1



Fonte: Autoral

A figura acima retrata um trecho do diálogo entre os estudantes E1, E2 e E3 sobre a reprodução de elementos da cultura iorubá em suas comunidades e como esses

elementos estavam presentes no texto de campanha e seriam utilizados para construir os seus personagens no jogo.

Na figura 15, é possível observar, além da interação e contextualidade, outros aspectos cognitivos socioconstrutivistas, como interatividade, metacognição e colaboração.

Observou-se que, ao apresentar o texto de campanha e as classes do RPG "Diáspora" pelo Google Meet, os estudantes, no primeiro momento, compreendiam a mecânica do jogo. No segundo momento, discutiam sobre a temática e buscavam referências em conhecimentos já amadurecidos sobre o tema e/ou na sua práxis social, uma evidência de articulação entre contexto interno e externo com o tema de aprendizagem.

Ao fazerem essa intersecção de contextualidades, objetivando desenvolver uma interpretação para construir o seu personagem no jogo, os estudantes realizavam operações cognitivas em zona de desenvolvimento imediato, criando um pensamento histórico com significado pessoal e com sentido de autenticidade, fato esse que afirma o que havíamos teorizado sobre a interatividade no capítulo III e que foi demonstrado na figura 7.

Foi observado que a ação mediadora do mestre/pesquisador em realizar a leitura e compartilhar os textos de campanha e de classes desempenhava, entre os processos metacognitivos dos estudantes, a operação cognitiva local de controle (capítulo III, tópico 3.1.5). Isso se deve ao fato de o roteiro do jogo ser um problema complexo. Dessa forma, a campanha e as classes atuavam como gatilhos, não somente para interações sociais colaborativas (a exemplo do compartilhamento de conteúdos relacionados ao jogo não roteirizado), mas para a interatividade (ZDI), uma ativação de conhecimentos não amadurecidos.

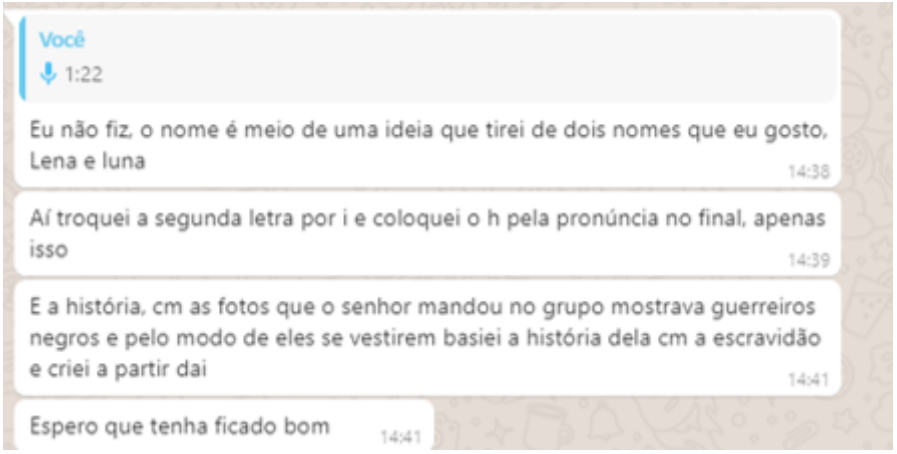
a) RPG

A partir dos dados obtidos no gráfico 01 e na tabela 37, obtivemos uma média de 74,5, sendo efetiva para a categoria cognitiva RPG.

A subcategoria pensamento crítico e imaginação obteve um resultado de 100% entre os participantes, todos combinaram elementos de sua realidade social com elementos de sua imaginação. Isso pode ser visto nos seguintes relatos e na figura 15:

> E3: “Professor esse Ofá é tipo um “James Bond africano”. Imagina eu jogo dizendo para o rei: “My name is Black, Back, Bond!”[26]
>
> E2: “Minha personagem será uma ialorixá, filha de oxum, então eu tenho que escolher Alabá?[27]

Figura 16– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp



Fonte: Autoral.

Os exemplos acima reforçam a tese apontada no tópico 3.1.3, baseada em Frawley (2000) e Matta (2011), na qual consideramos o contexto como adjacência informacional da cognição do sujeito e de seus processos mentais. Observa-se, nos relatos da figura 15, que os elementos sígnicos, texto de campanha e classes do RPG “Diáspora” atuam como local de controle no processo de metacognição, levando os estudantes a produzirem imaginação a partir da interatividade entre o roteiro do jogo, enquanto problema complexo, com elementos de suas contextualidades internas e externas, práxis sociais e historicidade local.

Além dos relatos acima, em outros também foram observados processos de imaginação e pensamento crítico com alto valor de significado pessoal e com sentido histórico/ancestral para os estudantes. Esse fato coloca o RPG com roteirização contextualizada e em problemas complexos como uma tecnologia educativa multimodal (presencial, a distância ou híbrida) com potencial de transcendência às estratégias de

[26] Trecho extraído de sessão online, realizada em 08/06/2021, no software Google Meet.
[27] Trecho extraído de sessão online, realizada em 08/06/2021, no software Google Meet.

burgo-racistas de gestão do conhecimento que produzem estranhamentos nos sujeitos nos processos superiores de pensamento, conforme havíamos discutido no tópico 3.1.5 ao tratarmos de inibição.

Durante o processo didático, procuramos mediar o conteúdo, não objetificando ou fetichizando a historiografia e seus sujeitos históricos, mas dialogando com as diferentes partes que compõem o caleidoscópio cultural e jogos de poder, assim como as estruturas ideológicas envolvidas na disporá africana moderna. Além disso, procurou-se radicalizar os sujeitos em suas realidades sociais a partir da análise e interpretação das contextualidades internas e externas de cada estudante e entendendo essas contextualidades como resultado de uma polifonia histórica e de uma pluralidade cultural.

Consideramos que somente os estudantes E1 e E3 apresentaram interação social colaborativa e coautoria, pois estabeleceram interlocuções com propósito de desenvolver uma interpretação autoral sobre o tema de aprendizagem, que foi aprofundada na ficha de personagem e durante o jogo. A Estudante E2, devido a dificuldades de acesso ao aplicativo do RPG play pelo smartphone e à ausência de notebook ou computador em sua residência, não conseguiu produzir ficha do seu personagem, não sendo possível identificar elementos de coautoria nessa etapa do experimento didático.

Figura 17– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp



> E3: “M******, veja o perfil do projeto nagô no Instagram, lá tem várias ideias para o que você quer fazer com sua personagem.”

> E1: “Eu vi..., mas eu preferir pegar da Wikipedia mesmo... pra colocar na ficha.”
> E3: “Foi a página que o professor falou sobre o Benin?”
> E1: “Isso.”[28]

Observa-se, nos exemplos acima, que os estudantes desenvolveram formas de interação social colaborativa e coautoria diante do roteiro do jogo, enquanto problema complexo, e a mestragem, enquanto ação mediadora de uma narrativa de jogo aberta e colaborativa. Isso colocou os estudantes em ZDI, onde desenvolveram processos de coautoria que são, ao mesmo tempo, interativos e polifônicos, por serem construídos com significados de E1 e E3, resultantes da intersecção de suas contextualidades. Esse fato reforça o que havíamos apontado no capítulo III, tópico 3.3.2: a ficha de personagem é uma produção textual polifônica, dialógica e com profundo sentido e significado para o estudante.

a) Educação centrada na Ancestralidade

A partir dos dados obtidos no gráfico 01 e na tabela 37, obtivemos uma média de 77,6 dos objetivos de processos 01 e 02, sendo, assim, efetivos para a categoria cognitiva de educação centrada na ancestralidade.

As subcategorias engajamento, contextualidade e prática foram identificadas nas interações de todos os três estudantes.

O engajamento deles na participação do experimento, apesar de serem de turmas e colégios distintos, com todas as dificuldades de acesso à internet, com as limitações dos aparelhos tecnológicos e com as dificuldades cotidianas impostas pela pandemia, deve-se ao fato do RPG “Diáspora” tratar o tema de aprendizagem com alto valor de uso para práxis sócio-histórica dos estudantes. Entendemos isso como um efeito de tratarmos o roteiro de jogo com um problema complexo, historicamente referenciado nas contextualidades dos sujeitos, sendo o tema de aprendizagem o ponto de conexão entre os estudantes e dos estudantes com o jogo.

[28] Trecho extraído de sessão online, realizada em 08/06/2021, no software Google Meet

Essa articulação entre conteúdo do jogo, contextualizado na práxis social dos estudantes, e novos elementos de conteúdo e redesigner do roteiro proposto pelos estudantes durante o desenvolvimento dessa etapa do design didático configurou o RPG "Diáspora" como uma comunidade de aprendizagem baseada em tarefas, com potencial para uma comunidade de aprendizagem baseada em conhecimento, conforme havíamos suposto no tópico 3.1.7. Ou seja, uma produção de conhecimento direcionada a um contexto transcendente ao jogo, sendo isso percebido nessa etapa, no relato de E1.

Figura 18– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp



Fonte: Autoral

O exemplo acima revela, além da subcategoria de engajamento, a subcategoria continuidade, pois E1, após conclusão do experimento, utilizou do conhecimento desenvolvido no experimento como referência para publicação de post no Instagram e como a vontade de dar continuidade ao estudo e à pesquisa sobre a diáspora africana, fato esse que reforça o potencial do design didático socioconstrutivista (teorizado no capítulo III e modelado no capítulo IV) em desenvolver comunidade de aprendizagem baseada em conhecimento.

a) Pensar Histórico

A partir dos dados obtidos no gráfico 01 e na tabela 37, obtivemos uma média de 88,6 dos objetivos de processos 01 e 02, sendo muito efetivo, para a categoria cognitiva Pensar Histórico.

Nessa etapa, os estudantes não somente compreenderam que o conhecimento histórico é uma construção crítica, dinâmica e contínua sobre os fatos, como também

aplicaram estratégias para desenvolver uma interpretação sobre a diáspora africana nesse sentido, convertendo isso em linguagem e fazendo distinção entre fato, fonte e interpretação, como pôde ser visto nos exemplos citados até então neste capítulo. Por isso, consideramos que todos os estudantes desenvolveram a função cognitiva atitude e linguagem.

Percebemos que as funções cognitivas atitude, linguagem e, sobretudo, metodologia estão diretamente ligadas aos seguintes processos metacognitivos: planeamento e inibição.

O Planejamento é percebido quando os estudantes E1 e E3 percebem a diáspora africana como um problema histórico, complexo e inconcluso devido à disputa de forças antagônicas que orientam o tratamento e a discussão sobre o tema.

A inibição, por sua vez, fica perceptível na figura 17, quando E1 retrata sua personagem que, no *background*, é uma mulher preta e africana, mas o seu avatar, na ficha de personagem, é uma mulher branca da cultura viking. Sendo esse fato uma possível evidência dos efeitos de estranhamento e descontextualização presentes nas formas burgo-racistas de ensino de história, as quais E1 internalizou e utiliza como filtro cognitivo que limita as opções de representação de sua personagem a signos hegemônicos da classe burguesa, ou pode ser uma tentativa de conciliar signos da ideologia burguesa com signos de seu contexto local, sendo ambas possibilidades uma estratégia cognitiva e metodologia conflitante de construção da sua personagem. Com E3, ocorre o mesmo processo: o estudante constrói um personagem negro e africano, com nome japonês, e o retrata com a figura de um mago medieval europeu, como pode ser visto na figura 19.

Figura 19– Trecho do diálogo de E3 do G1 via WhatsApp



Fonte: Autoral

Ambos os casos mostram semelhanças estratégicas com a forma colonial de educação apresentada no tópico 2.2, onde havíamos afirmado que era preciso que o colonialismo e o mercantilismo, enquanto realizações sociometabólicas do capital, materializassem-se na existência do indígena e do africano, mesmo na ausência do colonizador, do traficante de escravos ou do rei. Para isso ocorrer, foi necessário um controle sobre os meios de produção intelectual e a dominação das ideias do indígena, do africano e de suas comunidades, para fazê-los pensar e agir como queria a Coroa Portuguesa. O efeito desse projeto colonial de educação em uma sociedade em rede, na qual se encontram os estudantes engajados na experimentação pedagógica em análise, é o que havíamos apontado no tópico 2.5, o conflito constante entre projetos de construção de identidades legitimadoras, de resistência e de projetos que, no caso dos estudantes envolvidos nesse experimento, revelam que o ensino de história é base da construção de identidades dos sujeitos e de suas comunidades. Por isso, o resultado do experimento didático desta tese reforça que o ensino de história deve ser uma ação contextualizada e polifônica, uma vez que os estudantes e suas comunidades não estão isolados ou desconexos do contexto sócio-histórico e dos componentes ideológicos positivos e negativos. Pelo contrário, o significado que cada estudante desenvolveu em suas fichas de personagem evidencia as interações sociais, dinâmicas, complexas e os conflitos

históricos estruturalmente ancorados em processos dialógicos de reflexo e refração entre os signos ideológicos conflitantes.

O terceiro processo metacognitivo que atua como plano de fundo para as funções cognitivas do pensar histórico é o local de controle. Percebemos que E1 e E3 desenvolveram uma metodologia para iniciar a construção de seus personagens. Para isso, construíram hipóteses baseadas no texto de campanha e classes, conhecimentos sobre o tema já amadurecido, e as articularam com conceitos e significações de suas contextualidades, buscaram fontes em websites e perfis no Instagram e desenvolveram interpretações em suas fichas de personagem e em interações na aventura.

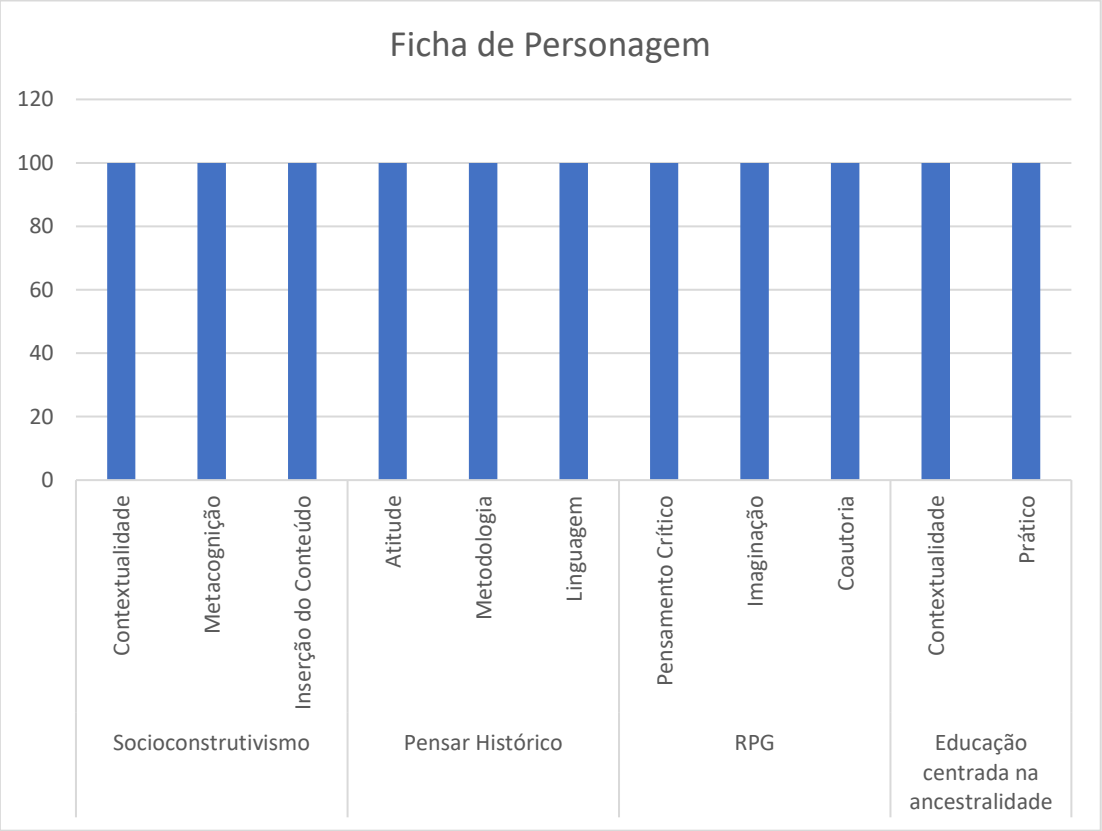
É importante ressaltar que a função metodologia do pensar histórico só foi observada nas interações sociais colaborativas de E1 e E3. Por isso, supomos, neste estudo, que a função metodologia ocorre apenas em ZDI, conforme pôde ser visto nos diálogos no WhatsApp e no Google Meet, exemplificados até aqui neste capítulo.

