



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
SÃO PAULO – CÂMPUS SERTÃOZINHO**

**PRISCILA CABREIRA DE FREITAS**

**CRIAÇÃO DE UM CONJUNTO DE QUESTIONÁRIOS GAMIFICADOS  
PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUA UTILIZAÇÃO POR  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**SERTÃOZINHO - SP**

**2019**



**PRISCILA CABREIRA DE FREITAS**

**CRIAÇÃO DE UM CONJUNTO DE QUESTIONÁRIOS GAMIFICADOS  
PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SUA UTILIZAÇÃO POR  
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Nemésio Freitas Duarte Filho

**SERTÃOZINHO - SP**

**2019**

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

Freitas, Priscila Cabreira de

Criação de um conjunto de questionários gamificados para a disciplina de História e sua utilização por alunos do ensino médio integrado / Priscila Cabreira de Freitas. -- Sertãozinho - SP, 2019.

151 p.

Orientador: Prof. Dr. Nemésio Freitas Duarte Filho.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Sertãozinho, 2019.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Ensino de História. 3. Aprendizagem móvel. 4. Aprendizagem baseada em jogos digitais. 5. Kahoot!. I. Duarte Filho, Nemésio Freitas. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Priscila Cabreira de Freitas

Criação de um conjunto de questionários gamificados para a disciplina de História e sua utilização por alunos do Ensino Médio Integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 07/08/2019

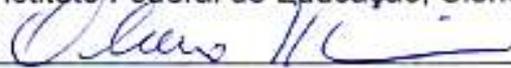
### Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Nemésio Freitas Duarte Filho

Assinatura:  \_\_\_\_\_

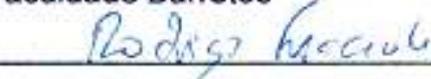
Prof. Dr. Olavo Henrique Menin

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Assinatura:  \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Rodrigo Antônio Faccioli

Instituição: Faculdade Barretos

Assinatura:  \_\_\_\_\_



# FOLHA DE APROVAÇÃO E DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Priscila Cabreira de Freitas

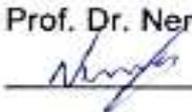
"Mas que História é essa?: As relações de trabalho na História do Brasil"

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 07/08/2019

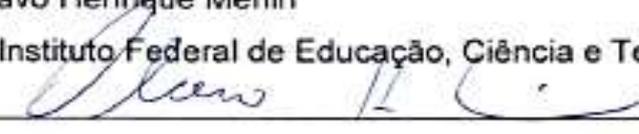
## Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Nemésio Freitas Duarte Filho

Assinatura:  \_\_\_\_\_

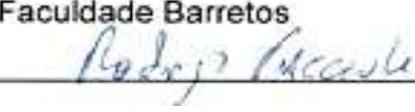
Prof. Dr. Olavo Henrique Menin

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Assinatura:  \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Rodrigo Antônio Faccioli

Instituição: Faculdade Barretos

Assinatura:  \_\_\_\_\_



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação, sejam eles docentes técnicos-administrativos ou gestores, que se dispõem diariamente a enfrentar desafios na busca pela formação de cidadãos emancipados pelo conhecimento e livres para trilharem seus próprios caminhos.



## **AGRADECIMENTOS**

Ao Deus que acredito e que tem me sustentado por meio da fé.

À minha mãe Marli, por ser o melhor exemplo de ser humano que eu poderia ter; pela base sólida familiar que me proporcionou, independente das adversidades; e pelo apoio incondicional de sempre.

Ao meu pai Wanderley, pela disposição de tempo e paciência dedicados durante o primeiro ano do curso, em que os deslocamentos eram cansativos e longos.

Aos meus irmãos Vanessa e Danilo, pela torcida e pelo apoio.

Ao meu orientador Nemésio, pelo aconselhamento, norteamento, paciência e compreensão durante todo o processo de pesquisa e produção científica.

Aos professores do ProfEPT, por terem promovido discussões e reflexões que transformaram e ampliaram a minha visão de mundo, principalmente no contexto da educação, do trabalho e das questões político-sociais envolvidas.

Aos amigos historiadores Danilo Fischer e Janaína de Souza, pela colaboração na produção do produto educacional e por me motivarem nos momentos em que eu desacreditei.

Aos colegas do curso, pela convivência agregadora, pela troca de conhecimentos, pelos almoços divertidos e pelo carinho e empatia demonstrados durante esses dois anos.

Aos demais amigos e familiares, pela paciência e compreensão quanto a minha ausência nesse período.

Aos professores Breno L. Romano e Luiz Angelo V. Francisco, por disponibilizarem suas aulas para o experimento e pelo suporte por todo o tempo.

Ao Câmpus São João da Boa Vista do IFSP, representado pelo diretor Eduardo Marmo Moreira, por autorizar a realização da pesquisa e o uso da infraestrutura local.

À chefia imediata, Elaine Cristina dos Santos, por permitir as minhas ausências ao trabalho quando necessitei e por compreender a importância do desenvolvimento profissional dos colaboradores de sua equipe.



## EPÍGRAFE

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.”

Paulo Freire



## RESUMO

Por muito tempo, a educação profissional esteve limitada à qualificação de mão de obra, impedindo o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, disponibilizados exclusivamente para classe elitista. A proposta da Educação Profissional e Tecnológica evidencia a necessidade de se superar essa dualidade educacional entre educação propedêutica e profissional e de democratizar o conhecimento, a fim de oportunizar ao proletariado uma formação omnilateral. Considerando-se que o trabalho é uma forma de produzir a história, é possível compreender a importância de proporcionar o conhecimento histórico a todo cidadão, para a conscientização de seu papel na sociedade. Este é o objetivo que a disciplina de História espera alcançar, especialmente no Ensino Médio Integrado. Porém, por conterem conteúdos bastante abstratos, vastos e diversificados, as aulas de História, geralmente ministradas de forma expositiva, podem se tornar pouco interativas e causar desmotivação para a aprendizagem. Diante desta problemática, justifica-se a necessidade de se promover aulas de História mais atrativas e estimulantes, buscando alternativas para uma participação mais ativa, maior interesse e envolvimento dos alunos. Partindo dos desafios apresentados no ensino-aprendizagem de História, sabendo que o uso de tecnologias em sala de aula tem potencial motivador e considerando os requisitos do Programa de Mestrado ProfEPT, foi elaborado um produto educacional, intitulado “Mas que História é essa?: As relações de trabalho na História do Brasil”. Trata-se de um conjunto de perguntas e respostas (*quizzes*) sobre a temática “As relações de trabalho na História do Brasil” (e outros aspectos envolvendo a vida do trabalhador), que contém questões com dois níveis de dificuldades e foi gamificado na plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos Kahoot!, para a utilização com dispositivos móveis. A pesquisa foi realizada com alunos do 4º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São João da Boa Vista, de faixa etária entre 17 e 18 anos. Na percepção da maioria dos alunos, a aplicação do produto educacional nas aulas favoreceu o ensino-aprendizagem, a reflexão sobre os acontecimentos históricos do tema “relações de trabalho” e a associação destes fatos a sua realidade. Além disso, os discentes sentiram maior interesse, motivação para participação e engajamento. O uso de dispositivos móveis durante as aulas também foi apreciado e tido como um elemento colaborador para o ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Ensino de História. Aprendizagem móvel. Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. Kahoot!.