6.1.3. Resultados dos objetivos de processo 03 do G1

Antes de prosseguir com o resultado do instrumento, cabe informar que os estudantes construíram suas fichas de personagem em dois softwares. As classes, atributos e habilidades foram feitos no software RPGAD, mas o *background*, devido às limitações de caracteres que o RPG AD possui em seu campo para a escrita, foi escrito em documento Word.

Apresentamos o gráfico 02, que nos mostra quais operações cognitivas foram mais ou menos incitadas e experimentadas pelos estudantes em termos percentuais.

Gráfico 2- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivo de processo 03 do Grupo de aplicação 01



Fonte: autoral

Segue a análise das categorias de referência:

a) Socioconstrutivismo

Foi observado que o instrumento ficha de personagem foi 100%, ou seja, muito efetivo para as operações socioconstrutivistas. Em todas as fichas, foram observados elementos de contextualidades, estratégias metacognitivas e formas de tratamento e inserção de conteúdo.

A respeito da categoria contextualidade, foi observado que os estudantes articularam signos e elementos de suas contextualidades com os elementos sígnicos do jogo, como pode ser visto nas figuras 20 e 21.

Figura 20– Ficha de personagem de E1 do G1



Fonte: Autoral

Figura 21– Ficha de personagem de E3 do G1



Fonte: Autoral

Ambos os estudantes utilizaram os arquétipos das classes do RPG “Diáspora”, como Ofá e Alabá para desenvolver a história de seu personagem.

No caso de E1, a estudante utiliza a classe Ofá, para criar uma personagem que lida com o perigo de ser escravizada por inimigos e as relaciona com o machismo e outras formas de violência contra a mulher, e E3 constrói seu personagem a partir de fatos

históricos para narrar a história de um refugiado haucá que trabalhava para a companhia das índias orientais, como pode ser visto nos trechos a seguir:

> "Uma certa noite, tiveram suas casas invadidas muitos de seus homens e mulheres foram mortos e o resto aprisionados, foá vendida por um homem gentil que queria alguém jovem pra acompanhar sua esposa mas como sempre as pessoas mostra quem são ele passou a persegui-la e a abusar, não aceitando viver desse modo ela fugiu várias vezes e em todas elas foi encontrada e castigada.
>
> Mais sua determinação levantou revolta entre os escravos que se viraram contra seus senhores e foram libertados por si, ela então resolveu ir atrás dos pais e descobriu coisas que a motivaram ainda mais a ir a trás do seus "caçadores" e vingar todo o seu povo e a partir daquele dia ela jurou que libertária os seus e fazer justiça para aqueles que não tiveram chance."[29]
>
> "Togashi recomeçou a vida nas colinas de Dephi onde tenta viver em paz, treinando seu corpo e sua mente diariamente, porque ele teme que algum dia inimigos apareçam e matem ele do mesmo jeito que viu seus pais morrem na sua frente.
>
> Após anos viajando vindo pela rota da seda, conhecido as colinas de Dephi, a cidade de Calcutá, servido em navios da Companhia Holandesa das Índias Orientais. Togashi retorna a terra de seus pais, na esperança de que o novo Rei o ajude a fazer justiça."[30]

Ao serem questionados sobre a estratégia para construir os personagens, os estudantes relatam que utilizaram os links compartilhados no grupo de WhatsApp, por vídeos na internet e nas palavras de E1: "pelo que a gente vê e fica sabendo, nas ruas e pelos amigos", sendo estes elementos do contexto interno (comunitário e experiencial) de E1 e E3.

Ainda nas fichas de personagem, é possível observar que o caminho cognitivo realizado pelos estudantes foi articular diferentes níveis de contexto para desenvolver um

[29] Trecho extraído da ficha de personagem de E1 do G1.
[30] Trecho extraído da ficha de personagem de E3 do G1.

significado pessoal sobre o processo diaspórico africano. |Os estudantes utilizaram elementos do contexto externo, a exemplo das informações contidas no texto de campanha e classe, os conceitos e significações sobre a escravidão para produzir uma interpretação com sentido autoral, criativo e crítico.

Esses elementos do contexto externo são combinados com outros elementos do contexto interno. No caso de E1, a estudante utiliza as interações colaborativas com os demais sujeitos participantes do experimento didático para compor a sua personagem no jogo, que é uma síntese autêntica, crítica, criativa, rica em significado pessoal e radicalmente contextualizada, ou seja, um pensamento histórico, dotado de atitude, método e linguagem.

Essa estratégia metacognitiva mostra a forte atuação do contexto, não somente como uma estrutura enunciadora de conceitos, significações, padrões e tensões, mas também como um aspecto cognitivo fundamental de referência para o amadurecimento de novos conhecimentos.

Foi observado que os estudantes, em suas fichas de personagens, produziram conteúdo com sentido dialógico entre o tema de aprendizagem do jogo e os desdobramentos históricos em sua práxis social, por exemplo, a diáspora africana e a violência contra a mulher, ou a disporá africana com o mercantilismo e suas instituições. A incorporação desses novos conteúdos ao roteiro do jogo fez com que o experimento didático tivesse um alto valor apreciativo para que os partícipes discutissem a diáspora africana, porque a produção do *background* dos personagens e a incorporação desse conteúdo ao roteiro do jogo permitiram ao RPG “Diáspora” simular, em suas aventuras, a história da diáspora africana com sentido para as formas e padrões de reprodução de existência dos sujeitos e sua comunidade, bem como com os significados pessoais dos estudantes e as significações históricas locais.

b) RPG

A partir dos dados obtidos no gráfico 02 e na tabela 38, obtivemos uma média de 100%, sendo muito efetiva para a categoria cognitiva RPG.

Todos os estudantes desenvolveram, em suas fichas, pensamento crítico, imaginação e coautoria. Os estudantes construíram os seus personagens de forma crítica quanto às condições de existência de um escravizado ou de um refugiado, como pôde ser

observado no trecho das fichas de personagens citados anteriormente. Além da criticidade, foi observado que a ficha de personagem possibilitou desenvolvimento de imagens mentais autorais sobre a situação histórica simulada, apoiada em elementos sígnicos do jogo e outros da contextualidade dos estudantes.

Todos os *backgrounds* escritos na ficha de personagem foram autorais, baseados no texto de campanha e classes e combinados com pesquisas externas realizadas pelos estudantes.

c) Educação centrada na ancestralidade

Assim como as outras categorias analisadas, a ficha de personagem mostrou-se um instrumento muito efetivo para os objetivos de processo 03 e as categorias cognitivas de educação centradas na ancestralidade.

Todos os estudantes construíram os seus personagens combinando elementos emergentes do contexto histórico local e dialógicos com as tensões sociais contemporâneas dos estudantes. Nas fichas analisadas, os estudantes utilizaram o texto de campanha e classe como plano de fundo para desenvolver histórias relacionadas às demandas contemporâneas de seus contextos, por exemplo, E1 relaciona o processo diaspórico com a violência contra a mulher. Possivelmente, essa associação está relacionada ao aumento da violência contra mulher ocorrido durante a pandemia da Covid-19, na qual, devido às medidas de isolamento social, muitas mulheres foram obrigadas a conviver com seus agressores, que, na maioria, são seus cônjuges ou companheiros.

No caso de E3, o estudante articula o contexto do jogo com conhecimentos históricos em seu repertório intelectual e outros resultantes de sua pesquisa, como a situação de refugiados africanos.

d) Pensar Histórico

A ficha de personagem revelou ser instrumento muito efetivo para o objetivo de processo 03 e as categorias cognitivas do pensamento histórico.

Observamos que, para construir os seus personagens, os estudantes, primeiramente, desenvolveram uma concepção social do tema em nível interpsicológico, mediados pelas ações enunciadoras (mestragem) do mestre, pelos textos de campanha e classes e, em interações sociais colaborativas, realizaram pesquisa em diferentes tipos de

fontes e interlocuções com os signos e significação de seus contextos externos, para, em nível intrapsicológico, em processo de internalização, desenvolver um significado pessoal sobre tema histórico imbricado em seu contexto interno.

Sobre isso, observamos a articulação desses elementos feita por E1 em sua ficha. A estudante constrói a personagem Linah, que é um signo com significados de sua contextualidade e com sentido para uma práxis de ensino-aprendizagem de história no jogo de RPG, mas, ao mesmo tempo, dialógica a sua realidade social. Para desenvolver o sentido, a motivação da personagem que é "ir a trás do seus caçadores e vingar todo o seu povo", a estudante recorre às seguintes significações do contexto externo: as estratégias de captura dos traficantes de escravos e de resistência à escravidão, as técnicas de biopoder e controle elaboradas pela sociedade senhorial e o machismo contemporâneo, como pode ser visto no trecho em destaque:

> "Uma certa noite, tiveram suas casas invadidas muitos de seus homens e mulheres foram mortos e o resto aprisionados, forá vendida por um homem gentil que queria alguém jovem pra acompanhar sua esposa mas como sempre as pessoas mostra quem são ele passou a persegui-la e a abusar, não aceitando viver desse modo ela fugiu várias vezes e em todas elas foi encontrada e castigada."[31]

Ainda em sua ficha, E1 recorre a elementos de seu contexto comunitário, a exemplo das formas de configuração de família entre as classes populares soteropolitanas, onde pais, mães, tios, netos e avós moram juntos ou residem no mesmo prédio ou rua; as formas de interação com o espaço público local, nas quais a rua se torna uma extensão da casa. No caso da ficha do personagem, a rua é a floresta, além da concepção progressista que E1 tem sobre a mulher, como pode ser visto no trecho em destaque:

> "Linah era uma menina que nasceu em uma terra calma e escondida por longas fortes árvores poucos meses de seus pais fugir do seu senhorio, diferente das outras garotas da sua idade que se interessava a ajudar suas mães, ela sempre gostou de se aventurar na floresta pra caçar e a lutar como muitos garotos faziam para proteger suas terras daqueles que tanto ouvia falar e temer, ao longo do tempo e os ensinos do seu pai e do seu tio ela se tornou uma ótima caçadora e lutadora, sem falar com suas excelente habilidade com o arco ela era uma figura um tanto notória em sua área."[32]

[31] Trecho extraído da ficha de personagem de E1 do G1
[32] Trecho extraído da ficha de personagem de E1 do G1.

Diante dos dados obtidos, percebemos que a ficha de personagem contribuiu não somente para desenvolver aspectos cognitivos do pensar histórico, como atitude, metodologia e linguagem, mas para nos apresentar um novo elemento, que é o pensamento histórico polifônico, algo que havíamos teorizado no tópico 3.2 ao discutirmos o modo de pensar histórico como teoria de ensino. Na oportunidade, afirmamos que a teoria do pensar histórico associado à polifonia bakhtiniana poderia produzir um conhecimento histórico de outrem na linguagem de outrem. Isso foi observado na ficha de E1 que utilizou diferentes significações construídas socialmente por diferentes vozes do presente e do passado para um significado autoral sobre a diáspora africana.

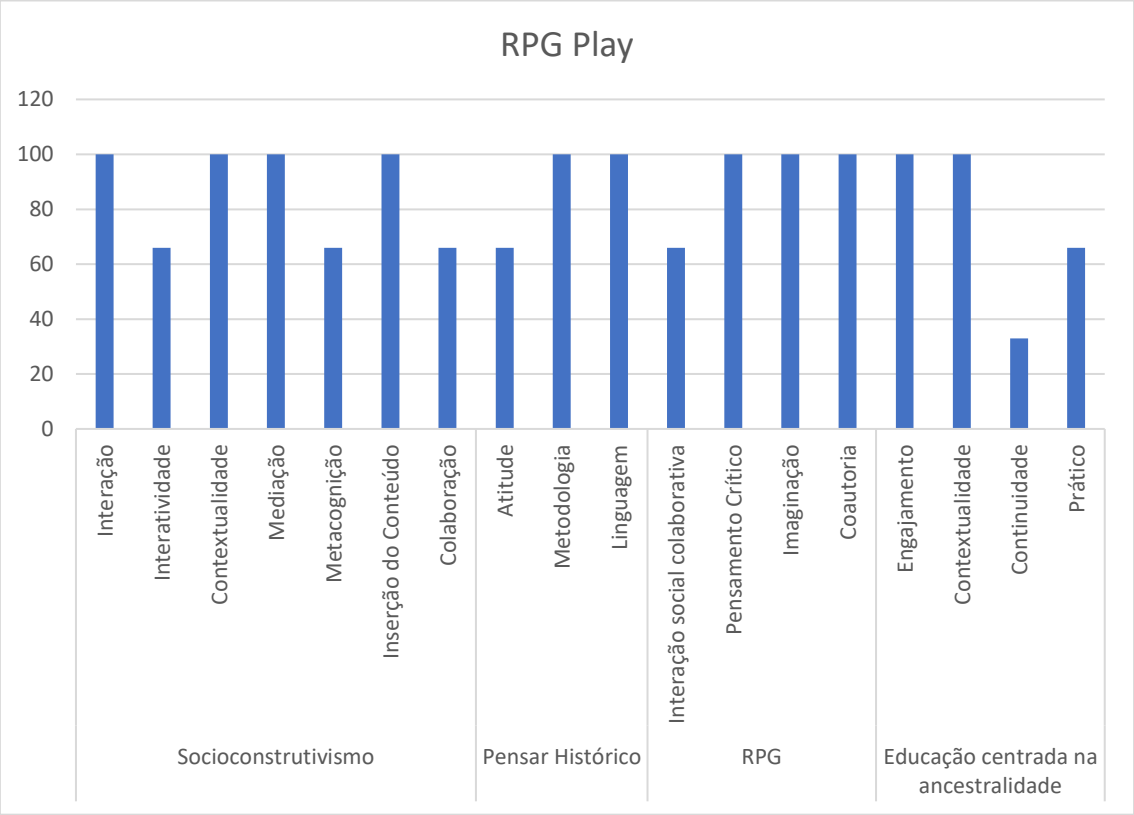
Por outros caminhos cognitivos, E3 realiza essa estratégia para construir Togashi, que é um signo com significado autoral com sentido para o experimento RPG "Diáspora". O estudante combinou elementos estéticos e significações de seu contexto externo, realizando uma bricolagem de elementos estéticos da cultura pop com elementos sígnicos do RPG, ao dar para o seu personagem o nome de um autor de mangá e anime e representá-lo com a figura de um mago medieval. Ao mesmo tempo, ele faz isso combinando com os fatos históricos roteirizados no jogo, como mercantilismo e suas instituições, como plano de fundo para narrar a existência de um hauçá refugiado.

6.1.4. Resultados dos objetivos de processo 04 do G1

Apresentamos os resultados dos aspectos cognitivos observados nas interações realizadas no instrumento RPG Play do software RPG AD, cujo objetivo de processo que orientou essa etapa foi: desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.

Antes de prosseguir com a análise de dados do instrumento RPG Play, cabe informar ao leitor que a estudante E2 teve sua interação nessa etapa prejudicada devido às limitações de acesso à internet. Isso posto, apresentamos o gráfico 02, que nos mostra o resultado das operações cognitivas que foram mais ou menos incitadas e experimentadas pelos estudantes em termos percentuais.

Gráfico 3- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 04 do Grupo de aplicação 01



Fonte: Autoral

a) Socioconstrutivismo:

O RPG Play respondeu de modo muito efetivo ao objetivo de processo: Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana, tendo uma média de 85,4 de efetividade.