## ABSTRACT

For a long time, the professional education was limited to the qualification of labor, preventing the access of the working class to the scientific-technological and historical-social knowledge, made available exclusively for elitist class. The proposal of Professional and Technological Education highlights the need to overcome the educational duality between propaedeutic and professional education and to democratize knowledge in order to provide the proletariat with omnilateral training. Considering that work is a way of producing history, it is possible to understand the importance of providing historical knowledge to every citizen, in order to raise awareness of their role in society. This is the goal that the discipline of History hopes to achieve, especially in Integrated High School. However, because they contain very abstract, vast and diversified contents, History classes, usually taught in an expositive way, may become less interactive and cause demotivation for learning. Faced with this problem, it is justified the need to promote more attractive and stimulating classes of History, seeking alternatives for a more active participation, greater interest and involvement of students. Based on the challenges presented in the teaching-learning of History, knowing that the use of technologies in the classroom has potential motivation and considering the requirements of the ProfEPT Master's Program, an educational product was elaborated, entitled "But what is this history?". This is a set of questions and answers (quizzes) on the theme "Work relations in the history of Brazil" (and other aspects involving the worker's life), which contains issues with two levels of difficulties and was gamified on the platform digital game-based learning Kahoot!, for use with mobile devices. The research was carried out with students of the 4th year of High School Integrated to the Technical Computer Course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, with age group between 17 and 18 years. In the perception of the majority of students, the application of the educational product in class favored teaching-learning, reflection on the historical events of the theme "work relations" and the association of these facts with their reality. In addition, the students felt more interest, motivation for participation and engagement. The use of mobile devices during classes was also appreciated and considered as a collaborative element for teaching-learning.

**Keywords:** Integrated High School. Teaching History. Mobile learning. Digital Game-Based Learning. Kahoot!.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estudantes do IFPI utilizando celulares em sala de aula .....	43
Figura 2: Capa do Manual do Professor.....	54
Figura 3: Captura de tela: à esquerda, visão do computador que será projetada na parede; à direita, visão no dispositivo móvel utilizado pelos alunos.....	60
Figura 4: Captura de tela: à esquerda, o resultado geral projetado do computador para a parede; à direita, visão no dispositivo móvel, após resposta correta .....	61
Figura 5: Captura de tela: à esquerda, o resultado geral projetado do computador para a parede ; à direita, visão no dispositivo móvel, após resposta incorreta .....	61
Figura 6: Captura de tela: exemplo de relatório gerado pela plataforma Kahoot! após cada <i>quiz</i> , com informações de desempenho dos alunos, contendo várias abas .....	62
Figura 7: Captura de tela - parte da listagem dos <i>quizzes</i> “Mas que História é essa?” gamificados na plataforma Kahoot! .....	63
Figura 8: Questão envolvendo escravização, divisão social pelo trabalho (manual x intelectual) e a construção histórica do Brasil por meio dessas atividades humanas. Logo abaixo, justificativa da resposta correta apresentada pelo professor ao final do <i>quiz</i> .....	65
Figura 9: Questão envolvendo o modelo de formação oferecido à classe trabalhadora e reforçando a dualidade educacional. Logo abaixo, justificativa da resposta correta apresentada pelo professor ao final do <i>quiz</i> .....	66
Figura 10: Aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 12 nov. 2018 – Turma 418/2018: Explicação sobre a pesquisa e a aplicação do produto educacional .....	70
Figura 11: Foto da aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 12 nov. 2018 – Turma 418/2018: Ministração do conteúdo referente ao Período Pré-Colonial .....	70
Figura 12: Foto da aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 13 nov. 2018 – Turma 417/2018: Jogando o <i>quiz</i> no Kahoot!.....	71
Figura 13: Foto da aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 13 nov. 2018 – Turma 417/2018: Alunos engajados, interagindo entre si e com o <i>quiz</i> .....	71
Figura 14 - Foto da aplicação do produto educacional em auditório no dia 26 abr. 2019 – Turmas 419 e 420/2019: <i>Quiz</i> disponibilizado por meio de projetor, e alunos jogando .....	72
Figura 15: Foto da aplicação do produto educacional em auditório no dia 26 abr. 2019 – Turma 419 e 420/2019: Explicação justificando a resposta correta, apresentada no pós- <i>quiz</i> .....	72



## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Dados estatísticos obtidos para a questão “*Em sua opinião, quão importante é a disciplina de História para a sua formação?*” .....74
- Gráfico 2: Dados estatísticos obtidos para a questão “*As aulas e os conteúdos sobre História costumam despertar o seu interesse?*” .....74
- Gráfico 3: Dados estatísticos obtidos para a questão “*Nas aulas de História, é costume serem utilizados um ou mais recursos e/ou tecnologias digitais?*” .....75
- Gráfico 4: Dados estatísticos obtidos para a questão “*Você acredita que o uso de recursos e tecnologias digitais para o ensino de História pode tornar as aulas mais dinâmicas e participativas?*” .....76
- Gráfico 5: Dados estatísticos obtidos para a questão “*Em sua opinião, a utilização dos quizzes no Kahoot! colaborou para uma melhor compreensão quanto às relações de trabalho em cada período histórico do Brasil?*” .....77
- Gráfico 6: Dados estatísticos obtidos para a questão “*Você se sentiu mais interessado e motivado a participar das aulas em que o recurso didático proposto foi utilizado?*” .....78
- Gráfico 7: Dados estatísticos obtidos para a questão “*Em sua opinião, estas atividades podem contribuir para a sua reflexão sobre as diferentes formas e relações de trabalho nos períodos históricos e para a associação ao seu cotidiano?*” .....81



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Primeira etapa dos procedimentos metodológicos .....	53
Tabela 2 – Segunda etapa dos procedimentos metodológicos .....	55
Tabela 3 – Terceira etapa dos procedimentos metodológicos .....	56
Tabela 4 – Quarta etapa dos procedimentos metodológicos .....	56
Tabela 5 – Quinta etapa dos procedimentos metodológicos .....	57



## LISTA DE SIGLAS

DGBL – *Digital game-based learning*

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

GBL – *Game-based learning*

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

PDA – *Personal Digital Assistant*

SG – *Serious game*

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1</b>	<b>Motivação e contextualização .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2</b>	<b>Problemática e justificativa.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivos do trabalho .....</b>	<b>33</b>
<b>1.3.1</b>	<b><i>Objetivo geral.....</i></b>	<b>33</b>
<b>1.3.2</b>	<b><i>Objetivos específicos .....</i></b>	<b>34</b>
<b>1.4</b>	<b>Questões de pesquisa.....</b>	<b>34</b>
<b>1.5</b>	<b>Organização do documento.....</b>	<b>35</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1</b>	<b>Ensino Médio Integrado no Brasil e ensino de História .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2</b>	<b>Aprendizagem móvel no contexto do ensino-aprendizagem .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3</b>	<b>Aprendizagem baseada em jogos digitais.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>Classificação da pesquisa .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1</b>	<b>Descrição da plataforma Kahoot!.....</b>	<b>59</b>
<b>4.2</b>	<b>Visão Geral do produto educacional.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3</b>	<b>Escopo e contribuições do produto educacional para EPT .....</b>	<b>64</b>
<b>4.4</b>	<b>Aspectos conceituais da EPT no produto educacional .....</b>	<b>65</b>
<b>4.5</b>	<b>Público-alvo e forma de aplicação sugerida .....</b>	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>ESTUDO DE CASO, RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>69</b>
<b>5.1</b>	<b>Aplicação do produto educacional para o estudo de caso.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2</b>	<b>Resultados e discussão .....</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>6.1</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>83</b>
<b>6.2</b>	<b>Produção científica associada à pesquisa .....</b>	<b>86</b>
<b>6.3</b>	<b>Trabalhos futuros .....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS .....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE II – PRODUTO EDUCACIONAL “MAS QUE HISTÓRIA É ESSA?” ....</b>	<b>99</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, são apresentadas informações gerais do trabalho, como as motivações e o contexto em que está inserido o assunto a ser tratado, o problema de pesquisa e sua justificativa, bem como os objetivos e as questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