As categorias de interação social foram observadas em todos os estudantes que interagiram entre si interpretando os seus personagens, com interlocuções mediadas pelo mestre e utilizando o RPG Play como um ambiente de rede colaborativa de produção de conhecimento. Isso é percebido no seguinte trecho onde ocorre interação social e colaboração:

> “[04-07-2021]/[16:37] Mestre: Então Alabá, o que você quer em troca para ajudar a encontrar minha filha Ima? - Questiona Obá Ore-Oghene. [04-07-2021]/[16:38] Togashi Hyoudon: Nada

> [04-07-2021]/[16:58] Mestre: Tudo bem! Diz o Obá e pede que os guardas vão em busca de Linah uma Ofá do Imperio, para saber se ela poderá ajudá-lo.
> [04-07-2021]/[17:07] Linah: "Respeito sua decisão, afinal nem sempre podemos compartilhar as mesmas lutas."
> [04-07-2021]/[17:07] Mestre: Em seguida o Obá volta para o castelo no intuito de consolar a sua esposa a rainha Iamasse.
> [04-07-2021]/[17:07] Takle Haymanot I: Você realmente é um enigma Togashi. Um enigma muito corajoso, optou por contrariar o Obá e negou-se a encontrar a sua futura aluna. Me diga: Por decidiu fazer isso?"[33]

A contextualidade foi observada em todos os estudantes, mas destacamos o trecho em que a contextualização atua como ambientação do jogo com elementos motivadores para engajamento dos estudantes na aventura, além de possibilitar inserção de novos conteúdos em interação social, como pode ser visto a seguir:

Contextualidade:

> "[17-06-2021]/[23:14] Mestre: O ano é 1700, a cidade de Oyo, capital do Império do Benin é centro político e econômico do continente africano e uma das maiores cidade do mundo na época. Os seus grandes muros e portões intransponíveis são protegidos por um vasto exército e por entidades divinas. Toda a opulência, diversidade cultural e tecnológica de Oyo se revela anualmente no aniversario Obá (Rei) Ore-Oghene, quando todos os muxicongos, a realeza Banto-Yoruba, se reúnem em Oyo."[34]

> "[18-06-2021]/[17:06] Obá Ore-Oghene: Veja como Oyo é linda, uma verdadeira joia no mundo. Passando pela feira, que fica no centro da cidade, ele mostra a diversidade cultural do seu Império, são comerciantes portugueses, sacerdotes católicos, sacerdotes de religiões tradicionais yoruba (denominada no Brasil de candomblé). Há também

[33] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 04/07/2021, no software RPG AD.
[34] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 04/07/2021, no software RPG AD.

> na feira cidadãos de outras nações africanas Sudaneses, Fulas, Malês, Bantos, Gês cada povo com sua tradição e seus deuses."[35]

Inserção de Conteúdo:

> "[04-07-2021]/[16:37] Mestre: (Para Linah) Você se aproxima de Obá e ve-lo recebendo outros convidados, entre eles o imperador Takle e um homem do Oriente. Quando você se aproxima Obá diz.: Linah como fico feliz em vê-la, na sua companhia estão os deuses e os heróis ancestrais. Diga-me, como vai você? Como vai Ifé? E o que traz de presente para mim?
>
> [04-07-2021]/[20:00] Linah: Sou da cidade de Ifé famosa em toda Africa por possuir grandes gerreiros, lá sou a Ofá do império real, sou respeitada por ser hábil com as armas e por forjar as melhores espadas do reino e para presentear o Obá OreOghene trago uma belíssima espada de aço."[36]

Através dos dados do gráfico 03, percebemos um padrão que se repete desde o início do experimento de interação que há entre os aspectos cognitivos socioconstrutivistas para o desenvolvimento do pensamento histórico em ZDI. Observamos que o socioconstrutivismo contribuiu para o pensamento histórico, quando o RPG é roteirizado em problemas complexos, atuando como local de controle, o que exige do jogador/estudante uma imersão em interação colaborativa em suas contextualidades, buscando informações e referências para desenvolver uma hipótese ou solução diante do problema apresentado. Isso é percebido no seguinte trecho:

> "[05-07-2021]/[16:07] Linah: O jesuíta e o comerciante europeu pensam que sou ingênuo em relação a sua intenção, mas Ṣàngó me avisou em sonho sobre eles. Segundo Ṣàngó há duas formas de sequestrar uma pessoa você pode capturar o corpo de uma pessoa e leva-la para o outro país e escraviza-la, é isso que o comerciante e o traficante fazem. A outra forma é capturar o seu ọkàn, a sua alma, e é isso que o jesuíta e o mercantilismo fazem, Eles fazem você esquecer seu Ori, sua raiz, sua história e dizem que por causa dos nossos deuses,

[35] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 18/06/2021, no software RPG AD.

[36] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 04/07/2021, no software RPG AD.

> da nossa história, da nossa cor de pele não temos ọkàn e para possuir uma devemos adorar o Deus e os santos deles.
> [04-07-2021]/[16:36] Togashi: É assim que os meus filhos, os filhos dos meus filhos esquecerão quem são herdeiros dos deuses e de reis e rainha, esquecerão a própria história a própria língua, e acharam que para ser humano deverão de ser igual ao europeu falar e se vestir igual ao branco e rezar para seus santos. Só que eles nunca ocuparão o nosso lugar na história e nós não vamos ocupar a deles, por que somos diferentes, mas isso não quer dizer que sejamos desiguais. Na verdade, eu temo pelo futuro dos meus descendentes![37]"

Observamos, no exemplo acima, que, através de seus personagens, E1 e E3 desenvolvem um pensamento histórico em interatividade (ZDI), mediando informações referenciadas em suas contextualidades, à medida que realizam operações metacognitivas em níveis interpsicológico e intrapsicológico, nos quais os estudantes utilizam o contexto do jogo como adjacência informacional para discutir os signos contraditórios presentes na gênese do capitalismo moderno, dentre eles: os conflitos sociais, a cesura étnica e a luta de classe no interior do sociometabolismo colonial/mercantil.

Os estudantes utilizam esses elementos advindos do contexto como base para o processo metacognitivo de planejamento e para desenvolver uma tese. Ao mesmo tempo, o contexto age como filtro cognitivo para o processo de inibição, mas, ao invés de produzir estranhamento e/ou internalização das significações ideológicas hegemônicas, os estudantes utilizam o jogo como instrumento mediador de contrainternalização, de análise e crítica histórica, conforme havíamos discutido nos tópicos 2.4.2, em particular no quadro 11 (Princípios da educação para além do capital aplicada em experimentações socioconstrutivistas) e no tópico 3.1.5.

a) RPG

A partir dos dados obtidos no gráfico 02 e da tabela 38, obtivemos uma média de 91,5%, sendo muito efetiva para a categoria cognitiva RPG. Foi observado em todos os estudantes interações com pensamento crítico, imaginação e coautoria, ao desenvolverem

[37] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 04/07/2021, no software RPG AD.

soluções autorias em combinação de elementos sígnicos do jogo e de suas práxis sociais. Isso é percebido nos trechos discutidos acima e no seguinte:

> [17-06-2021]/[23:19] Linah: após liderar uma revolta em Cabo Verde, assumo o cargo que outrora era de meu pai, o de guarda real da cidade sagrada de Ifé. Venho aqui para o aniversário de Obá representando a muxiconga de ifé.[38]

A respeito da interação social colaborativa, foi observada somente entre E1 e E. Isso é percebido no trecho apresentado anteriormente, quando discutimos a interatividade no RPG Play, assim como pode ser visto no seguinte trecho:

> "[18-06-2021]/[15:52] Mestre: Em Oyo tudo gira em torno do palácio e da monarca que arbitra sobre a vida e a morte dos seus súditos. O Obá Ore-Oghene detém poderes equivalentes e em certo ponto superior ao Rei Pedro II de Portugal — que detinha o controle ou, quando menos, o influencia do comércio exterior do Império do Benin.
> [18-06-2021]/[15:53] Mestre: Os reis e rainhas de suas cidades (reinos) decidem ficar junto a Obá Ore-Oghene, recebendo os reis e comitivas de diferentes partes dos reinos, cada comitiva possui trajes, pinturas, penteados de específicos de cada região.
> [18-06-2021]/[15:53] Mestre: Vocês e tem a opção de passear e conhecer a cidade de Oyo ou ir para uma espécie de "hospedaria" na qual vocês ficarão alojados. Qual a ação de vocês?
> [19-06-2021]/[09:19] Togashi: rolou [d12]:3 = 3
> [19-06-2021]/[09:21] Togashi: rolou [d6]:2 + [d8]:1 + [d20]:18 = 21
> [19-06-2021]/[09:22] Togashi: No momento estou interessado em descansar, por isso vou aceitar a hospitalidade do povo de Oyo para repousar
> [19-06-2021]/[21:11] Linah: Prefiro conhecer a cidade antes de descansar,como guerreiro,fui treinada para não descuidar da segurança,participei de muitas batalhas portanto fiz muitos inimigos e preciso saber se não estou sendo observada,além disso o meu Rei recomendou que desse atenção especial a proteção do Rei de Oyo, nosso aliado histórico, pois temos inimigos em comum que podem

[38] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 17/06/2021, no software RPG AD.

> tentar algum ataque de surpresa, sendo assim vou verificar pessoalmente os acessos ao reino e ao palácio de OYO."[39]

Consideramos que a interação social colaborativa é o aspecto cognitivo do RPG que está diretamente vinculado aos aspectos socioconstrutivistas de interatividade, metacognição, mediação e colaboração, uma vez que a interação social colaborativa é uma ação que objetiva produção e compartilhamento de informações mediada por elementos sígnicos do jogo, como observamos no exemplo acima.

b) Educação centrada na ancestralidade

A partir dos dados obtidos no gráfico 03 e na tabela 38, obtivemos uma média de 74,7% do objetivo de processo 04, sendo, assim, efetivo para a categoria cognitiva educação centrada na ancestralidade.

Houve engajamento de todos os estudantes em participar da aventura por diferentes motivos, expressados, outrora, na etapa de construção de personagem. Para E1, o seu engajamento é desenvolver o pensamento histórico sobre o feminismo negro, assunto sobre o qual a estudante possuía informações prévias ao jogo. Para E2 e E3, o engajamento deu-se em desenvolver um pensamento histórico sobre a produção e reprodução do racismo na contemporaneidade.

Essas motivações foram percebidas na sessão online do Google Meet e na construção da ficha de personagem e incorporadas ao roteiro do jogo como elemento de engajamento dos personagens dos jogadores, por exemplo, o objetivo central da aventura, que era encontrar a princesa de Oyo que foi raptada por traficantes escravistas, mas, para isso, os estudantes tiveram de cumprir algumas tarefas, "checkpoints", roteirizadas a partir dos elementos desenvolvidos por eles no *background* de seus personagens. No caso de Linah, personagem de E1, na aventura, a personagem teve suas habilidades aprimoradas no desafio "o encontro com as àyabas". Nele, Linah tinha de encontrar o griô de Oyo e escultar dele os itãs das ayabás e com qual deles se identifica. Para Takle e Togashi, personagens de E2 e E3, os estudantes têm suas habilidades aprimoradas no

[39] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 18/06/2021 e 19/06/2021, no software RPG AD.

desafio “um rei sem súditos”: nesse desafio, os personagens Takle e Togashi têm de mediar um conflito religioso entre hauçás mulçumanos de Ilorin e o Obá Ore-Oghene.

Os dois desafios foram roteirizados em coautoria com os estudantes, mediados pelas histórias desenvolvidas em seus *backgrounds*, pela interação e pelo compartilhamento de conteúdo e experiências de vida no WhatsApp e Google Meet, atendendo, assim, ao critério de prática em educação centrada na ancestralidade.

Como já relatado anteriormente, foi observado que somente E1 reproduziu o conteúdo do jogo em sua práxis social nos seus posts em redes sociais.

d) Pensar Histórico

Tal qual a ficha de personagem, o RPG Play foi um instrumento muito efetivo para os aspectos cognitivos do pensar histórico, tendo uma média de 88,6% de entre as interações dos estudantes.

Conforme discutido na análise das categorias Socioconstrutivismo, RPG e Educação centrada na ancestralidade, os estudantes E1 e E2 realizaram interações, cujo resultado foi o amadurecimento de processos cognitivos relacionados à atitude do pensamento histórico. Ambos os estudantes interagiram com o jogo de forma dialógica com sua práxis social, desenvolvendo uma consciência de historicidade ao compreender as diversas tensões sociais, civilizatórias e jogos de poder que orientaram o processo diaspórico africano moderno e seus desdobramentos na contemporaneidade, assim como desenvolveram interlocuções analíticas, críticas e reflexivas sobre os processos históricos e sobre seu valor para produção de sentido e significados de práxis sociais e identidades.

Metodologicamente, todos os estudantes realizaram suas interpretações históricas, a partir de problemas históricos desenvolvidos em suas fichas de personagens, problemas que foram complexificados com os elementos de roteiro da aventura simulada e novos elementos produzidos em interatividade. Para solucionar os problemas históricos simulados no RPG “Diáspora”, os estudantes desenvolveram hipóteses e realizaram pesquisas em fontes digitais e orais, externalizando o pensamento histórico em linguagem referenciadas em conceitos históricos, como racismo, feminismo, escravização, mercantilismo, colonialismo, pluralidade cultural e ancestralidade.

6.1.5. Analise Geral do primeiro grupo de aplicação

Tendo em vista os resultados acima, podemos considerar que a utilização do WhatsApp e Google Meet, da ficha de personagem e do RPG Play do software RPG AD como instrumentos mediadores educativos foi efetiva para o desenvolvimento das formas de pensamento histórico e pode ser grande aliada na educação a distância. Considero, portanto, que o instrumento atendeu aos objetivos do design didático socioconstrutivista em mediar os estudantes no desenvolvimento de conhecimento histórico de modo interativo, com autenticidade, engajamento social e significado pessoal.

6.1.4.1. Elementos de redesign para a segunda aplicação do experimento didático

É importante avaliar os fatores de dificuldades da primeira aplicação e considerá-las no redesign do design didático.

O primeiro elemento de redesigner é a estratégia para engajamento dos estudantes. Para a segunda aplicação do experimento, consideraremos o tema de aprendizagem como premissa para a seleção dos estudantes, assim como informar de maneira prévia o formato do jogo, pois, no primeiro grupo, alguns estudantes acreditaram que o experimento seria com jogos de console em modelagem 3D, cabendo, assim, no processo de seleção, uma explicação, ainda que sucinta, sobre o tema de aprendizagem e sobre o gênero do jogo RPG “Diáspora”, para que, então, os interessados possam discutir o tema e participar de modo eficaz do jogo.

Para a segunda aplicação, utilizaremos o aplicativo RPG AD, em vez do portal WEB RPG AD. Em testes realizados com outros pesquisadores, o aplicativo RPG AD tem se mostrado mais responsivo e estável nos smartphones, quando comparado a sua versão WEB. Apesar de ser uma versão demo e apresentar alguns erros na utilização de mapas e no preenchimento na ficha de personagem, acreditamos que o aplicativo será mais acessível para os estudantes.

Para a segunda aplicação, utilizaremos rodas de conversas como procedimento para os objetivos de processos 01 e 02 que envolvem a apresentação e discussão do contexto da pesquisa e do jogo. Percebemos, nessa primeira aplicação, que a estratégia de mediação, nesses dois primeiros objetivos, tinha elementos de educação centrados no docente, por exemplo, a centralização da fala no mestre/pesquisador e essa ser somente a referência de conhecimento. Para melhorar a mediação nesta etapa, adotaremos a roda de

conversa na estratégia de mediação e não utilizaremos de slides para apresentar o jogo ou pesquisa. Para isso, utilizaremos o próprio aplicativo RPG AD, pois todas as informações que estavam no portal WEB foram migradas para o aplicativo. Acreditamos que essa mudança contribua para uma melhor interatividade e interações colaborativas entre os estudantes.

Durante a primeira aplicação, percebemos que cada aventura do RPG "Diáspora" não se encerrava em si: os problemas e desafios de cada aventura alimentam o roteiro da aventura seguinte. Dessa forma, para a segunda aplicação, utilizaremos apenas um cenário de aprendizagem para a campanha "diáspora" como um todo, mantendo, assim, aderência ao objetivo de processo 04, que é desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.

Feita essa análise geral da primeira aplicação, apresentamos o redesign do design didático socioconstrutivista, sendo essa versão que orientará a segunda experimentação didática.