### 1.1 Motivação e contextualização

O Ensino Médio Integrado (EMI), em sua concepção, busca preparar os alunos não somente para o mercado de trabalho, mas também para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. A ideia é promover o aprendizado da técnica e, ao mesmo tempo, garantir a apropriação de conhecimentos gerais e propedêuticos, que propiciem ao indivíduo a opção de escolher e construir caminhos para a produção da vida, a partir de seu trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo é partir do pressuposto de que o ser humano produz sua realidade, podendo apropriar-se dela e transformá-la, tornando-o sujeito de sua história e realidade (RAMOS, 2008).

Assim, para que o trabalhador possa compreender sua realidade atual e construir seus caminhos para o futuro, é necessário que haja a apropriação do conhecimento das relações de trabalho na História do Brasil e outros assuntos envolvendo a vida do trabalhador, temas estes geralmente abordados pela disciplina de História nas escolas. Desta forma, busca-se superar a alienação, desenvolver um olhar crítico nos sujeitos e promover reflexões, evidenciando-se a importância dos conhecimentos históricos no currículo integrado.

Porém, quando se trata de ensino de História, a associação a aulas maçantes e pouco interativas é inevitável. De fato, esta é uma disciplina bastante teórica, e que muitas vezes é apresentada como “informações a se decorar”. Todavia, o que realmente se espera com o ensino-aprendizagem de História é que haja o aprendizado dos acontecimentos passados, para sua associação ao presente e uma projeção do futuro do indivíduo, estimulando o pensamento crítico e a autonomia intelectual (SEVERO SOBRINHO, 2014).

Por muito tempo, o direito ao acesso a esses conhecimentos foi negado à parte da população brasileira. A divisão em classes sociais teve como consequência a dualidade educacional: a elite recebia uma educação propedêutica, enquanto a

classe trabalhadora era formada com conhecimentos tecnicistas. Para romper com esta dicotomia histórica na educação, propõe-se uma escola unitária, que garanta igualmente a todos a possibilidade de apropriação dos mais diversificados conhecimentos construídos pela humanidade (MOURA, 2007).

Hoje em dia, a disciplina de História faz parte do currículo da Educação Básica e tem grande importância na formação do indivíduo como trabalhador e cidadão. Porém, conforme Caimi (2006), seu conteúdo é bastante abstrato, vasto e diversificado, sendo, na maioria das vezes, ensinado de forma unicamente expositiva. Essa falta de interação entre alunos, professores e conteúdos pode causar desinteresse e desmotivação na aprendizagem, pois o aluno não se enxerga naquilo que está sendo ensinado, não consegue associar o conhecimento ao seu cotidiano nem refletir de que forma aquilo pode influir em sua vida. Para Andrade, Miranda e Varino (2015), se o conteúdo não estabelecer comunicação e significado ao indivíduo, este será apenas depositado para um fim imediato, ao invés de contribuir para formação do saber do cidadão estudante.

Surge, então, a necessidade da renovação das práticas de ensino para além da metodologia tradicional, e neste contexto, as tecnologias vêm sendo bastante estudadas e utilizadas por diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de promover um processo de ensino-aprendizagem mais interessante, flexível e colaborativo.

A tecnologia está sendo o enfoque dentre as novas formas de ensinar e aprender, bem como integrar os recursos usados com a participação efetiva de alunos. Assim, “a educação é vista como um dos meios capazes de proporcionar à classe trabalhadora um saber que seja instrumento de luta, a fim de que possa, de forma consciente renascer enquanto homens e com ele uma nova escola” (VALE, 2001, p. 18 apud SEVERO SOBRINHO, 2014, p.7-8).

Para propiciar uma participação mais ativa e consciente nas aulas de História, é preciso provocar motivação e buscar o engajamento dos alunos. Utilizar a tecnologia, hoje tão presente no cotidiano de todos, é uma estratégia que vem sendo muito aplicada em salas de aula. Aliás, a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) já é utilizada na educação por professores e alunos, dentro e fora da escola. Com a constante evolução e a ubiquidade das tecnologias da informação ao longo do tempo, foram surgindo diversas modalidades de ensino virtual, tais como o e-

*learning*, os treinamentos virtuais, os simuladores, as plataformas de ensino e a aprendizagem móvel.

A aprendizagem móvel, por ser relativamente nova, vem sendo comumente relacionada a termos como ubiquidade, aprendizagem pervasiva, *wireless* e nômade, mas nenhum representa de modo pleno o seu conceito. Inicialmente, muitos estudiosos a associaram à intermediação da aprendizagem pelo uso das tecnologias móveis e, sob essa perspectiva tecnológica, definiram o conceito como uma aprendizagem realizada por meio da utilização de dispositivos móveis, tais como: PDA (*Personal Digital Assistant*), *notebook*, *tablet*, computador, *playstation portable*, reprodutores MP3, *iPod*, *smartphone* e telemóveis (SILVA; GOMES, 2015).

De acordo com a UNESCO (2014), a aprendizagem móvel, também conhecida como *mobile learning*, ou ainda *m-learning*, envolve a utilização de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras TIC, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. Com a aprendizagem móvel, é possível utilizar aparelhos eletrônicos e digitais móveis em sala de aula, como, por exemplo, os *smartphones*. Para isso, é necessária a produção de conteúdos digitais, que podem ser blogs, vídeos, utilização de redes sociais e até mesmo jogos interativos.

A área de jogos educativos vem crescendo e a gamificação na educação é uma estratégia para buscar maior envolvimento dos alunos nas aulas. Por ser ainda uma temática contemporânea, é necessário que se desenvolvam mais experimentações e pesquisas sobre a relação entre jogos e educação (VALENTIM et al., 2016; FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015). De acordo com Valentim et al. (2016), gamificação é a utilização de elementos de jogos em cenários que não são de jogos para promover espaços de aprendizagem (que podem ou não ser escolares), mediados pelo desafio, prazer e entretenimento, buscando a motivação e o engajamento. O objetivo é despertar emoções positivas e explorar aptidões.

A partir deste conceito, muitos outros termos foram sendo criados especificamente para a área educacional, como o ensino lúdico, o *serious game* (SG) e o *game-based learning* (GBL). Este último, também chamado de aprendizagem baseada em jogos (em tradução livre), utiliza jogos completos (e não somente elementos de jogos) em seu formato, sendo seu objetivo principal o ensino (ESQUIVEL, 2017). Existem plataformas de aprendizagem baseada em jogos que oferecem várias possibilidades de criação de *games*, como por exemplo, os *quizzes*,

que são jogos nos quais se disponibilizam questionários. Algumas delas podem ser citadas, como Quizlet, Quizizz, Socrative e Kahoot!, que têm sido muito utilizadas na área educacional.