Quadro 40 - Redesign do cenário de aprendizagem do experimento didático RPG "Diáspora" para o ensino de história EAD

	Sujeitos Participantes
	Estudantes residentes na Fazenda Grande do Retiro, bairro situado no território do antigo quilombo Cabula, localidade cuja práxis social é historicamente marcada pelas contradições sociometabólicas do capitalismo, pelas estruturas de produção e reprodução do racismo, pela criminalização, exclusão e distorção das identidades e das produções de conhecimentos referenciadas em matrizes afro-indígenas. A comunidade da Fazenda Grande do Retiro é reconhecida pelo histórico de luta e resistência, sendo uma comunidade de aprendizagem potencialmente produtora de identidades, de projeto e de conhecimento dialógico aos seus contextos sociais.
	Necessidade que responde o curso
	O curso atende a necessidade dos estudantes em desenvolver interlocuções sobre a questão racial no Brasil.
Macro Organização do Curso	Objetivos de Aprendizagem
	Objetivo Global
	Mediar o desenvolvimento de interlocuções dialógicas, interativa e colaborativa entre os partícipes do jogo de "RPG Diáspora",

	estimulando atitudes de coautoria e corresponsabilidade no processo de aprendizagem e de produção de conhecimento histórico, assim como métodos para análise do problema histórico estudado.
	Habilidades
	● Atitude para a produção do conhecimento histórico, crítico, dinâmico, contínuo e com alto valor social; ● Metodologia para construção de uma interpretação autoral do problema histórico simulado no jogo, baseado na crítica, resolução de problema, análise de dados, desenvolvimento de hipóteses e conclusões; ● Linguagem: interlocução entre os alunos/jogadores nos processos metacognitivos e na produção de significados sobre o conteúdo histórico.
	Objetivos Intermediários
	● Desenvolver a concepção de que o conhecimento histórico é construção dialógica e polifônica; ● Estruturar o conhecimento em problema; ● Realizar análise e coleta de informações; ● Articular as hipóteses dos jogadores/estudantes na solução com significado autoral ao problema histórico.
	Objetivos de processos
	● Reunir-se virtualmente com os estudantes interessados em jogar “RPG Diáspora” e discutir sobre processos diaspóricos africanos; ● Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo “RPG Diáspora”, texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto; ● Organização das sessões das aventuras do jogo “RPG Diáspora” para aprendizagem da Diáspora africana; ● Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.
	Inserção de Conteúdo
	Elemento de conteúdo
	● Diáspora africana; ● Sociedades Banto, Iorubá e Tupinambás; ● Sistema escravista e formação do estado capitalista brasileiro; ● Religiosidade afro-brasileira.
	Conceito-chave
	● Pluralidade cultura; ● Capital; ● Modernidade; ● Racismo.

	Preposição-chave
	● Sociedade baiana; ● Ancestralidade afro-indígena; ● Religiosidade afro-brasileira; ● Movimentos antiescravista e antirracista.
	Procedimento
	1) Contextualização do Tema sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea; 2) Apresentação do texto de campanha “Diáspora” e construção do personagem; 3) Desenvolvimento das simulações: “A cor da pele como moeda de troca”, “Recôncavo Rebelde” e “Bate-folha”.
	Tratamento das informações
	● O experimento segue o modelo de cronologia histórica com seus processos e procedimentos, pois cada etapa do jogo contempla a construção histórica da diáspora africana e seus reflexos na práxis social dos sujeitos participantes; ● Os conteúdos relevantes aos processos diaspóricos africanos e os desdobramentos históricos da cultura banto e iorubá na sociedade baiana foram contextualizados a partir de livros, fontes documentais, diálogos com pesquisadores e especialistas do tema, diálogos com a comunidade residente no território do antigo quilombo, Cabula, e roteirizadas de modo aberto e interativo à colaboração; ● Para avançar nas aventuras, tomadas de decisão, cumprimentos de missões (tarefas) e desafios, resoluções de problemas e mediação de conflitos são exigidos dos participantes.
	Procedimento e estratégia de performance
	Problematizou o tema histórico de forma a estabelecer estratégias metacognitivas e as aplicou? Ativou conhecimentos pretéritos, maduros ou empíricos sobre o tema de estudo? Utilizou estratégias metacognitivas para amadurecer novos conhecimentos? Realizou análise, desenvolveu hipóteses, questões e/ou conclusões? Realizou pesquisa, coleta de dados e identificou as fontes? Realizou fluxo e refluxo entre os sentidos e significados desenvolvidos no jogo com os sentidos e significados de sua práxis social? Produziu linguagem dialógica e com sentido e significado?

	Descrição dos cenários
	Cenário 1: Apresentação da temática e do experimento didático e Cadastramento dos participantes no RPG AD
	Realização de Rodas de conversas com os estudantes participantes via Google Meet para apresentar o contexto da pesquisa e informações referente ao jogo de RPG, além de discutir sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea do jogo. Em seguida, organiza-se com sujeitos um cronograma de encontro com a comunidade de aprendizagem para um feedback do contexto da pesquisa e a apresentação do jogo "RPG Diáspora" e seus elementos.
	Cenário 2: Construção de personagem
	Será habilitado para os jogadores a sessão ficha de construção de personagem. Sob mediação do mestre, cada jogador construirá a sua persona no jogo. Para isso, serão disponibilizados os textos de campanha "Diáspora", sistema de regras e outros sobre a diáspora africana e questão racial no Brasil, além de acesso à biblioteca de mídias com fontes documentais, fotos e produções audiovisuais. Nesta etapa, o mestre deve orientar os jogadores a escreverem o *background* do seu personagem na primeira pessoa, para que eles se imaginem dentro do contexto histórico simulado. Finalizado o preenchimento da ficha, os jogadores se apresentarão com seus personagens. O mestre deverá tomar nota das informações presentes na ficha e inseri-las nas aventuras. Em seguida, jogadores e mestre dialogam entre si, para compreender as motivações em criar aquele personagem e as motivações do personagem no jogo, a fim de inseri-las nas aventuras.
	Cenário 3: Simulação da Campanha "Diáspora"
	Após construir os seus personagens, os jogadores simularão o Império do Benin no final do século XVII, a fim de entender sobre a diversidade da cultura africana, em específico, as culturas iorubá e banta, percebendo sua forte influência na cultura soteropolitana e na construção de sua ancestralidade e identidade; conhecer as questões relativas ao tráfico e à escravidão moderna, compreendendo as rotas de comércio do continente africano e sua utilização pelos traficantes escravistas; assim como dialogar sobre o papel da cosmovisão banto e

	iorubá como teoria de construção de mundo e sua utilização como base para desenvolvimento de formas de resistência à escravidão.

Fonte: Autoral

6.2. RELATO DO PROCESSO DE APLICAÇÃO COM O SEGUNDO GRUPO DE APLICAÇÃO

Após as tentativas anteriores, nas quais não conseguimos dar continuidade para finalizar o processo de aplicação do experimento devido ao agravamento das carências interestruturais das escolas causadas pela pandemia da Covid-19 e à ausência de políticas públicas efetivas de condução e suporte da educação a seus profissionais e estudantes, iniciamos uma nova busca por estudantes que estivessem disponíveis e quisessem participar do nosso projeto. Considerando o nosso atual contexto de pandemia e isolamento social, isso se tornou uma tarefa complicada. Após uma semana de diálogos com professores e funcionários de escolas públicas localizadas na Fazenda Grande do Retiro, reunimos, para nossa pesquisa, um grupo com 03 (três) estudantes residentes nesse bairro.

Utilizando a experiência da aplicação anterior e dos dados nela obtidos, iniciamos o contato com os estudantes questionando se eles teriam interesse em discutir a história da diáspora africana moderna, assim, após confirmação de todos, apresentamos a proposta do jogo RPG "Diáspora" e se eles teriam interesse em participar de um jogo educativo sobre o tema, sendo também confirmado por todos.

Diferente do primeiro grupo, no qual o aplicativo RPG AD apresentava diversas inconsistências, fomos obrigados a utilizar o WhatsApp como alternativa para suprir a demanda de interação não atendida pelo RPG AD. Na segunda aplicação do experimento, o aplicativo RPG AD, após revisões, passou a atender as demandas do segundo grupo e, dessa forma, a aplicação ocorreu, utilizando, prioritariamente, o aplicativo RPG AD.

Iniciamos o experimento com os estudantes em dois encontros virtuais realizados pelo Google Meet em formato de roda de conversa. No primeiro encontro, atendendo ao objetivo de processo 01 (Reunir-se virtualmente com os estudantes interessados em jogar "RPG Diáspora" e discutir sobre processos diaspóricos africanos), informamos sobre a pesquisa e orientações referente ao jogo, socializamos experiências de vida vinculada ao tema de aprendizagem e retiramos as dúvidas. No segundo encontro, atendendo ao objetivo de processo 02 (Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo

“RPG Diáspora”, texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto), conversamos sobre o contexto histórico da diáspora africana e seus desdobramentos na construção sócio-histórica no Brasil e na Bahia, iniciamos os cadastramentos das estudantes no aplicativo, criamos os personagens, marcamos o início das sessões para começarmos a aplicação do jogo.

6.2.1. Análise de dados do Segundo Grupo de aplicação (G2)

Neste momento, analisaremos os dados obtidos na segunda aplicação do experimento didático, considerando as alterações feitas no design didático socioconstrutivista (quadro 40). Lembramos que os instrumentos de análise estão embasados nos 04 (quatro) objetivos de processos da proposta didática disponível no capítulo III, possuindo como fundamento as categorias de referência de acordo com os princípios previamente estabelecidos no capítulo V. Sendo assim, apresentaremos, abaixo, o potencial de efetividade dos objetivos de processos.

6.2.2. Resultados dos objetivos de processo 01 e 02 do G2

Quadro 41– Resultado de análise Objetivo de processo 01 e 02 do segundo grupo de aplicação

<table>
<tr><td colspan="4">INSTRUMENTO 01 – Google Meet</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo de processo 01: Reunir-se virtualmente com os estudantes interessados em jogar “RPG Diáspora” e discutir sobre processos diaspóricos africanos.

Objetivo de processo 02: Compartilhar o contexto histórico, sistema de regras do Jogo “RPG Diáspora”, texto de campanha e todas as demais informações necessárias para que os estudantes construam seus personagens, iniciem a simulação histórica e a construção coletiva de texto.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Categorias de Referências</td><td>Avaliação</td><td>Resultado</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Socioconstrutivismo</td><td>Interação</td><td rowspan="4">Ocorreu entre todos os estudantes</td><td rowspan="4">Potencialmente Efetivo</td></tr>
<tr><td>Interatividade</td></tr>
<tr><td>Contextualidade</td></tr>
<tr><td>Mediação</td></tr>
</table>

	Metacognição		
	Colaboração		
RPG	Interação social colaborativa	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Pensamento Crítico		
	Imaginação		
	Coautoria		
Educação centrada na Ancestralidade	Engajamento	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Contextualidade		
	Continuidade	Ocorreu continuidade entre 02 dos 03 estudantes	
	Prática	Ocorreu entre todos os estudantes	
Pensar Histórico	Atitude	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Metodologia		
	Linguagem		

Fonte: Autoral

Baseado nos dados analisados acima, a etapa pré-jogo, realizada no Google Meet, observamos as seguintes ocorrências das categorias de referências:

a) Socioconstrutivismo:

Tal qual aconteceu no primeiro grupo de aplicação, o segundo grupo de estudantes estabeleceram no google meet interlocuções relacionando o contexto do jogo com os seus contextos comunitários e experienciais, no sentido de produzir interpretação com significado pessoal. Diferente do primeiro grupo de aplicação, que compartilhou links de website e páginas de redes sociais, os estudantes, nessa etapa, recorreram à experiência

de vida, conhecimentos históricos adquiridos anteriormente, além dos eventos históricos em curso.

Os estudantes realizaram interação social, interatividade e contextualidade mediadas por elementos sígnicos do jogo e desenvolveram interlocuções colaborativas em roda de conversa ao discutirem sobre situação política e social do país (sobretudo na pandemia) e sobre fatos históricos recentes, como os movimentos *black lives matter* (vidas negras importam), LGBTQIA+, antifascismo, fake news e anticiência, que têm entre suas ancoragens históricas os elementos estruturantes do racismo e as técnicas de biopoder de controle social pela cesura étnica.

Todos os estudantes realizaram intersecção de contextualidades a partir das tensões sociais recentes, dentre elas o racismo, homofobia e a conjuntura política do país, sendo essa discussão iniciada após apresentação do texto de campanha do jogo.

Essa capacidade do jogo, ainda na etapa pré-jogo, reforça o que havíamos observado no primeiro grupo de aplicação. O RPG atua como local de controle entre os processos metacognitivos dos estudantes devido à roteirização do jogo em problema complexo. Dessa forma, os elementos sígnicos do jogo atuam como gatilhos, não somente para interações sociais colaborativas, a exemplo do compartilhamento de conteúdos relacionados ao jogo não roteirizados, mas para a interatividades (ZDI), desenvolvendo funções cognitivas do pensar histórico, como problematização, formulação de hipótese e crítica às fontes.

a) RPG

Todos os estudantes desenvolveram pensamento crítico, imaginação, coautoria e interações sociais colaborativas, combinaram elementos de sua realidade social com elementos do jogo e articularam elementos distintos de suas contextualidades em interatividade, sendo mediados pelo mestre e pelos textos de campanha e classes. Contribuíram para o roteiro de forma crítica, produzindo formas de coautoria que foram aprofundadas na ficha de personagem e nas aventuras do “RPG Diáspora”, assim como perceberam o experimento didático como um problema complexo ao identificar a relação que havia entre o tema de aprendizagem e suas práxis sociais.

Esses processos de pensamento crítico e coautoria eram dotados de alto valor de significado pessoal, pois os estudantes se identificavam com o contexto histórico da

campanha, com os arquétipos que compunham as classes e foi a partir desses elementos sígnicos que desenvolveram reflexões políticas sobre seus contextos locais.

Baseado na experimentação anterior, a mediação de conteúdo foi dialógica com as diferentes partes que compõem o caleidoscópio cultural, jogos de poder e estruturas ideológicas que dão significado e sentido aos processos de identidade de legitimação, resistência e projeto dos estudantes, conforme discutido no tópico 2.5.

b) Educação centrada na Ancestralidade

Todos estudantes engajaram-se em participar do jogo, não pelo fato de ser um jogo de RPG, mas pelo valor de uso que o tema aprendizagem tinha para sua práxis social e, no caso dos estudantes E2 e E3, com a militância nas pautas LGBTQIA+.

A materialização de processos cognitivos relacionados a uma educação centrada na ancestralidade é um efeito da roteirização em problema complexo, historicamente referenciado nas contextualidades dos sujeitos, sendo o tema de aprendizagem o ponto de conexão entre os estudantes e suas práxis.

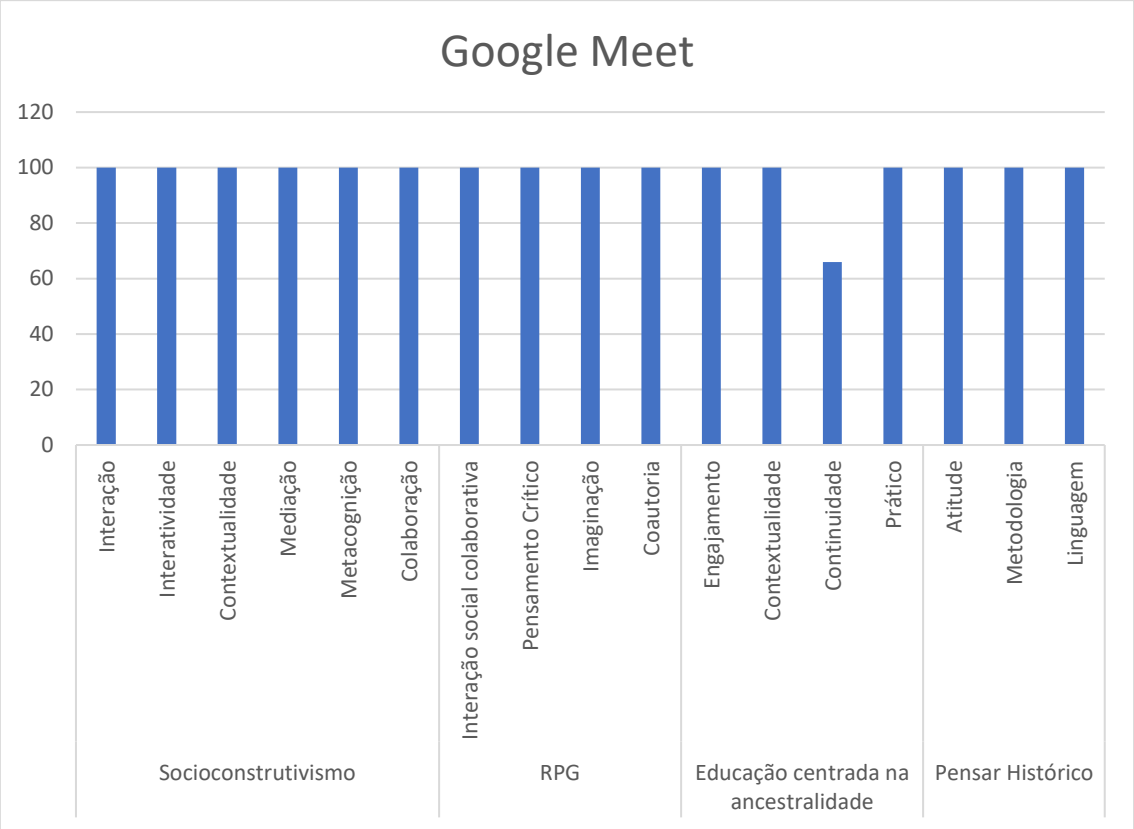
c) Pensar Histórico

Tal qual aconteceu com os estudantes do primeiro grupo de aplicação, o segundo grupo realizou interlocuções com signos e significações referenciadas em diferentes níveis de contextualidade mediada pelos elementos sígnicos do RPG “Diáspora” e com sentido para o jogo. Desenvolveram linguagens, articulando contextualidade e conteúdo, utilizaram fontes históricas recentes para desenvolver uma interpretação autêntica e significativa sobre a Diáspora africana, além de entenderem o tema de aprendizagem como um problema histórico que orienta e se reproduz na práxis social local e nas identidades.