Diante do contexto apresentado, propõe-se o desenvolvimento de um produto educacional que envolva a disciplina de História (com enfoque nas relações de trabalhos nos períodos históricos brasileiros), gamificação, plataforma de aprendizagem baseada em jogos e dispositivos móveis, com intuito de promover maior motivação e engajamento dos alunos, e assim propiciar a apropriação do conhecimento de forma consciente.

## **1.2 Problemática e justificativa**

Por muito tempo, a educação profissional destinou-se apenas à qualificação de mão de obra, reduzindo a atividade do trabalhador ao operacional e à simples execução, impedindo o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científico-tecnológicos e histórico-sociais (CIAVATTA, 2005). Porém, como descreve Ramos (2014), os humanos são seres histórico-sociais que produzem conhecimento a partir de sua atuação no mundo, buscando satisfazer necessidades sociais e subjetivas. Desta forma, a história da humanidade e a história do conhecimento vão sendo produzidos e apropriados pelo homem por meio do trabalho.

Compreende-se, então, a importância de proporcionar o acesso ao conhecimento histórico a todos os sujeitos: todos produzem história por meio do trabalho, e devem estar conscientes de seu papel na sociedade. Apropriar-se desse conhecimento é fundamental para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e não alienados. E é na escola, com o ensino de História, que podemos propiciar a formação dessa consciência: o trabalho torna-se o princípio educativo.

Sabendo da importância desta disciplina para a omnilateralidade dos indivíduos, é necessário que se garanta a melhor forma de aprendizado pelos alunos. O ensino de História precisa ir muito além da simples memorização de datas e fatos, o que ocorre frequentemente na metodologia tradicional de ensino; as aulas precisam de renovação para que se atinja a verdadeira apropriação do conhecimento. Para isso, os alunos precisam ser frequentemente instigados em suas curiosidades e motivados a participarem e a desenvolverem o pensamento crítico, o que é um grande desafio para disciplinas prioritariamente teóricas.

Considerando esta problemática, justifica-se a necessidade de promover aulas de História mais atrativas e estimulantes, buscando alternativas para uma participação mais ativa, com maior interesse e envolvimento dos alunos, e conseqüentemente, maior apropriação do conteúdo. Tal necessidade fica evidente na observação de Caimi (2006 apud Oliveira e Caimi, 2014, p. 96):

Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade com zombaria e irreverência. Denunciam, também, a limitada carga horária de que a disciplina dispõe diante do excesso e da complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais se mostram abstratos e distantes do universo de significação das crianças e adolescentes. [...] Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado às suas experiências cotidianas, e um professor que se mostre mais amigo e menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um espaço de produção de sentidos.

Partindo das dificuldades apresentadas no ensino-aprendizagem de História e sabendo do potencial motivador do uso de tecnologias em sala de aula, firma-se a proposta de elaborar um produto educacional que as associe, de forma estratégica, na intenção de favorecer o aprendizado dos alunos do Ensino Médio Integrado.

### **1.3 Objetivos do trabalho**

Nesta seção, é apresentado o objetivo geral, seguido dos objetivos específicos do projeto de pesquisa.

#### **1.3.1 Objetivo geral**

O objetivo dessa pesquisa foi criar um produto educacional, sendo ele um conjunto de questionários (*quizzes*) segmentados em dois níveis de dificuldade, abordando os períodos históricos do Brasil (Pré-colonial, Colonial, Imperial e Republicano), disponibilizado na plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos Kahoot!, com enfoque no tema “As relações de trabalho na História do Brasil” e outros aspectos envolvendo a vida do trabalhador. Os *quizzes* devem ser respondidos pelos alunos via *web*, com a utilização de dispositivos e redes móveis, buscando promover uma aprendizagem efetiva, consequência de uma maior

motivação e engajamento proporcionados pelo jogo. Como material auxiliar a aplicação do produto educacional, foi criado também um manual de orientação ao professor. Propõe-se que o produto educacional seja utilizado por docentes da disciplina de História em vários contextos, como verificação de conhecimento prévio, fixação e revisão de conteúdo, garantindo aos alunos uma opção pedagógica mais contemporânea e adaptada a sua realidade, dada a crescente exposição e envolvimento com as novas tecnologias.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

Para se alcançar o objetivo geral desta pesquisa, os objetivos específicos são:

- Elaborar questionários sobre o tema “As relações de trabalho na História do Brasil” e outros assuntos relacionados, com dois níveis de dificuldade e referentes aos períodos históricos (Pré-colonial, Colonial, Imperial e Republicano), e transcrevê-los para a plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos Kahoot!, gerando *quizzes*;
- Planejar e organizar o processo de aplicação do produto educacional em sala de aula;
- Elaborar manual de orientações para o professor, constando os links para os *quizzes*, procedimentos para a utilização da plataforma e disponibilização de todas as questões com breve justificativa para a resposta correta.

### **1.4 Questões de pesquisa**

As questões elaboradas a fim de nortear o trabalho de pesquisa são:

- De que forma conjuntos de questões segmentadas em dois níveis de dificuldade, disponibilizados em uma plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos, com conteúdo sobre o tema “As relações de trabalho na História do Brasil” podem colaborar com o ensino-aprendizagem na disciplina de História na Educação Profissional e Tecnológica?
- Como a utilização de *quizzes* da disciplina de História, disponibilizados na plataforma Kahoot! e utilizados por meio de dispositivos móveis pelos alunos do

Ensino Médio Integrado, pode proporcionar maior motivação e engajamento nas aulas?

### **1.5 Organização do documento**

Este documento está organizado em seis capítulos: No primeiro, foram apresentadas as motivações e o contexto em que o tema está inserido, a problemática e sua justificativa, e também os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. O capítulo dois apresentou a fundamentação teórica, no qual estão articulados os assuntos relacionados a este trabalho. No terceiro capítulo foram definidos o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem realizados nesta investigação. No capítulo quatro, foi apresentada a descrição do produto educacional, com informações sobre sua criação, forma de aplicação e afins. O quinto trouxe o estudo de caso, contando como ocorreu a aplicação do produto educacional, os resultados obtidos na coleta de dados e discussão. Por fim, o sexto capítulo aborda as considerações finais, elaborado a partir da revisão do trabalho.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, são apresentados os referenciais teóricos relativos ao Ensino Médio Integrado no Brasil e o ensino de História, à aprendizagem móvel no contexto do ensino-aprendizagem e à aprendizagem baseada em jogos digitais, de forma a inter-relacioná-las e associá-las ao projeto de pesquisa.

### **2.1 Ensino Médio Integrado no Brasil e ensino de História**

Desde o seu surgimento, a educação profissional no Brasil esteve atrelada e influenciada pela divisão social em classes: visando atender aos interesses de uma sociedade capitalista, a educação específica e profissionalizante destinou-se à preparação da classe trabalhadora para o laboro manual, enquanto que a educação geral e propedêutica buscou a formação de trabalhadores intelectuais, tornando-se privilégio das elites. Desta forma, a dualidade social reproduziu-se também no âmbito educacional (MOURA, 2007). É possível verificar essa dicotomia já nos primeiros indícios da formação profissional, que se iniciou no século XIX. O objetivo desse tipo de oferta educacional era amparar pobres e órfãos desfavorecidos social e economicamente, para que não praticassem ações contrárias aos bons costumes (CAMPELLO, 2009; RAMOS, 2014).

Com a industrialização e a modernização das relações produtivas na década de 1930, a classe elitista viu-se obrigada a estruturar a educação, buscando a formação dos recursos humanos. Isso porque a simples execução de trabalho manual pelos operários já não atendia às demandas, necessitando também de uma formação intelectual para a utilização de maquinário e recursos tecnológicos. A partir de então, a educação passou a ser regulamentada por leis orgânicas e decretos (MOURA, 2007; VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Por décadas, as discussões relacionadas às questões educacionais promoveram alterações na legislação do ensino profissional, com o discurso de romper com a divisão entre educação geral e educação específica. Porém, na prática esse rompimento não ocorria por diversos motivos, como a apresentação de currículos desiguais e as dificuldades em materializar e executar a legislação. Assim, o ideal de educação pública, gratuita, laica e de qualidade a todos perdeu força,

mantendo-se a lógica de mercados (MOURA, 2007; TAVARES, 2012; VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Em 2003, com a mudança de governo, retornaram as discussões nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, retomando o debate sobre a educação politécnica, unitária e universal e a superação da dualidade entre cultura geral e técnica. Para a implantação dos novos conceitos, uma solução transitória e considerada viável foi promover um tipo de ensino médio que garantisse a integralidade das dimensões da educação básica e da formação profissional (MOURA, 2007).

Em 2008, a Lei nº 11.741 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e a partir de então, a expressão “Educação Profissional”, que constava na Lei de Diretrizes e Bases vigente, passou a ser chamada de “Educação Profissional e Tecnológica” (EPT). A integração entre ensino médio e curso técnico surge com a visão de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho a partir da profissionalização ao mesmo tempo em que promove a apropriação dos conhecimentos gerais para a continuação de seus estudos. Apesar da gradativa expansão da rede, a oferta desta modalidade de ensino ainda é frágil e enfrenta obstáculos como: falta de condições materiais, de infraestrutura e financiamento governamental; despreparo e desconhecimento conceitual da proposta por docentes, discentes e gestores; mentalidade conservadora e dificuldade de envolvimento docente (GAMELEIRA; MOURA, 2017) e as alterações na legislação, que impactam diretamente na proposta.

Nessa trajetória da educação profissional (e desde 2008, também tecnológica) de nível médio, é possível verificar que o acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora esteve todo o tempo condicionado aos interesses do capitalismo, de forma a limitá-la em seu desenvolvimento cultural, social, político, tecnológico e científico, apesar das diversas discussões, propostas e alterações legais durante esse processo. A proposta ideológica para a EPT leva em consideração as mudanças no mundo do trabalho, promovendo uma nova percepção quanto à relação entre ciências e trabalho, na qual o simples “fazer” é substituído por ações que envolvam o conhecimento científico, a criatividade, a criticidade e as capacidades cognitivas (RAMOS, 2014).

De acordo com Kuenzer e Lima (2013), deve-se também desenvolver no indivíduo a capacidade de associar teoria e prática para lidar com as inovações

tecnológicas. Para romper com a dualidade educacional e oferecer uma educação politécnica e tecnológica, de forma universal, unitária, pública, gratuita e de qualidade para todos, é necessário que haja a integração de todas as dimensões da vida dos sujeitos no processo educativo, contribuindo para a formação omnilateral e superação da alienação.

Destarte, é importante que todos tenham acesso ao conhecimento histórico, pois a produção da existência humana e do conhecimento ocorre por meio do trabalho, e todo trabalhador produz história e conhecimento. Como especifica Ramos (2014, p. 107), “na perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica, o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção”. A autora ainda enfatiza que a humanidade tem buscado, por meio dos conhecimentos ao longo da história, compreender e transformar fenômenos sociais e naturais. E a produção científica, ao mesmo tempo em que garante a transmissão dos conceitos por gerações, permite também questionamentos e superação pela construção de novos conhecimentos. Fica evidenciada, então, a necessidade de apropriar-se do conhecimento histórico para que haja avanços em todos os aspectos da sociedade: somos protagonistas de nossa história e de nosso presente.

Apesar de confirmada a importância da história na formação integral do sujeito, muitos alunos ainda não compreendem a necessidade desta disciplina na sua grade curricular. Caimi (2006), em seu trabalho intitulado “Por que os alunos (não) aprendem História”, já levantava duas questões relevantes: os alunos não conseguem significar a aprendizagem de História em suas vidas e não estão apreendendo este conhecimento de forma adequada e suficiente na escolarização básica. Esta afirmação pauta-se em estatísticas do desempenho escolar e no vestibular para esta disciplina, além dos depoimentos espontâneos de pessoas. Isso porque, de acordo com a autora, a metodologia da escola tradicional sempre esteve pautada pela transmissão e acumulação de informações, especialmente na disciplina de História. Neste sentido, o ensino mecânico é predominante, não considera ou valoriza as práticas sociais dos alunos, e ainda aborda conteúdos densos e extensos, tornando a aula maçante e desinteressante, o que dificulta a aprendizagem efetiva.

Ao conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, constata-se quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Em

geral, não muito mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente. (OLIVEIRA; CAIMI, 2014, p. 96)

Silva Júnior, Silva e Santos (2013) acreditam que o uso de fontes e linguagens diversificadas pode contribuir para que o ensino de História cumpra a função formadora de cidadão, e que os estudantes não devem compreender a História como algo acabado, mas sim aberto para interpretações. Neste sentido, observa-se o incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico pelos autores e a utilização de novas formas e instrumentos de ensino. Para Silva e Figueiredo (2013), não é mais possível resistir às mudanças proporcionadas pela tecnologia, sendo os recursos tecnológicos empregados para dinamizar as aulas, desenvolver uma consciência crítica e motivar a participação dos alunos na aula de História.

Contudo, a aplicação destas inovações não garante maior eficiência no ensino-aprendizagem por si só, devendo haver o aprimoramento na maneira de pensar o ensino pelo professor. Portanto, a introdução das novas propostas tecnológicas na educação mostra-se relevante quando devidamente adaptadas ao contexto em que estão inseridas.

## **2.2 Aprendizagem móvel no contexto do ensino-aprendizagem**

O crescente desenvolvimento tecnológico vem causando grandes impactos na sociedade, como na forma de se organizar, produzir, relacionar-se política, econômica e socialmente, comunicar-se, divertir-se e também ensinar e aprender. Estas mudanças vão além de uma modernização ou revolução tecnológica: são avanços tecnológicos e científicos que vêm modificando as relações de poder e de trabalho (MIZUKAMI et al., 2002 apud OLIVEIRA et al., 2018). Torna-se relevante, então, a adaptação da área educacional no que se refere às tecnologias, visando preparar os alunos de forma a promover interações com as diversas possibilidades de inovação tecnológica, uma vez que o aprendizado desse tipo de conhecimento, na era digital, é também uma necessidade inerente ao mundo do trabalho.

Um exemplo de associação entre tecnologia e ensino-aprendizagem é a aprendizagem por meios eletrônicos, conhecida como *e-learning*, que trouxe novas possibilidades ao ensino a distância, que se iniciou em meados do século XIX, com a oferta de cursos profissionalizantes via correspondência (CORREIA; PINHEIRO,

2012). O conceito atual de *e-learning* é definido por Magano, Castro e Carvalho (2008), como qualquer metodologia de ensino-aprendizagem que faça a integração de atividades com o suporte de TIC, buscando atingir os objetivos de aprendizagem pré-definidos.