Mais uma vez, observamos que a função do pensamento histórico está diretamente ligada aos seguintes processos metacognitivos: planejamento, inibição e local de controle. Todos os estudantes compreendiam que a diáspora africana é um problema histórico complexo com inúmeras implicações nas forças estruturantes de suas práxis sociais objetivas e subjetiva; que os signos, significações produzidas pelas diferentes ideologias envolvidas na diáspora africana, atuam como filtro cognitivo na construção de significado, sentido e conceito, assim como de identificação ou estranhamento.

A partir dos dados analisados no quadro 41, apresentamos o gráfico 04 que nos mostra quais operações cognitivas foram mais ou menos incitadas e experimentadas pelos estudantes em termos percentuais.

Gráfico 4 - Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 01 e 02 do Grupo de aplicação 02



Fonte: Autoral

Diante dos dados analisados, obtivemos os seguintes resultados para o instrumento Google Meet. O instrumento foi muito efetivo para todas as categorias de referência, tendo uma média de 100% para o socioconstrutivismo, RPG e pensar histórico e 91,5% para a educação centrada na ancestralidade.

6.2.3. Resultados dos objetivos de processo 03 do G2

Analisaremos a seguir, por meio do quadro 42, o instrumento Ficha de personagem, seguindo os critérios de análises disponíveis no capítulo V.

Quadro 42– Resultado de análise Objetivo de processo 03 do segundo grupo de aplicação

INSTRUMENTO 02 – Ficha de personagem			
Objetivo de processo 03: Organizar as sessões das aventuras do jogo “RPG Diáspora” para aprendizagem da Diáspora africana.			
Categorias de Referências		Avaliação	Resultado
Socioconstrutivismo	Contextualidade	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Metacognição		
	Inserção de conteúdo		
RPG	Pensamento Crítico	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Imaginação		
	Coautoria		
Educação centrada na ancestralidade	Contextualidade	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Prática		
Pensar Histórico	Atitude	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Metodologia		
	Linguagem		

Fonte: Autoral

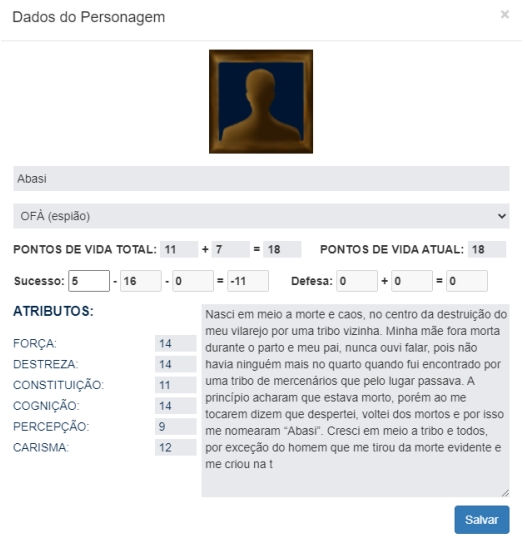
a) Socioconstrutivismo:

Todos os estudantes escreveram o *background* de seus personagens, articulando elementos do seu contexto comunitário e experiencial, a exemplo de tensões sociais e elementos de ancestralidade, com elementos do contexto informacional do jogo. Na construção de seus personagens, os estudantes criaram estratégias cognitivas para construir os seus personagens, como buscar conteúdos e referências em suas práxis sociais e ativar conhecimentos históricos maduros.

Durante a segunda aplicação, observamos, novamente, a função que a ficha de personagem tem para a produção de conteúdos abertos e autorais em jogos, pois foi através dela que os estudantes iniciaram uma escrita colaborativa sobre a diáspora africana e iniciaram a simulação de alguns dos processos históricos que envolvem a temática.

A respeito da categoria contextualidade, foi observado que os estudantes articularam signos e elementos de suas contextualidades com os elementos sígnicos do jogo, como pode ser visto nas figuras 22, 23 e 24.

Figura 22– Ficha de personagem de E1 do G2



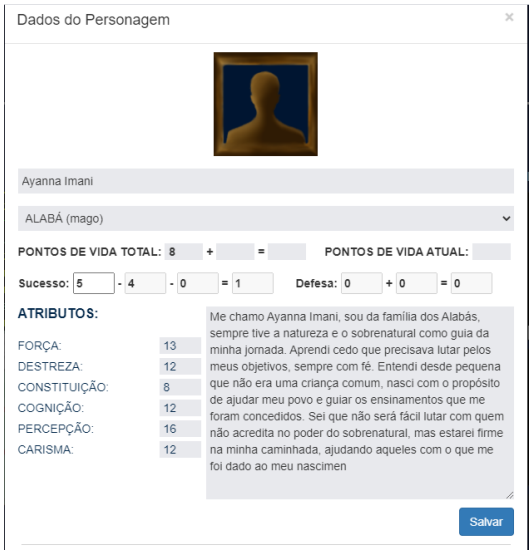
Fonte: Autoral

Figura 23– Ficha de personagem de E2 do G2



Fonte: Autoral

Figura 24– Ficha de personagem de E3do G2



Fonte: Autoral

Todos os estudantes utilizaram os arquétipos das classes do RPG “Diáspora”, como Ofá e Alabá, para desenvolver a história de seu personagem.

No caso de E1, o estudante utiliza a classe Alabá, para criar o personagem Abasi, articulando racismo, conflitos étnicos e o itã do orixá Obaluaê e os desdobramentos históricos da diáspora africana; E2 constrói seu personagem, Akin, a partir do itan do orixá Nãnã e dos conflitos de intolerância religiosa; o estudante E3 constrói a personagem

Ayanna Imani, a partir das histórias de rapto de escravizados, religiosidade e ancestralidade, como pode ser visto nos trechos a seguir:

> "Nasci em meio a morte e caos, no centro da destruição do meu vilarejo por uma tribo vizinha. Minha mãe fora morta durante o parto e meu pai, nunca ouvi falar, pois não havia ninguém mais no quarto quando fui encontrado por uma tribo de mercenários que pelo lugar passava. A princípio acharam que estava morto, porém ao me tocarem dizem que despertei, voltei dos mortos e por isso me nomearam "Abasi". Cresci em meio a tribo e todos, por exceção do homem que me tirou da morte evidente e me criou na tribo- Kinte, tinham medo de mim e era chamado de "criança diabo" pelo fato de ter nascido na morte."[40]
>
> "Eu nunca fui muito crente na espiritualidade. Deuses nunca me deixariam passar pelo que passei. Desde criança, nunca fiz questão de seguir ordens e, por isso, sempre andei recebendo represálias. Até o dia em que tentei fugir mais uma vez. Antes de entrar na mata, tomei um tiro e tive a sensação de desmaiar, porém continuei correndo. Sem entender o que estava acontecendo, via entre as árvores qual caminho seguir, ainda que uma estranha escuridão me cercasse. Tive medo e desejei que ela se afastasse. Os olhos que estavam chegando perto de mim, se afastaram. Então cheguei em uma clareira, onde havia uma velha senhora. Na hora, não tinha reparado que meu ferimento havia sarado. Ela apontou para isso e me explicou o que havia ocorrido. Eu era um Alabá."[41]
>
> "Me chamo Ayanna Imani, sou da família dos Alabás, sempre tive a natureza e o sobrenatural como guia da minha jornada. Aprendi cedo que precisava lutar pelos meus objetivos, sempre com fé. Entendi desde pequena que não era uma criança comum, nasci com o propósito de ajudar meu povo e guiar os ensinamentos que me foram concedidos. Sei que não será fácil lutar com quem não

[40] Trecho extraído da ficha de personagem de E1 do G2.
[41] Trecho extraído da ficha de personagem de E2 do G2.

> acredita no poder do sobrenatural, mas estarei firme na minha caminhada, ajudando aqueles com o que me foi dado ao meu nascimento. Hoje aos 25 anos, quero levar casa vez mais as minhas raízes e ancestralidade. Nasci no período da primavera, é das flores que encontro minha calma, tranquilidade e caminho. Meus pais não morreram em vão e prometi a eles que nada, absolutamente nada ficaria impune, quero justiça. Não sou uma pessoa ruim, mas não deixarei meus inimigos me pararem, sou guerreira e confiante com tudo que aprendi até chegar aqui."[42]

Nas fichas de personagem, é possível observar que o caminho cognitivo realizado pelos estudantes foi articular diferentes níveis de contexto para desenvolver um significado pessoal sobre o processo diaspórico africano. Os estudantes utilizaram elementos do contexto externo, a exemplo das informações contidas no texto de campanha e classe, os itãs iorubás, os conceitos e significações sobre a escravidão, religiosidade e conflitos étnicos para produzir uma interpretação com um sentido autoral, criativo e crítico.

Metacognitivamente, percebemos o contexto como estrutura enunciadora de conceitos, significações, padrões e tensões, mas também um aspecto cognitivo de referência para o amadurecimento de novos conhecimentos.

b) RPG e Educação centrada na ancestralidade

Mais uma vez, notamos que o design didático socioconstrutivista possibilitou que o RPG "Diáspora" atuasse no pensamento superior devido à roteirização e à mediação em problemas complexos. Isso levou os partícipes a regularem seus processos metacognitivos com signos históricos, sociais e culturais locais. As formas prematuras de coautoria dos estudantes, observadas no Google Meet, complexificaram-se ao ganhar novos elementos, por exemplo, o estudante E1 construiu o personagem Abasi em problema complexo, articulando racismo, conflitos étnicos e o itã do orixá Obaluaê e os desdobramentos históricos da diáspora africana; o mesmo foi feito por E2, que desenvolveu a história de Akin utilizando o itan do orixá Nãnã e os conflitos de

[42] Trecho extraído da ficha de personagem de E3 do G2.

intolerância religiosa; o estudante E3 constrói a personagem Ayanna Imani, a partir das histórias de rapto de escravizados, religiosidade e ancestralidade. Dessa forma, os estudantes utilizaram elementos da história local e seus signos, não roteirizados no jogo, para desenvolver uma interpretação autêntica com produção de sentidos e significados engajados socialmente.

c) Pensar Histórico

Os estudantes desenvolveram um modo de pensar historicamente a diáspora africana na escrita de seus personagens em problema complexo, articulando problemas históricos, culturais e sociais. Realizaram processos metacognitivos, articulando conceitos e significações de suas contextualidades com elementos sígnicos do jogo e conhecimentos sobre o tema já amadurecido, advindos de sua práxis social, para construir significados e interpretações autorais sobre o tema de aprendizagem.

Tal qual o primeiro grupo de aplicação, os estudantes do segundo grupo construíram seus personagens e desenvolveram uma concepção social do tema em níveis interpsicológicos, mediados pelas ações enunciadoras (mestragem) do mestre, pelos textos de campanha e classes e em interações sociais colaborativas durante a roda de conversa, para em nível intrapsicológico, em processo de internalização, desenvolver um significado pessoal sobre tema histórico imbricado em seu contexto interno.

Essa articulação de contexto e conteúdo foi realizada por todos os estudantes, que construíram personagens com significados de sua contextualidade e com sentido para uma práxis de ensino-aprendizagem de história no jogo de RPG, mas, ao mesmo tempo, dialógica a sua realidade social. Por exemplo, para desenvolver o sentido, a motivação do personagem Abasi que é:

> "Com a morte de Kinte e outros membros em uma missão malsucedida os sobreviventes da tribo tentaram me matar, me responsabilizando pela morte dos demais, uma vez que eu "nasci da morte e a morte trazia comigo para todos que me acompanhassem"[43]

[43] Trecho extraído da ficha de personagem de E1 do G2.

O estudante E1 recorre às seguintes significações do contexto externo, como as estratégias de captura dos traficantes de escravos, dentre elas o acirramento entre conflitos étnicos, e associa a elementos do itã iorubá.

Essa mesma estratégia cognitiva realizada por E1 replica-se nos demais estudantes. Todos desenvolvem atitude, metodologia e linguagem, resultando em formas autorais de pensamento histórico.

A polifonia do pensamento histórico é percebida nessa segunda aplicação, mas de forma distinta do primeiro grupo. Se observamos os trechos destacados do *background* dos personagens do primeiro grupo, perceberemos que ela foi escrita na terceira pessoa do singular, havendo um distanciamento entre personagem e jogador e, por efeito, uma visão externa da história. Já o segundo grupo de aplicação escreve os *backgrounds* na primeira pessoa do singular, ou seja, uma imersão no contexto do jogo e uma ação mais efetiva no metapensamento, uma vez que esse é um processo cognitivo simbólico-semiótico complementado por símbolos e palavras.

Ao escreverem o *background* na primeira pessoa, os estudantes produzem uma ação polifônica devido ao atravessamento de falas. Isso é percebido nos seguintes trechos:

> "Cresci em meio a tribo e todos, por exceção do homem que me tirou da morte evidente e me criou na tribo- Kinte, tinham medo de mim e era chamado de "criança diabo" pelo fato de ter nascido na morte."[44]

No trecho acima, temos três falas que se atravessam. No primeiro plano, a fala do personagem Abasi, que relembra a fala de um terceiro personagem presente em sua memória. No segundo plano, temos a fala do autor, que é o estudante, construída em nível experiencial de contexto por nela haver elementos de subjetividade, como concepções, posturas e sentimentos. Essa fala atravessa todo texto, dando significado e sentido ao personagem. No terceiro plano, temos as inúmeras falas que vêm do contexto sócio-histórico com os signos e significações derivantes da luta de classe no interior de um sociometabolismo.

Essa polifonia reproduz-se na ficha de personagem de E3, como poder visto no seguinte trecho:

[44] Trecho extraído da ficha de personagem de E1 do G2.

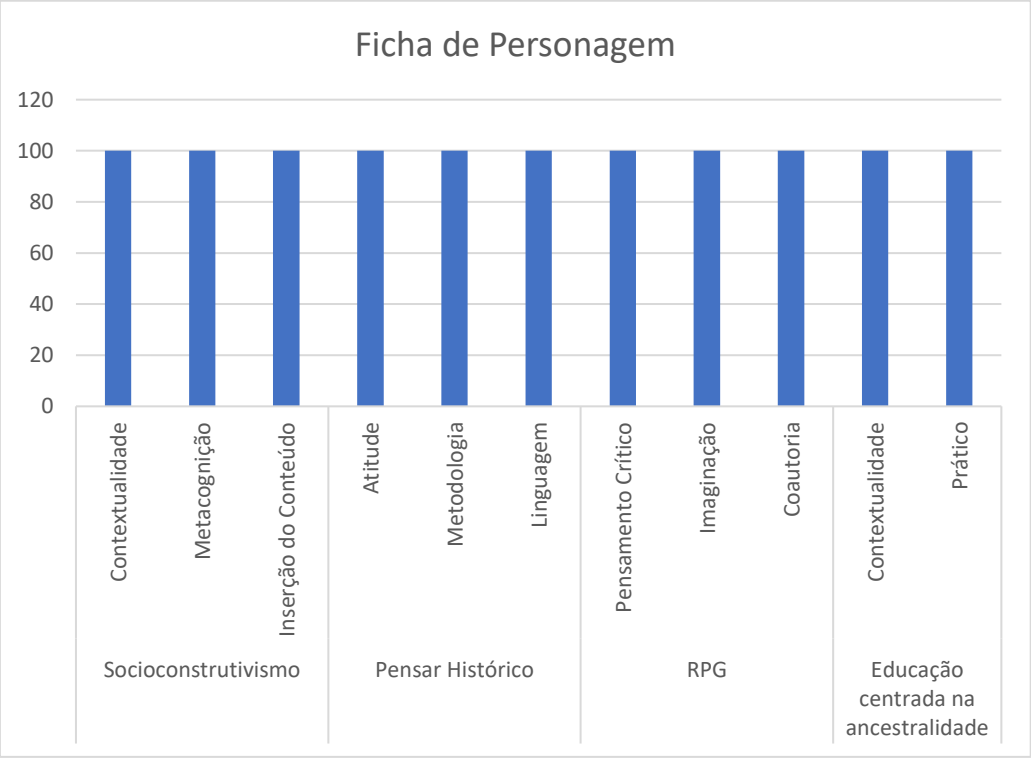
> “Sei que não será fácil lutar com quem não acredita no poder do sobrenatural, mas estarei firme na minha caminhada, ajudando aqueles com o que me foi dado ao meu nascimento. Hoje aos 25 anos, quero levar casa vez mais as minhas raízes e ancestralidade.”[45]

No primeiro plano, temos a fala da personagem Ayanna, que reflete sobre um conflito religioso e ancestralidade; no segundo plano, temos a fala do estudante E3, que dá ao personagem significados sobre religiosidade, tradição e religiosidade; e, por fim, no terceiro plano, temos as inúmeras falas do contexto sócio-histórico do estudante com os signos e significação de religiosidade, ancestralidade e tradições afro-brasileiras.

Esse elemento polifônico também é percebido nas interações durante a simulação das aventuras, o que nos leva a concluir que o RPG é um jogo altamente polifônico.

A partir dos dados analisados no quadro 42, apresentamos o gráfico 05, que nos mostra quais operações cognitivas foram mais ou menos incitadas e experimentadas pelos estudantes em termos percentuais.

Gráfico 5- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 03 do Grupo de aplicação 02



[45] Trecho extraído da ficha de personagem de E3 do G2.

Fonte: Autoral

Diante dos dados analisados, obtivemos os seguintes resultados para o instrumento Ficha de personagem. O instrumento foi muito efetivo para todas as categorias de referência, tendo uma média de 100% para o socioconstrutivismo, RPG, pensar histórico e educação centrada na ancestralidade.

6.2.4. Resultados dos objetivos de processo 04 do G2

Apresentamos, a seguir, por meio do quadro 43, a análise do instrumento RPG Play, seguindo os critérios de análises disponíveis no capítulo V..

Quadro 43– Resultado de análise Objetivo de processo 04 do segundo grupo de aplicação

INSTRUMENTO 03 – RPG Play			
Objetivo de processo 04: Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana.			
Categorias de Referências		Avaliação	Resultado
Socioconstrutivismo	Interação	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Interatividade		
	Contextualidade		
	Mediação		
	Metacognição		
	Inserção de conteúdo		
	Colaboração		
RPG	Interação social colaborativa	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Pensamento Critico		

	Imaginação		
	Coautoria		
Educação centrada na ancestralidade	Engajamento	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Contextualidade		
	Continuidade	Ocorreu continuidade entre 02 dos 03 estudantes	Potencialmente Efetivo
	Pratica	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
Pensar Histórico	Atitude	Ocorreu entre todos os estudantes	Potencialmente Efetivo
	Metodologia		
	Linguagem		

Fonte: Autoral

a) Socioconstrutivismo

Assim como o grupo anterior, os estudantes estabeleceram interação no jogo, através de seus personagens e mediada pelo mestre em interlocuções com elementos de contextos roteirizados no jogo, na ficha de personagem e em suas práxis sociais. Além disso, utilizaram o jogo como instrumento mediador para desenvolver interpretações próprias sobre a diáspora africana, com significados e sentidos engajados em práxis sociais, e produziram conteúdos contextualizados com a historicidade local.

As categorias de interação social foram observadas em todos os estudantes que interagiram entre si, interpretando os seus personagens com interlocuções mediadas pelo mestre e utilizando o RPG Play como um ambiente de rede colaborativa de produção de conhecimento. Isso é percebido no seguinte trecho, onde ocorre interação social:

> "[04-07-2021]/[16:22] Mestre: (Para Abasi) Você conhece um os saldados que lhe pede ajuda, na verdade vocês são amigos e trabalharam juntos em outras batalhas e missões.
>
> [04-07-2021]/[16:22] Mestre: (Para Abasi) Você aceita ajudar a encontrar a princesa e caso aceite ajudar qual é sua estratégia?

> [04-07-2021]/[16:31] Abasi: Haverei de aceitar, se o pagamento fot adequado para tal resgate. se tratando de uma pessoa da família real nada espero que não seja um grande pagamento, adequado à importância dk procurado.
> [04-07-2021]/[16:33] Abasi: Pagando me bem, o primeiro passo será seguir os últimos passos dela e visitar os lugares que ela frequentemente costuma ir. Além de falar com outros para descobrir mais sobre o seu paradeiro.
> [04-07-2021]/[16:34] Abasi: Caso ela tenha ido para a floresta, seu rastreamento será fácil devido à minha perícia em buscas e capacidade de seguir os rastros deixados na natureza.
> [04-07-2021]/[17:17] Ayanna Imani: Se quiserem meus empréstimos, também posso ajudar.. Tenho muito conhecimento sobre as redondezas também
> [04-07-2021]/[17:17] Ayanna Imani: Ela não deve ter ido muito longe
> [05-07-2021]/[14:26] Akin: De jeito nenhum, sua alteza. Eu sinto nos meus ossos que tempos sombrios estão chegando, e Ewá não se engana. O senhor deveria ouvir seus instintos."[46]

A contextualidade foi observada em todos os estudantes, mediando interatividades, realizaram-se operações metacognitivas em níveis interpsicológico e intrapsicológico, além de possibilitar inserção de novos conteúdos. Destacamos os seguintes trechos em que a contextualização atua como ambientação do jogo com elementos motivadores de interatividade e engajamento dos estudantes na aventura:

Contextualidade:

> [30-06-2021]/[13:03] Mestre: Dentro de Oyo um banquete digno dos reis e rainhas estar sendo preparado. Muitas comidas a base de azeite de dendê, como ensopado, vatapás, bolos e pães feitos de inhame e bebidas destilada de uma mistura de ervas e raízes. A música do culto aos ancestrais e as divindades dentre elas Xangô (entidade muito popular no império do Benin) são entoados. As danças tradicionais e a alegria ao som dos tambores ocasiona.

[46] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 04/07/2021, no software RPG AD.

[30-06-2021]/[13:05] Mestre: Vocês chegam Junto com as comitivas que vem de diversos cantos da África, do Oriente, do Velho Mundo (Europa) e outros do Novo Mundo (américa). A população celebra a chegada de todos... as crianças olham curiosas para seus trajes e utensílios.

[30-06-2021]/[14:31] Mestre: (Para Akin) Akin sua fama de um promissor Mago, conhecido pelo Yoruba como Alabá, chegou aos Ouvidos do Obá (Rei) Ore-Oghene, que o contratou para ser o preceptor de sua filha e herdeira do trono a Princesa Ima. Olhando para Você (Victor) o Oba prossegue: Diga-me joven Alabá homens com o seu potencial vi poucos aqui em Oyo, me fale como é a sua terra? Quem lhe ensinou a ciência dos eguns e dos orishas?

[30-06-2021]/[14:33] Mestre: (Para Abasi) Abasi você tá bebendo, vinho da palma e comendo alguns acaçás servidos numa barraca fica a alguns metros do palácio real de Oyo. De lá você vê as diversas comitivas nacionais e estrangeira que saúdam e presenteiam Obá OreOghene. Um homem de trajes reais se aproxima, come os dois últimos acaçá que estavam servidos para você e também bebe todo o seu vinho e com um ar esnobe lhe fala com você: "አረማዊ ተብለው ከሚጠሩት መካከል የተወሰኑትን መብላት አይከፋኝም ። ደስተኛ አይደለህም ።።"

[30-06-2021]/[14:33] Mestre: (Para Abasi) Caso queira saber o que o homem falou role 1d20 para o teste percepção."[47]

Inserção de Conteúdo:

[16-07-2021]/[16:15] Mestre: (Pessoal esse é o mapa que Takle entrega para Akin, apesar de ser o mapa atual da Nigéria muitas desses cidades são históricas e conservam o mesmo nome da época do império, mesmo após a colonização inglesa. Somente Lagos (atual capital de Nigéria) teve seu nome alterado anteriormente denominada de Èkó.)

[16-07-2021]/[16:16] Mestre: De Oyo para o Rio Niger são três dias de caminhada ou dois dias a cavalo. Como os mercenários estão de camelos, eles estão a meio dia a frente de vocês.

[47] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 30/06/2021, no software RPG AD.

> [16-07-2021]/[16:17] Mestre: E ai o que vocês Akin, Abasi e Ayanna fazem?
>
> [16-07-2021]/[18:23] Ayanna Imani: Eu quero usar meu poder de amizade para perguntar para um dos mercenário tudo sobre o sequestro de Ima[48]

Interatividade e Colaboração:

> "[06-07-2021]/[18:47] Mestre: Reunidos no centro do pátio, vocês notam que uma ekedi e um ogã saem da sala com a Insígnia de Ogun trazendo uma foice, a adaga e a espada.
>
> [06-07-2021]/[18:47] Ayaba Iamasse: Essas armas foram feitas na fornalha de Ogum, nas terras de Ijexá as margens da cachoeira Erim-Ijexá, com elas seus inimigos serão derrotados.
>
> [06-07-2021]/[18:47] Mestre: Da sala de Oxóssi, irmão mais novo de Ogum, um ogan traz o arco e flexa.
>
> [06-07-2021]/[18:48] Ayaba Iamasse: Esse arco e flecha lhe dará a mira certeira do ofá de Oxóssi.
>
> [06-07-2021]/[18:48] Mestre: Da sala com a insígnia de Onilé uma ekedi traz os braceletes da terra.
>
> [06-07-2021]/[18:48] Ayaba Iamasse: Esses braceletes vocês terão acesso a parte do conhecimento de Onilé e saberão conjurar o axé.
>
> [06-07-2021]/[18:53] Mestre: Agora que estão armados e protegidos qual a estratégia para encontrar Ima?
>
> [06-07-2021]/[20:20] Ayanna Imani: Akin, o que acha de irmos procurar informações lá na feira? Certamente alguém deve ter visto alguma movimentação que será útil para nós
>
> [09-07-2021]/[07:48] Abasi: Eu irei até a floresta que nos rodeia e irei procurá-la nas redondezas de oyo
>
> [09-07-2021]/[16:18] Akin: Imagino que a feira deva reunir o maior número de pessoas que possa ter visto a princesa, vamos lá"[49]

b) RPG

[48] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 16/07/2021, no software RPG AD.

[49] Trecho extraído de sessão online da Aventura "A cor da pele como moeda de troca", realizada em 06/07/2021 e 09/07/2021, no software RPG AD.

Mais uma vez, os estudantes realizaram operações cognitivas, como pesquisa, análise de informações, e as utilizaram em suas estratégias durante a simulação das aventuras, produziram elementos sígnicos que advinham de um contexto histórico do jogo e de suas práxis sociais e desenvolvimento de uma escrita colaborativa da aventura. Isso é percebido nos trechos discutidos acima e no seguinte:

> "[03-07-2021]/[16:15] Ayanna Imani: Olá eu sou a Alabas que protege o Ilês do Império. Venho representando Ilorin a província vizinha de Oyo. Quando cruzei os portões de Oyo vi que alguns guardas da cidade foram meus alunos em Ilorin. É sempre bom lhe ver meu Rei , como tem passado esses anos ?

A respeito de interação social colaborativa, foi observada entre todos os estudantes. Isso é percebido no trecho apresentado anteriormente, quando discutimos a interatividade, interação social e colaboração no RPG Play.

b) Educação centrada na ancestralidade

Os estudantes basearam as motivações em elementos de suas práxis sociais e aquelas desenvolvidas na ficha de personagem para discutir os processos diaspóricos africanos na aventura simulada. Tanto o mestre quanto os jogadores adequaram o conteúdo desenvolvido às demandas sociais e aplicaram conhecimentos e experiências de vida sobre aporte da tradição no experimento didático.

c) Pensar Histórico

Foram observadas estratégias para desenvolver um conhecimento histórico de forma dialógica e polifônica com suas práxis sociais, elaborando hipóteses a partir de problematização do conteúdo histórico simulado, além dos estudantes produzirem linguagem com sentido e significado de engajamento social.

Conforme discutido nas análises da ficha de personagem e nas categorias Socioconstrutivismo e RPG do RPG Play, os estudantes realizaram interações, cujo resultado foi o amadurecimento de processos cognitivos em polifonia e dialogismo, relacionados à atitude do pensamento histórico. Em diálogo entre o contexto do jogo e o contexto sócio-histórico, desenvolveram uma consciência de historicidade sobre as tensões sociais, civilizatórias e jogos de poder que orientaram o processo diaspórico africano e o racismo no Brasil, assim como, desenvolveram interlocuções analíticas,

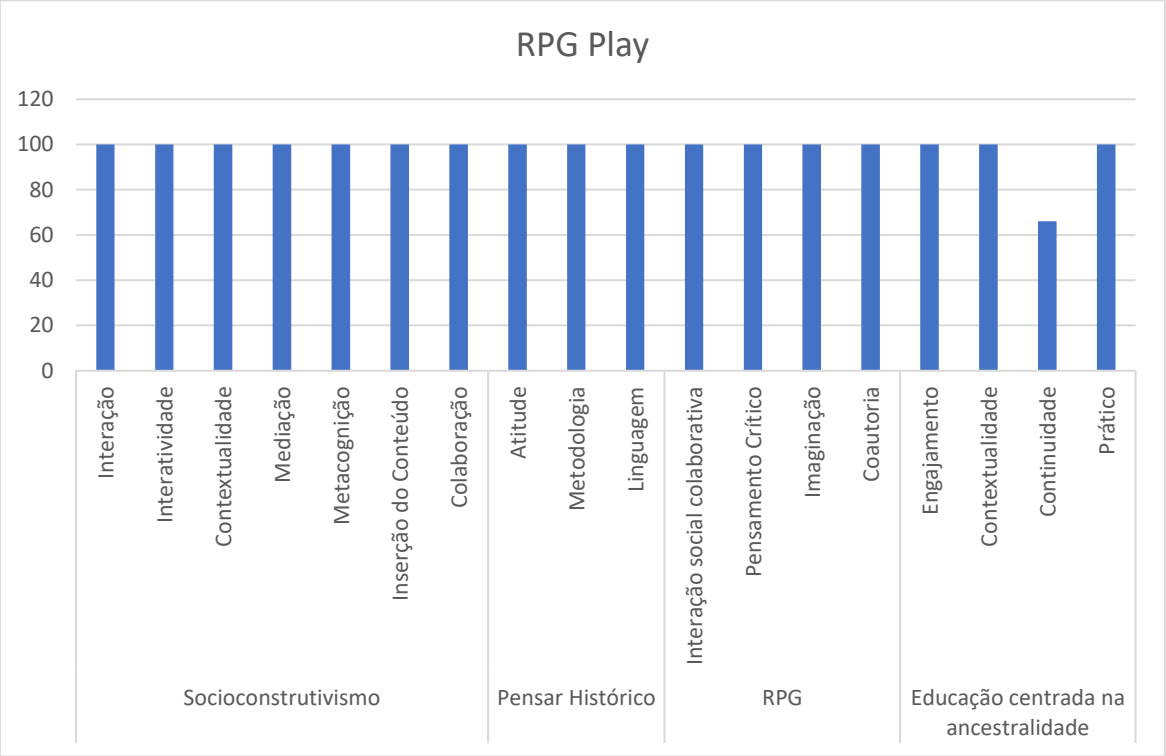
críticas e reflexivas sobre os processos históricos e seu valor para produção de sentido e significados de práxis sociais e identidades.