Com a evolução da tecnologia, o *e-learning* foi sofrendo diversas alterações e melhorias, oportunizando o surgimento de novas modalidades de ensino. Essas inovações trazem impactos positivos às escolas e aos cidadãos, como a superação de obstáculos educacionais financeiros, de tempo, de locomoção, de espaço físico e de gestão, e a oferta de um ensino-aprendizagem mais acessível e dinâmico.

No que se referem às tecnologias digitais, as TIC têm sido bastante aplicadas para melhorar a qualidade do ensino, contribuir para o desenvolvimento socioeducativo e a inclusão social, promover mais interatividade, trazer inovação (CHIOFI e OLIVEIRA, 2014) e motivar os alunos. A utilização de aparelhos móveis e tecnologias ubíquas têm se destacado por atender às necessidades da vida moderna e realidade da sociedade, disponibilizando informação instantaneamente. E dentre as muitas possibilidades de uso de TIC na educação, a chamada aprendizagem móvel vem gradualmente ganhando destaque.

Também conhecida como *mobile learning* ou *m-learning*, a aprendizagem móvel tem como objetivo propiciar a acessibilidade a informações e conhecimentos, utilizando aparelhos eletrônicos, digitais, portáteis, com acesso à internet e aspectos multimídias, em qualquer lugar e a qualquer hora (UNESCO, 2014).

Esta forma de aprendizagem vem sendo aprimorada e estruturada com o passar dos anos, procurando superar obstáculos como: resistência de docentes e gestores de ensino, escassez de incentivo e financiamento de projetos, dificuldades quanto à produção de material didático, incredulidade social, além de problemas relacionados aos dispositivos eletrônicos e a conectividade à internet, como apontam Duarte Filho e Barbosa (2013).

Para a UNESCO (2014), ainda que os aparelhos celulares, dispositivos móveis mais utilizados pela população, estejam cada vez mais presentes em atividades pedagógicas e de comunicação no dia-a-dia de alunos e professores, os gestores em educação ainda não consideram estas tecnologias como ferramentas centrais no ensino-aprendizagem. Todavia, esta estratégia pode ser vista como grande aliada no combate à desigualdade na educação, se bem desenvolvida e articulada.

Sagarmay Deb (2012, apud Lima, 2016, p. 150) avalia que “a utilização de tecnologias móveis pode ajudar os atuais professores e profissionais da educação a abraçar uma abordagem de aprendizagem verdadeiramente centrada no aluno”, levando-o a uma participação mais ativa e colaborativa. As tecnologias digitais, em especial as móveis, que possuem características como ubiquidade e mobilidade, precisam ser vistas como motivadoras de um processo de ensino-aprendizagem inovador, para a superação de modelos educacionais ultrapassados e que precisam de renovação. Rosa e Azenha (2015, p. 6) destacam que

[...] o desempenho da qualidade do ensino, particularmente do ensino médio, e a dificuldade de o sistema elevar o desempenho dos estudantes posicionados na base da pirâmide a melhores níveis (BRUNS, EVANS, & LUQUE, 2012) mostram a necessidade de novas abordagens.

O fato é que a juventude de hoje, diferente de seus ascendentes, já nasce em uma geração “digital”, como argumentam Veen e Vrakking (2009, apud Pereira, Pereira e Alvez, 2015). Os jovens conseguem direcionar a atenção a diversas mídias ao mesmo tempo, o que contrasta com a forma tradicional de ensino-aprendizagem adotada nas escolas em geral: aulas meramente expositivas. Chamados também de “nativos digitais”, os alunos de hoje acostumaram-se a acessar informações muito mais rápido do que os “imigrantes digitais” (não nascidos nessa geração) conseguem repassar. E mesmo que os imigrantes anseiem muito, essa nova geração não regredirá, uma vez que mudanças cognitivas os tornaram diferentes. (PRENSKY, 2012 apud AMORIM et al., 2016).

Além do mais, essa mobilidade e interação que a aprendizagem móvel propicia permite que os alunos acessem os conteúdos de forma mais motivadora, despertando curiosidade e interesse, sendo a tecnologia um fator estratégico, como demonstrado na Figura 1. Para Belém (2014, apud Pereira, Pereira e Alves, 2015), a participação é primordial no engajamento dos alunos quanto ao uso de plataformas de *m-learning*, e essas interações são mais valorosas que a tecnologia em si, pois têm o poder de propiciar condições motivacionais na aprendizagem. Portanto, é de grande importância que professores e dirigentes educacionais discutam sobre valerem-se destas tecnologias, buscando a melhor forma de aderir às inovações tecnológicas e propiciar aos seus alunos possibilidades diferenciadas de ensino-aprendizagem.

**Figura 1: Estudantes do IFPI utilizando celulares em sala de aula**



Fonte: Blog Lifelong Learning - Professora Giselda Costa/IFPI

A utilização da aprendizagem móvel é promissora, e tem sido lembrada em algumas discussões para desenvolvimento de projetos educacionais. Entretanto, a qualidade na educação demanda recursos e boa infraestrutura escolar, e nesse contexto, as tecnologias digitais são constantemente mencionadas, principalmente nos projetos das novas escolas integrais (ROSA; AZENHA, 2015).

Arancillo et al. (2012, apud Lima, 2016), afirmaram que a aprendizagem móvel pode ser usada como uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem, desde que a maioria dos estudantes tenha consigo um telefone móvel a maior parte do tempo. Contudo, em muitos casos, esta ferramenta é utilizada como protagonista (e não como complemento) no ensino-aprendizagem, como em áreas de conflitos e desastres, colaborando para recuperação e reconstrução mais ágil desses locais em tempos de crise (UNESCO, 2014). Verifica-se, também, que a tecnologia móvel pode contribuir para a disseminação da educação igualitária a todos, se observadas as recomendações constantes nas “Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel”, de 2014. Isso porque os aparelhos móveis e a conexão à rede têm se tornado cada vez mais acessíveis às diferentes classes sociais, facilitando a democratização da educação, reduzindo a desigualdade de oportunidades e buscando a ruptura com a dicotomia educacional.

Brandão, Ferreira e Moraes (2016) destacam que a proposta de politecnia na educação profissional busca favorecer o desenvolvimento da ciência e uma formação geral que contemple o uso das diversas tecnologias. Moraes (2017, p. 63), em sua citação, acaba por corroborar a argumentação de Silva e Figueiredo (2013), quando diz que

[...] há que se ter uma política educacional que possibilite aos cidadãos essa libertação por meio da apropriação crítica dos conhecimentos veiculados/produzidos com o auxílio das tecnologias. Na era das tecnologias digitais, estas não são libertadoras por si só. Somos nós que lhes atribuímos os sentidos e os rumos.

Assim, a inclusão digital precisa promover a apropriação consciente da tecnologia, de forma que o aluno seja capaz de decidir como, quando e para que vai utilizá-la, tornando-se sujeito de seu próprio processo de viver (DE LUCA, 2004; PELLANDA, 2005 apud AMORIM et al., 2016).