Metodologicamente, todos os estudantes realizaram suas interpretações históricas, a partir de problemas históricos desenvolvidos em suas fichas de personagens, problemas que foram complexificados durante a aventura simulada e dotados de novos elementos produzidos em interatividade.

Assim como o primeiro grupo, os estudantes desenvolveram hipóteses para solucionar os problemas históricos simulados no RPG "Diáspora" e externalizaram o pensamento histórico em linguagem referenciadas em conceitos históricos, como racismo, escravização, pluralidade cultural e ancestralidade.

A partir dos dados analisados no quadro 43, apresentamos o gráfico 06, que nos mostra quais operações cognitivas foram mais ou menos incitadas e experimentadas pelos estudantes em termos percentuais.

Gráfico 6- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 04 do Grupo de aplicação 02



Fonte: Autoral

Diante dos dados analisados, obtivemos os seguintes resultados para o RPG Play. O instrumento foi muito efetivo para todas as categorias de referência, tendo uma média

de 100% para o socioconstrutivismo, RPG, pensar histórico e 91,5 % para educação centrada na ancestralidade.

.

6.3. RESULTADO FINAL DA APLICAÇÃO

Após analisar os resultados obtidos com os dois grupos de aplicação, concluímos que a elaboração do design didático socioconstrutivista: "Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG "Diáspora" para o ensino de história EAD" é uma importante solução pedagógica para o desenvolvimento de processos cognitivos do pensamento histórico, sendo assim uma alternativa ao modelo tradicional e burgo-racista de ensino de história centrado no docente e nas conformações de padrões do capital. É um design didático que estimula e realça características do jogo de RPG, como a produção colaborativa, dialógica e polifônica do conhecimento, proporcionando engajamento dos sujeitos (professores e alunos) em interatividade mediada pelo jogo. O design didático orientou o RPG "Diáspora" para uma práxis lúdica centrada na palavra, na interpretação de personagens e simulação de contextos, produzindo uma imersão concreta em contextos históricos em diálogo com a realidade social do estudante.

Dentre os desafios enfrentados durante a pesquisa, a pandemia da Covid-19 e suas demandas foram as que mais impactaram no resultado da pesquisa. Fomos obrigados a remodelar todos os cenários de aprendizagem, atendendo os imperativos do isolamento social, e tivemos de organizar novos grupos de estudantes para aplicação. O engajamento desses sujeitos foi severamente impactado pelos efeitos psico-socioeconômicos da pandemia, pela ausência de políticas efetivas de suporte e acolhimento aos estudantes e a suas famílias, o que produziu efeitos negativos em seus circuitos de afetos. Para contornar esses efeitos do contexto pandêmico, buscamos desenvolver redes de empatia para que a carência de encontros presenciais fosse atendida de modo virtual. Para isso, recorremos a softwares, como o WhatsApp e o Google Meet.

O redesign do design didático, durante a aplicação, foi outro fator muito importante. Havíamos observado que, para alcançar os objetivos de processo dos cenários de aprendizagem, precisava-se que as formas dos encontros pelo Google Meet e Whatsapp fossem mais próximas dos seus contextos comunitários. Desse modo, na segunda aplicação, optamos por realizar rodas de conversas, ao invés de reuniões informativas, como havia acontecido na primeira aplicação. O efeito disso foi uma produção mais polifônica e dialógica nos processos relacionados ao pensar histórico.

Houve uma redução, de 6 (seis) para 4 (quatro), no número de cenários de aprendizagem. Após adequação do design didático para atender aos protocolos da pandemia, havíamos mantido 03 (três) cenários de aprendizagem para o objetivo de processo: “Desenvolver vivência colaborativa referente à Diáspora africana”. Mas, após aplicação com o primeiro grupo, percebemos que cada aventura do RPG “Diáspora” não se encerra em si: os problemas e desafios de cada aventura alimentam o roteiro da aventura seguinte. Dessa forma, um cenário de aprendizagem para a campanha “diáspora” era o suficiente e atendia aos temas de aprendizagem roteirizados nas aventuras.

Diante dos resultados obtidos, entendemos que o design didático socioconstrutivista utilizado para o jogo RPG “Diáspora” é consideravelmente efetivo para desenvolver processos cognitivos do pensamento histórico. Abaixo, apresentamos o quadro 44, a versão final da nossa proposta didática socioconstrutivista, revista e atualizada, considerando as análises dos instrumentos.

Quadro 44Design didático socioconstrutivista: Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD (versão final)

Sujeitos Participantes
Estudantes residentes no território do antigo quilombo, Cabula, localidade cuja práxis social é historicamente marcada pelas contradições sociometabólicas do capitalismo, pelas estruturas de produção e reprodução do racismo, pela criminalização, exclusão e distorção das identidades e das produções de conhecimentos referenciadas em matrizes afro-indígenas. A comunidade do Cabula é reconhecida pelo histórico de luta e resistência, sendo uma comunidade de aprendizagem potencialmente produtora de identidades de projeto e de conhecimento dialógico aos seus contextos sociais.
Necessidade que responde o curso
O curso atende a necessidade dos estudantes em desenvolver interlocuções sobre as relações étnico-raciais no Brasil.
Objetivos de Aprendizagem
Objetivo Global
Mediar o desenvolvimento de interlocuções dialógicas, interativa e colaborativa entre os partícipes do jogo de “RPG Diáspora”, estimulando atitudes de coautoria e corresponsabilidade no processo de aprendizagem e de produção de conhecimento histórico, assim como métodos para análise do problema histórico estudado.
● Atitude para a produção do conhecimento histórico crítico, dinâmico, contínuo e com alto valor social;

● Metodologia para construção de uma interpretação autoral sobre problemas complexos roteirizados no jogo, baseada em interlocuções polifônicas, crítica, resolução de problema, análise de dados, desenvolvimento de hipóteses e conclusões; ● Linguagem: interlocução entre os alunos/jogadores nos processos metacognitivos e na produção de significados e sentido histórico.
Objetivos Intermediários
● Desenvolver a concepção de que o conhecimento histórico é construção dialógica e polifônica; ● Estruturar o conhecimento em problemas complexos; ● Realizar crítica às fontes, análise e coleta de informações; ● Articular as hipóteses dos jogadores/estudantes no desenvolvimento de significado autoral e sentido histórico ao problema complexo.
Objetivos de processos
● Reunir-se virtualmente com os estudantes, interessados em discutir sobre as relações étnico-raciais no Brasil; ● Compartilhar o contexto histórico do tema, das contextualidades dos estudantes e da proposta do Jogo de RPG "Diáspora"; ● Organização das sessões das aventuras do jogo "RPG Diáspora" para aprendizagem da Diáspora africana e construção de personagens; ● Desenvolver vivência em interações dialógicas, polifônicas e colaborativas referentes à Diáspora africana no jogo de RPG.
Inserção de Conteúdo
Elemento de conteúdo
● Diáspora africana; ● Sociedades Banto, Iorubá e Tupinambás; ● Sistema escravista e formação do estado capitalista brasileiro; ● Religiosidade afro-brasileira; ● Relação étnica na contemporaneidade.
Conceito-chave
● Pluralidade cultura; ● Capital; ● Modernidade; ● Racismo.
Procedimento
4) Contextualização do Tema sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea; 5) Apresentação do texto de campanha "Diáspora" e construção do personagem; 6) Desenvolvimento das simulações: "A cor da pele como moeda de troca", "Recôncavo Rebelde" e "Bate-folha".
Tratamento das informações
● O experimento segue o modelo de cronologia histórica com seus processos e procedimentos, pois cada etapa do jogo contempla a construção histórica da diáspora africana e seus reflexos na práxis social dos sujeitos participantes; ● Os conteúdos relevantes aos processos diaspóricos africanos e os desdobramentos históricos da cultura banto e iorubá na sociedade baiana foram contextualizados a partir de livros, fontes documentais, diálogos com pesquisadores e especialistas do

tema, diálogos com a comunidade residente no território do antigo quilombo, Cabula, e roteirizados de modo aberto e interativo à colaboração;

- Para avançar nas aventuras, tomadas de decisão, cumprimentos de missões (tarefas) e desafios, resoluções de problemas e mediação de conflitos são exigidos dos participantes.

Procedimento e estratégia de performance

Problematizou o tema histórico de forma a estabelecer estratégias metacognitivas e as aplicou?

Ativou conhecimentos pretéritos, maduros ou empíricos sobre o tema de estudo?

Utilizou estratégias metacognitivas para amadurecer novos conhecimentos?

Realizou análise, desenvolveu hipóteses, questões e/ou conclusões?

Realizou pesquisa, coleta de dados e identificou as fontes?

Realizou fluxo e refluxo entre os sentidos e significados desenvolvidos no jogo com os sentidos e significados de sua práxis social?

Produziu linguagem dialógica, com sentido e significado?

Descrição dos cenários

Cenário 1: Apresentação da temática e do experimento didático e Cadastramento dos participantes no RPG AD

Realização de Rodas de conversas com os estudantes participantes, via Google Meet, para apresentar o contexto da pesquisa e informações referentes ao jogo de RPG, além de discutir sobre os processos diaspóricos africanos e seus impactos na práxis social contemporânea do jogo.

Em seguida, organiza-se, com sujeitos, um cronograma de encontro com a comunidade de aprendizagem, para um feedback do contexto da pesquisa e a apresentação do jogo "RPG Diáspora" e seus elementos.

Cenário 2: Construção de personagem

Será habilitada para os jogadores a sessão ficha de construção de personagem. Sob mediação do mestre, cada jogador construirá a sua persona no jogo. Para isso, serão disponibilizados os textos de campanha "Diáspora", sistema de regras e outros sobre a diáspora africana e questão racial no Brasil, além de acesso à biblioteca de mídias com fontes documentais, fotos e produções audiovisuais.

Nesta etapa, o mestre deve orientar os jogadores a escreverem o *background* do seu personagem na primeira pessoa, para que eles se imaginem dentro do contexto histórico simulado.

Finalizado o preenchimento da ficha, os jogadores apresentar-se-ão com seus personagens. O mestre deverá tomar nota das informações presentes na ficha e inseri-las nas aventuras. Em seguida, jogadores e mestre dialogam entre si, para compreender as motivações em criar aquele personagem e as motivações do personagem no jogo, a fim de inseri-las nas aventuras.
Cenário 3: Simulação da Campanha “Diáspora”
Após construir os seus personagens, os jogadores simularão o Império do Benin no final do século XVII, a fim de entender sobre a diversidade da cultura africana, em específico a cultura iorubá e banta, percebendo sua forte influência na cultura soteropolitana e na construção de sua ancestralidade e identidade; conhecer as questões relativas ao tráfico e à escravidão moderna, compreendendo as rotas de comércio do continente africano e sua utilização pelos traficantes escravistas; assim como dialogar sobre o papel da cosmovisão banto e iorubá como teoria de construção de mundo e sua utilização como base para desenvolvimento de formas de resistência à escravidão.
Referências
ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019. COSTA, Hildete Santos Pita.TerreiroTumbenci: Um patrimônio afrobrasileiro em museu digital / Tese doutorado, Hildete Santos Pita Costa – 2018. FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A, 1968 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra s/a, ano 2002. GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82. MARTINS, Luciana Conceição de Almeida. História Pública do quilombo do Cabula: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária. 80 2017, 311f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017 170 MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. História da Bahia: licenciatura em história. Salvador: Eduneb, 2013. SOUZA, Antônio Lázaro Pereira de. RPG Digital instrumento pedagógico para o ensino da abolição da escravidão na Bahia. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

Fonte: Autoral

O design didático socioconstrutivista apresentado acima está fundamentado em princípios Vygotskiano e Bakhtiniano, aplicados ao ensino de História nos estudos de Martineau (1997), de Matta (2011), sobre design cognitivo socioconstrutivista, e em Brien (1990), sobre cenários de aprendizagem. Ressaltamos que a solução didática tem como propósito o desenvolvimento de habilidades e processos cognitivos do pensamento histórico, em interatividade colaborativa, dialogismo e polifonia, conforme teorizado no capítulo II.

Salientamos que esta é a análise final da aplicação deste experimento. A pesquisa com o Design didático socioconstrutivista para o ensino de história em RPG continua em curso, por este doutorando e pelo Grupo de Pesquisa "Sociedade em Rede, Pluralidade Cultura e Conteúdos Digitais nas Escola", assim como novos ciclos de aplicação do experimento didático serão realizados. Por isso, pontuamos alguns elementos de redesign para as futuras aplicações:

- Implementar melhorias na funcionalidade do aplicativo RPG AD, como utilização dos mapas, construção do personagem e ampliação do número de caracteres para o *background*, ou possibilidade de anexar arquivo de texto no campo ficha de personagem. Supomos que essas melhorias podem potencializar o processo de aprendizagem dos participantes, através desses recursos complementares;
- Inserir uma Wiki e outros plug-ins, de forma que o portal WEB RPG AD não seja apenas um software para aplicação de jogo, mas um ambiente virtual para roteirização e produção de outros jogos de RPG;
- Criar uma interação de resposta sincrônica entre o RPG AD com os Museus Virtuais modelados pelo grupo de pesquisa, a fim de dotar o RPG AD com elementos 3D.
- Quando for possível, no contexto pandêmico ou após pandemia, realizar a etapa pré-jogo, que envolve os cenários de aprendizagem 1 e 3 do design didático em modalidade presencial. Acreditamos que, presencialmente, os aspectos cognitivos vinculados à interação colaborativa serão melhor desenvolvidos.

- Nas rodas de conversa e na ficha de personagem, é importante realizar um diagnóstico acerca dos conhecimentos amadurecidos que os estudantes possuem sobre o tema de aprendizagem e, ao fim do experimento ou das aventuras, verificar, pelos critérios de performance do pensar histórico, se os conhecimentos anteriores foram ampliados durante a interação com o jogo;
- Escrever o roteiro do jogo e realizar a mestragem (narrativa) em problemas complexos, tendo em vista que esse foi o elemento que propiciou maior interatividade e desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes;
- A criação do personagem é um processo importantíssimo para engajamento e imersão em contexto e estimulação de pensamento histórico. Sugerimos que o *background* seja escrito na primeira pessoa e que essa etapa seja feita presencialmente com os estudantes ou via videoconferência;
- O RPG é um jogo de interpretação de personagem e, por assim ser, o mestre deve dirigir-se aos estudantes pelo nome dos seus respectivos personagens, pois acreditamos que, dessa forma, os aspectos cognitivos do RPG serão mais estimulados;
- É importante oferecer materiais complementares (que são disponibilizados no ambiente virtual do jogo) aos estudantes, a exemplo de livros de RPG, como “Guia do Jogador”, “Guia de poderes”, além de vídeos, textos, websites, perfis em redes sociais, para que os mesmos possam ampliar e aprofundar os conhecimentos que possuem sobre o jogo e temática abordada, ao tempo em que desenvolvem as operações e habilidades cognitivas.

A versão final do design didático e recomendações que apresentamos são destinadas não somente aos pesquisadores do grupo de pesquisa, mas a outros pesquisadores e professores interessados em utilizar o Design Didático e o RPG AD como solução pedagógica para o ensino de história.

7. CONCLUSÃO

Neste capítulo, apresentamos as conclusões e contribuições desta pesquisa, sobretudo para aqueles que se interessam pela temática do uso do RPG, como solução pedagógica mediadora do conhecimento histórico. As reflexões desenvolvidas originam-se da aplicação do design didático socioconstrutivista e dos resultados obtidos de sua aplicação.

Diante do resultado obtido na aplicação do experimento didático com o RPG "Diáspora", concluímos que atingimos o principal objetivo do estudo, que buscou modelar um design didático para o uso do RPG digital como instrumento mediador do pensamento histórico. Para alcançar esse objetivo, o estudo caminhou na direção de desenvolver e validar um modelo didático socioconstrutivista, utilizando cenários de aprendizagem que possibilitassem ao RPG mediar processos cognitivos do pensar histórico.