Ramos (2014) enfatiza que os conceitos tecnologia, trabalho, ciência e cultura são indissociáveis e integrados na visão de uma formação politécnica. E é a partir desse ideário que se torna possível o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e o resgate do princípio da formação humana em sua totalidade. Kenski (2008) considera que para se alcançar a formação integral dos indivíduos, é necessário levar em conta as transformações na forma de aprender, causadas principalmente pelas tecnologias.

Neste contexto, a aprendizagem móvel ganha destaque por propiciar diversas possibilidades de acesso à informação de forma mais interativa e estimulante, e dentre as opções encontram-se os jogos digitais. Algumas dificuldades ainda são encontradas e precisam ser superadas para o melhor uso da aprendizagem móvel, como as relacionadas à infraestrutura escolar, à capacitação docente e à disponibilidade de bons materiais. Ainda assim, de acordo com Carvalho (2015), inúmeras pesquisas apontam que, sem dúvidas, os jogos podem ser considerados como ferramentas pedagógicas. E mesmo que haja resistência em sua utilização, essa ferramenta de aprendizagem vem se estabelecendo cada vez mais no cenário educacional, de formas diversificadas, inclusive no formato de *games*.

### 2.3 Aprendizagem baseada em jogos digitais

Para que se possa compreender de que forma surgiu a aprendizagem baseada em jogos digitais, termo que vem do inglês *digital game-based learning* (DGBL), alguns conceitos foram contextualizados e definidos para este trabalho.

Existem muitas definições para a palavra “jogo”. Uma delas, usada por Tolomei (2017, p. 147), é de que “jogos são uma construção humana que envolvem fatores sócio-econômico-culturais [...] que serviram como meio de iniciação para os jovens sobre sua própria cultura e seu meio social”. De acordo com Esquivel (2017, p. 15), para que seja classificada como “jogo”, baseando-se em Huizinga (1938), a atividade precisa possuir características, como: “atividade livre, não-séria; capacidade de absorver o jogador de maneira intensa; não possui o objetivo de obter lucro; delimitação de espaço e de tempo; formação de grupos; ordem e regras”.

Especificando o conceito no contexto tecnológico, Prensky (2012) define “jogos” como formas de diversão e brincadeiras compostas por elementos estruturais básicos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultados e *feedback*, conflito/competição/desafio/oposição, interação (social) e representação e enredo. O processo de gamificação surgiu a partir dos elementos. Quando falado sobre “jogos digitais”, o autor acrescenta elementos como design, adaptabilidade, recompensa (vitória), interatividade com o jogo e resolução de problemas. Ainda são destacadas vantagens particulares dos jogos digitais, como: automatização de detalhes e regras, permitindo um melhor aproveitamento da experiência de jogo; são mais rápidos e possuem mais reações; são mais divertidos, por simularem experiências incomuns ou impossíveis; melhores representações gráficas; podem ser jogados contra a inteligência artificial; atualização instantânea e número irrestrito de conteúdos e cenários.

Mesmo antes do aparecimento do conceito gamificação (do inglês *gamification*), e que também é encontrado em pesquisas como “gameificação”, os elementos de jogos já eram usados na área de marketing para fidelização de clientes e usuários em treinamentos corporativos (TOLOMEI, 2017). Porém, somente a partir de 2010 houve um crescimento da sua utilização e aplicação em diversas áreas, principalmente na educação e no mercado de trabalho (ESQUIVEL, 2017).

Gamificação, de acordo com Deterding et al. (2011, apud Esquivel, 2017, p. 14), é “o uso de elementos presentes nos jogos em contextos externos aos mesmos”. Outra definição, dada por Vianna et al. (2013, apud Figueiredo, Paz e Junqueira, 2015) “refere-se ao uso de mecanismos e dinâmicas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público em uma atividade ou tarefa”. Tal estratégia vai ao encontro das necessidades atuais no âmbito escolar: manter os estudantes motivados, interessados e abertos ao conhecimento, sendo, assim, uma ferramenta educacional.

Domínguez (2013, apud Silva, 2015) ressalta que, pela quantidade de dados e pela velocidade das respostas, a gamificação tem sido aplicada principalmente com a utilização de aplicativos em dispositivos móveis e ferramentas de *e-learning* na internet. Tal consideração reforça a importância da tecnologia no cotidiano dos jovens, inclusive para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Esquivel (2017), após o surgimento da gamificação, outros termos referentes ao uso de jogos para aprendizagem foram aparecendo, sendo o *game-based learning* (GBL) e *serious games* (SG) os principais, além do ensino lúdico, o mais conhecido entre eles. O *game-based learning*, traduzido como aprendizagem baseada em jogos, envolve a utilização de jogos completos com o intuito primário de ensino e com objetivos de aprendizado bem definidos (PLASS; HOMER; KINZER, 2015 apud ESQUIVEL, 2017). Outra definição para GBL, apresentada por Leitão (2013, p. 27), é:

[...] um processo de envolvimento rápido no qual os jogos de computador educacionais são integrados numa abordagem educacional tradicional. Este tipo de jogos motiva e ajuda os estudantes a adquirirem novos conhecimentos e habilidades de uma forma em que no ensino tradicional não seria viável ou poderia ser difícil de alcançar. Nestes jogos, educação e entretenimento coexistem e ajudam a alcançar melhores resultados de aprendizagem.

Carvalho (2015, p. 176) também conceitua que “a Aprendizagem Baseada em Jogos [...] é uma metodologia pedagógica que se foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação”. Essa metodologia atende às necessidades e a forma de aprendizagem dos nativos digitais, por sua versatilidade, capacidade de se adaptar a quase todas as

disciplinas, além de ser motivadora e divertida (PRENSKY, 2012 apud AMORIM et al., 2016).

De acordo com Mark Riyis, o uso de jogos para a aprendizagem é eficaz porque, partindo de objectivos educativos promovem a resolução de situações problemáticas, a aplicação de conceitos em situações práticas e, podendo ser colaborativos, desenvolvem o respeito pelos outros, o trabalho em equipa e a aprendizagem colaborativa sempre num ambiente de motivação permanente (Carvalho, 2015, p. 177).

Observe-se que a aprendizagem baseada em jogos vem proporcionar uma interação entre real e imaginário, teoria e prática, possibilitando uma aprendizagem com a visão de totalidade, integrando diversos componentes, e não fragmentada, desprovida de sentido.

Considerando as definições e objetivos descritos pelos autores supracitados, nota-se que a aprendizagem baseada em jogos busca desenvolver estratégias para que o ensino-aprendizagem se torne cada vez mais adaptado à realidade do jovem de hoje, de forma que desperte interesse em aprender, colaborar e participar ativamente, assim como funciona com os jogos digitais e virtuais com que eles estão acostumados a interagir.

Com a utilização de jogos digitais e virtuais no contexto da aprendizagem baseada em jogos, surgiu o termo *Digital Game-Based Learning*, que em tradução livre significa Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. Este é o conceito a que iremos nos ater neste trabalho, e que vem sendo bastante referenciado em pesquisas atuais. Prensky (2012 apud Oliveira et al., 2018, p.147) define a aprendizagem baseada em jogos digitais como “um processo interativo de alto envolvimento, que permite um diálogo mais equitativo entre teoria e prática [...] permite a união entre um conteúdo educacional e os jogos de computador”. É uma forma de produzir a aprendizagem baseada em jogos no meio digital.