Os objetivos específicos elaborados, ainda na fase do projeto de pesquisa, orientaram a escrita dos capítulos desta tese. Desse modo, os capítulos foram escritos de maneira a responder os seguintes objetivos:

a) Desenvolver uma interpretação dos processos históricos de ensino-aprendizagem de história na Bahia: Para isso, no capítulo II, foram apresentados elementos que consideramos influentes para entendermos o ensino de história na Bahia, como: a educação entre sociedades afro-indígenas do contexto histórico soteropolitano, os projetos educacionais colonial e burguês, a produção e difusão do conhecimento na sociedade em rede em contexto soteropolitana, para, ao final, após essas interlocuções históricas, compreendermos a identidade dos sujeitos e suas comunidades de práxis engajadas na pesquisa.
b) Articular o lastro teórico que norteará a modelagem de cenários de aprendizagem para o ensino de história mediado em RPG: Os lastros teóricos foram definidos no capítulo III, como: a aplicação dos fundamentos do designer socioconstrutivista na aprendizagem em RPG, a relação do modo de pensar histórico com o RPG socioconstrutivista, a construção coletiva de texto em RPG, para, por fim, desenvolver um protótipo da proposta didático pedagógica do ensino de história mediado em RPG.

c) Desenvolver um design cognitivo a partir dos fundamentos de socioconstrutivismo e do pensar histórico: Para uma melhor verificação do processo de aprendizagem de sujeitos engajados em aplicações do jogo RPG digital educacional, optamos por construir um modelo de design didático baseado em cenários de aprendizagem, tendo: como modelos de ensino, as epistemologias socioconstrutivistas associadas à filosofia da linguagem bakhtiniana; como estratégia de ensino, o design cognitivo socioconstrutivista; como método de ensino, o RPG e seus processos cognitivos; e como teoria de ensino, o pensar histórico.
d) Modelar e validar, junto com estudantes e professores, cenários de aprendizagens para o jogo de RPG que contribuam na relação ensino-aprendizagem de história: O modelo do design foi desenvolvido ao longo do capítulo IV, tendo como base o modelo de cenários de aprendizagem proposto por Brien (1990). Nele, definimos os sujeitos participantes, os objetivos de Aprendizagem, as estratégias de Inserção de Conteúdo e Descrição dos cenários de aprendizagem em que se desenvolveria o experimento.
e) Identificar habilidades cognitivas desenvolvidas pelos sujeitos participantes do experimento: Para alcançar esse objetivo, utilizamos abordagem metodológica pesquisa aplicação como espinha dorsal da pesquisa. Através dela, determinamos o campo de aplicação, os instrumentos de levantamento de dados e os critérios de análise.

Assim, os capítulos foram construídos com o intuito maior de resolver o problema da pesquisa que é: inexiste uma proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG para estudantes da escola pública de Salvador.

7.1. DESAFIOS DO ESTUDO

A princípio, o desafio era desenvolver um modelo de design didático que possibilitasse o desenvolvimento de processos cognitivos do pensar histórico em RPG e agregasse elementos de práxis educativas referenciadas na ancestralidade afro-indígena local. Por isso, a necessidade de contextualizarmos e teorizarmos a pesquisa nos capítulos II e III, discutindo a educação, não apenas pelas suas particularidades ou por segmentos e categorias endógenas, mas como complexo ideológico produtor e reprodutor de signos,

significações e sentidos de práxis historicamente organizados. No entanto, o maior desafio deste estudo revela-se por motivos exteriores a ela, mas não dialógicos a ela.

Sem dúvida, o maior desafio deste estudo foi a pandemia da Covid-19. No primeiro ano da pandemia, em 2020, tivemos uma desarticulação do contato entre pesquisadores vinculados ao estudo e seus grupos de pesquisa, entre o doutorando e os estudantes engajados no estudo e entre os estudantes com os professores e a escola. Isso impossibilitou a pesquisa de campo e o acesso a documentos guardados em universidades, institutos e escolas.

Em 2021, segundo ano da pandemia, iniciamos a pesquisa de campo, remodelando todas as etapas de aplicação da experimentação didática para atender os protocolos sanitários exigidos. Não houve nenhum encontro presencial, toda pesquisa aconteceu em ambientes virtuais, porém o desafio maior foi aquele que relatamos no capítulo VI. Ao iniciarmos a aplicação, encontramos um grave problema de engajamento, pois, nos dois grupos de aplicação, havia estudantes enlutados pela morte de familiares e amigos devido à Covid-19 e outros com medo de perder mais um amigo, um familiar ou de ser infectado pelo coronavírus. Além disso, a drástica mudança na rotina social, a desarticulação ou reorganização das relações afetivas devido à necessidade do distanciamento social produziram sintomas de medo, desesperança, tristeza, cansaço e stress. Isso somou-se à migração abrupta para emulações do ensino presencial em EAD, revelando o despreparo das escolas para tal migração. As raízes históricas desse despreparo foram contextualizadas e teorizadas nos capítulos II e III.

7.2. ALGUMAS REFLEXÕES E CONCLUSÕES

Consideramos que uma das principais contribuições da tese é apresentar um modelo de design didático socioconstrutivista para o ensino de história mediado em RPG, que poderá ser utilizado por outros pesquisadores interessados pelo tema em ciclos futuros de aplicação, assim como remodelado aos seus contextos apoiados em princípios socioconstrutivistas.

Dentre os avanços teóricos e didáticos deste estudo, destacamos as seguintes contribuições:

1) A modelagem do design didático socioconstrutivista possibilitou-nos desenvolver cenários de aprendizagem sobre diáspora africana, utilizando o RPG como solução pedagógica mediadora. Dessa forma, o design didático contribuiu para o acompanhamento das categorias de referência:

socioconstrutivismo, RPG, pensar histórico e educação centrada na ancestralidade e desenvolvimento de suas operações e habilidades cognitivas, com o objetivo de realizar uma práxis de ensino-aprendizagem dialógica, polifônica, engajada socialmente, com sentido de autenticidade e significado pessoal.

2) A contextualização foi de suma importância para modelagem e aplicação do design didático. Isso possibilitou o tratamento do tema de aprendizagem em níveis de contexto externo e interno da existência social dos sujeitos e orientou para uma estratégia de mediação em problemas complexos, ao utilizarmos o contexto como adjacência informacional dos processos metacognitivos. Dessa forma, o tema de aprendizagem era compreendido e tratado como um problema complexo, ou seja, ele era desenvolvido: em nível institucional, como a materialização das relações históricas de poder e hegemonia sobre a diáspora africana na construção da existência social dos estudantes; em nível informacional, como os sujeitos e sua comunidade percebiam e compreendiam a reprodução das interpretações hegemônicas e institucionais da diáspora africana em sua existência social; em nível comunitário, a interpretação que o coletivo em que o estudante se encontra faz sobre a diáspora africana a partir da concepção histórica local; e, em nível experiencial, quais caminhos cognitivos o sujeito realiza para interpretar a diáspora africana.
3) A aplicação do contexto, como plano de fundo das estratégias de mediação e no tratamento do tema de aprendizagem em problemas complexos e nas operações didáticas e cognitivas do design, possibilitou que os estudantes desenvolvessem um pensamento histórico polifônico jogando o RPG "Diáspora". Essa polifonia ficou evidente no atravessamento de falas que ocorria nos processos de interatividade entre os jogadores (estudantes), entre jogadores e o mestre e entre o jogador e seus contextos, no qual, para solucionar um desafio ou desenvolver uma hipótese, recorria-se a elementos presentes em seus contextos, produzindo, em suas fichas de personagem ou no RPG Play, intertextos com planos de fala. Em primeiro plano, a fala do personagem responde aos contextos comunitários (grupo de personagens); em segundo plano, a fala do jogador construída em nível experiencial de contexto dando sentido à fala do personagem; e, em terceiro plano, as inúmeras falas

do contexto sócio-histórico com os signos e significações orientadores da existência social do estudante.

4) A contextualização e a polifonia que foram teorizadas, no capítulo III, a partir de princípios Vygotskiano, Bakhtiniano e do Pensar Histórico, e associadas aos princípios de práxis educativas referenciadas na ancestralidade local contribuíram para a motivação e o engajamento dos estudantes em experienciar habilidades de resolução compartilhada de problemas, de tomadas de decisão e desenvolvimento do pensamento crítico, e também tornou o RPG mais atrativo para aqueles que, até então, não estavam familiarizados com esse modelo de jogo. Isso reforça que as aplicações do RPG AD, em contexto escolar, ocorram de forma articulada ao projeto pedagógico da escola e com os princípios da ancestralidade local. Salientamos que esse mesmo design didático socioconstrutivista pode ser aplicado fora do âmbito da escola, em uma comunidade ou por quem quer mediar ensino-aprendizagem de história em RPG em suas modalidades presenciais, a distância e híbrida.
5) O RPG é um jogo que desenvolve interação social colaborativa entre mestre-jogador e jogadores, e esse é um aspecto cognitivo, somado à contextualização e à polifonia, que se destacou nos dois grupos de aplicação, mesmo quando as condições gerais da aplicação do jogo foram menos favoráveis, a exemplo do primeiro grupo, no qual tivemos diversos problemas com o software RPG AD e dificuldades de acesso à internet pelos estudantes. Tal resultado reforça os elementos teóricos do capítulo II, modelados no capítulo III, no que se refere à capacidade do design didático socioconstrutivista em contribuir para o desenvolvimento de práticas colaborativas e socialmente interativas em RPG.

Reforço que a adoção da pesquisa aplicação lastro metodológica contribuiu para o contexto e o diálogo entre os sujeitos engajados na pesquisa, bem como para a forma cíclica de aplicações, a fim de responder ao problema de pesquisa, oferecendo qualidade para o desenvolvimento do estudo e para os resultados apresentados.

Finalmente, encerro este estudo com um sentimento de satisfação pelos resultados obtidos junto aos estudantes e pesquisadores. Constatamos que é possível desenvolver um ensino de História crítico, engajado e colaborativo em ambientes virtuais de

aprendizagem, antagonizando com as práticas docentes centradas no docente que têm como consequência um empobrecimento da relação ensino-aprendizagem.

Finalizo com meus sinceros agradecimentos a todos os envolvidos neste estudo. Todas as tensões e discussões ocorreram com o objetivo de realizar uma pesquisa que contribuísse para uma melhoria nas práticas de ensino. Ressaltamos que a pesquisa prossegue para além do estudo aqui apresentado. É evidente que esta tese não intencionou esgotar a temática abordada, mas apontar para novas possibilidades em futuros estudos que visem a aplicação do RPG como solução pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos Viventes: A Formação do Brasil no Atlântico Sul**. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo; Pólen, 2019.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp,1982.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira, Marina Appenzellerl. —São Paulo Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas do método sociológico da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2014.

BARICKMAN, Bert J. **E Se a Casa-Grande não Fosse Tão Grande? uma Freguesia Açucareira do Recôncavo Baiano em 1835**. Afro-Ásia. Salvador: Edufba, 2003.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine**. Introdução à análise do discurso.** Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

BRIEN, Robert. **Science Cognitive et Formation.** 3ªéd. Publ. Antérieurement sous le titre: Science cognitive et formation. 1990. Comprenddesréf. Bibliogr.

CABALERO, Sueli da Silva Xavier. (orgs). **RPG by Moodle.** Salvador: Universidade do Estado da Bahia Editora. 2012.

_____. **O RPG digital na mediação da aprendizagem da escrita**. 2007. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2007/sueli_da_silva_xavier_cabalero. pdf>.

_____. **Modelo de análise socioconstrutivista para compreensão do processo de aprendizagem mediado pelo Role Playing Game (RPG) Digital**. 2018. 231 f. tese ((Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento)–

Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <RI UFBA: Modelo de análise socioconstrutivista para compreensão do processo de aprendizagem mediado pelo Role Playing Game (RPG) digital.>.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de., Org.; CUSTODIO, Crislei de Oliveira., Org. **Hannah Arendt a crise na educação e o mundo moderno**. São Paulo: Intermeios, 2017.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Redes de indignação e espernça: Movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

COLL, César. MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da educação**. Porto Algre: Artmed, 2010.

COSTA, Priscila dos Anjos. **Role Playing Game (RPG) digital como mediador para o ensino/aprendizagem de convivência entre sujeitos multicuturais com religião e valores culturais diversos.** 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá.** Universidade de S. Paulo, 2ª edição. São Paulo, 1970.

FERNANDES, Florestan**. Educação e sociedade no Brasil.** Dominus Editora. São Paulo, 1966.

FRAWLEY, William.Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e o computador. Porto Alegre, Artes médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Nos textos de Bakthin e Vigotski: um encontro possível.** In: BRAIT, Beth. (Org.). SBakthin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP:Editora da Unicamp. p. 287-294.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O significado de 'Raízes do Brasil'**. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

LE GOFF**,** J. **História e memória**; tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (ORGS.). **Dicionário Gramsciano: 1926 - 1937.** Tradução Ana Maria Chiarini, Diego. Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri, Silvia De Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia social do ser II.** São Paulo Boitempo, 2013.

MARTINEAU, Robert. **L'Echec de l'apprentissage de lapenséehistorique à l'écolesecondaire.** Contribuition à l'elaboration de fondamentsdidatiquespourenseignerl'Histoire. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - FacultédesSciences de L'Éducation, UniversitéLaval, Quebec 1997.

MARTINS, MARCOS FRANCISCO. **Gramsci e o conhecimento: Ruptura ou continuidade?**. São Paulo, Editora autores associados, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843.**tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **História da Bahia: licenciatura em História.** Salvador, Eduneb, 2013.

_____. **Tecnologias da aprendizagem em rede e ensino de História**: utilizando comunidades de aprendizagem e hipercomposição. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

_____. **Procedimentos de autoria hipermídia em redes de computadores**: um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História. 2001. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: < http://www.matta.pro.br/editora_virtual/tese_alfredo_matta.pdf>

_____. **Desenvolvimento de metodologia de design socioconstrutivista para a produção do conhecimento.** In: GURGEL, P.; SANTOS, W. (Org.). Saberes plurais, difusão do conhecimento e práxis pedagógica. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 237-258.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; DA SILVA, Francisca de Paula Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Design educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014. **Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação**

do século XXI. 2014. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 42, 2015, p. 23-36.

MATTAR. João. **Design educacional: educação a distância na prática.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolitica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** São Paulo, edições,2018

M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: História e Civilizações Tomo 1.** Salvador, Edufba, 2009.

MÈSZÁROS, István. **A Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Estrutura social e formas de consciência, volume I: a dialética da estrutura e da história**. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEGRI, A. **Biocapitalismo: entre Spinoza e a constituição política presente**. São Paulo, Iluminuras, 2015.

PLOMP, Tjeerd. NIEVEN, Nienke, SANTOS, Emanuel do Rosário, MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues da .(Outros organizadores). **Pesquisa-Aplicação em educação.** Tradução Emanuel do Rosário Santos Nonato.1. ed. São Paulo. Artesanato Educacional, 2018.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais.** São Paulo: Editora Senac, 2012.

REIS, Jóse João. **A morte é uma festa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Recôncavo Rebelde: Revoltas Escravas nos engenhos Baianos.** Salvador: Edufa, 1992.

_____. **Rebelião Escrava no Brasil: A história do Levante dos malês em 1835.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira, a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1991.

RISÉRIO, Antonio. **Uma história da cidade da Bahia.** 2ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004

SANTOS, Aline Assis de. **ANCESTRALIDADE E HISTÓRIA NO RECÔNCAVO BAIANO:** construção do Conhecimento Ancestral no Povoado de São Braz em Santo Amaro. 2014, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SCHWARCZ Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Alberto da Costa e. A Manilha e o Libambo. A África e a Escravidão, De 1500 A 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

_____. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses.** ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

SOUZA, Antônio Lázaro Pereira de.. **RPG digital instrumento pedagógico para o ensino da abolição da escravidão na Bahia**.2016.Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia.

TAVARESLuís Henrique Dias. **História da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2008.

THOMAS, Jèrôme. **As crianças tupinambás e sua educação no século XVI: ternura, dor, obediência.** Revista Brasileira de História da Educação. Maringá, v. 14, n. 1, p. 23-47, jan.- abr. 2014.

VELOSO, Maria. MADEIRA, Angelica. **Leituras brasileiras.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VIDAL, Eudes Mata.. **Aplicação do jogo RPG by moodle para aprendizagem sobre a guerra de Canudos**. 2013. 367 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: < http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2013/eudes_mata_vidal.pdf>

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIANS, Eric. **Capitalismo e escravidão.** Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.