A aprendizagem baseada em jogos digitais pode colaborar para a apropriação de conteúdos que as pessoas geralmente não estão motivadas a aprender (OLIVEIRA et al., 2018) e possui eficácia por usar técnicas de aprendizagem interativa (que não se originam de jogos) integradas às que são utilizadas em jogos comerciais (SENA et al., 2016).

Entre essas técnicas destacam-se: prática e *feedback*, aprender na prática, aprender com os erros, aprendizagem guiada por metas, aprendizagem

guiada pela descoberta, aprendizagem baseada em tarefas, aprendizagem guiada por perguntas, aprendizagem contextualizada, *role-playing*, treinamento, aprendizagem construtivista, aprendizagem acelerada, selecionar a partir de objetos de aprendizagem e instrução inteligente (PRESNKY, 2012 apud SENA et al., 2016, p.6).

Gros (2013, apud Oliveira et. al., 2018) esclarece que é comum que o poder motivador dos jogos educacionais seja destaque. No entanto, o potencial dos jogos vai além, pois colabora para o desenvolvimento de habilidades e estratégias nos estudantes, revelando-se materiais didáticos importantes. Gros (2013) cita, ainda, alguns benefícios que os jogos educacionais promovem ao processo de ensino-aprendizagem: “efeito motivador, facilitador do aprendizado, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprendizado por descoberta, experiência de novas identidades, socialização e comportamento *expert*” (apud OLIVEIRA et al., 2018, p.148).

Verifica-se que, por meio de jogos educacionais, é possível desenvolver a aprendizagem do indivíduo, envolvendo aspectos psicológicos, comportamentais, sociais, educacionais e cognitivos. Assim, há a estimulação da formação integral (omnilateral) do sujeito, pois envolve os elementos do seu cotidiano, considera suas vivências e integra novos conhecimentos de forma interessante e transformadora. Com isso, busca-se preparar os alunos não só para o trabalho, mas também para a vida, propiciando uma educação libertadora, que permita pensarem criticamente, refletirem seus papéis na sociedade e transformarem suas próprias realidades.

Diante do potencial apresentado pelas novas tecnologias na educação, em especial a aprendizagem móvel e a aprendizagem baseada em jogos digitais; das dificuldades enfrentadas por estudantes e professores no ensino-aprendizagem da disciplina de História, principalmente nas questões aprendizagem significativa e motivação; e da necessidade destes conhecimentos para a formação dos sujeitos em sua totalidade, entende-se que a utilização de tecnologias e *games* para facilitar o ensino-aprendizagem do conteúdo de História pode ser uma alternativa pedagógica para uma apropriação de conhecimento mais eficaz.

Sousa e Pereira (2015, p. 2) ressaltam que a oferta de jogos com temática histórica cresce a cada dia, “trazendo, reconstruindo e aproximando mundos distantes de nossa realidade, fazendo-nos imergir em ambientes históricos muitas vezes quase que perfeitos [...]”. Os autores ainda destacam que mudanças no campo historiográfico permitem o trabalho com novas fontes, objetos e problemas.

Portanto, a utilização de aprendizagem baseada em jogos digitais na disciplina de História pode ser uma opção interessante para motivar e engajar os alunos, buscando uma aprendizagem mais significativa do conteúdo. Desta forma, é pertinente que se investigue as possibilidades de contribuição dos jogos digitais ao ensino-aprendizagem da História.

Atualmente, existe uma diversidade de propostas de aplicação da aprendizagem baseada em jogos digitais, como aplicativos e jogos educativos, simuladores, realidade aumentada e plataformas para gamificação de conteúdo, que contribuem para um ensino-aprendizagem mais lúdico. Com relação às plataformas digitais, podemos citar algumas que se tornaram bastante conceituadas, como Quizizz<sup>1</sup>, Quizlet<sup>2</sup>, Socrative<sup>3</sup> e Kahoot!<sup>4</sup>, sendo esta última selecionada para a elaboração do produto educacional.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://quizizz.com>>. Acesso em: 21 mai. 2018

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://quizlet.com/pt-br>>. Acesso em: 21 mai. 2018

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.socrative.com>>. Acesso em: 21 mai. 2018

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://kahoot.com>>. Acesso em: 21 mai. 2018



### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, estão apresentadas a classificação da pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem utilizados durante todo o trabalho.

#### 3.1 Classificação da pesquisa

Esta pesquisa está classificada como de natureza aplicada, com objetivo explicativo, e o procedimento escolhido foi o estudo de caso, utilizando revisão bibliográfica e aplicação de questionário para coleta de dados. Caracteriza-se a pesquisa como quanti-qualitativa, de acordo com sua abordagem.

A pesquisa foi considerada aplicada, pois buscou produzir conhecimentos para aplicação prática, procurando contribuir com o ensino-aprendizagem da disciplina de História por meio do uso de tecnologias. Seu objetivo foi explicativo, uma vez que aprofundou o conhecimento da realidade (dificuldades no ensino-aprendizagem de História e uso de tecnologias e dispositivos móveis em sala de aula), explicando as causas e motivações de acontecimentos, por meio de análise, classificação e interpretação dos registros e fenômenos (GIL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013).

O estudo de caso é visto como mais apropriado para a verificação de um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (YIN, 2005 apud GIL, 2010, p. 54), e se enquadrou nesta pesquisa, pois se considerado “o caráter do estudo de caso, independente de sua linha metodológica, fica claro que ele apresenta alto valor para o estudo das inovações educacionais” (LEONARDOS; GOMES; WALKER, 1994, p. 12). O fenômeno contemporâneo estudado foi o uso de *smartphones* para diversas finalidades, inclusive educacionais.

Dentre os tipos de procedimentos técnicos, consta a revisão bibliográfica, que permite acessar de forma mais ampla os fenômenos a serem estudados, trazendo um embasamento teórico (GIL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013). Outro procedimento técnico é o questionário, que, de acordo com Severino (2007) trata-se de um conjunto de questões articuladas de forma sistemática, que busca conhecer a opinião dos pesquisados sobre o assunto estudado. O autor destaca que as questões podem ser fechadas ou abertas, e devem ser claras e pertinentes ao objetivo proposto. Neste estudo, utilizou-se também a combinação destes formatos,

chamada de questão semiaberta. Como descreveu Gil (2002, p. 140) é necessário usar mais de uma técnica quando aplicado o estudo de caso, pois “isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos”.

A abordagem selecionada para esta pesquisa foi a quanti-qualitativa. Enquanto a pesquisa qualitativa permite a interpretação e significação das informações por meio da análise desse conteúdo, a abordagem quantitativa possibilita o tratamento dos dados numéricos de forma estatística. Na impossibilidade de eleger apenas uma das abordagens, utilizou-se a combinação delas, que permitiu uma visão mais confiável e ampla dos resultados (LAVILLE; DIONNE, 1999; SOUZA; KERBAUY, 2017). Neste trabalho, tanto dados estatísticos quanto de percepções e opiniões foram levantados, justificando a utilização de ambas as abordagens.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos foram divididos em cinco etapas, sendo elas: estruturação teórica do trabalho, criação do produto educacional, aplicação do produto educacional e coleta de dados, tratamento e análise de dados, e apresentação das considerações e elaboração de material auxiliar.

*Primeira etapa - Estruturação teórica do trabalho:* Conforme disposto na Tabela 1, para iniciar o trabalho foi realizada a escolha do tema. Em seguida, efetuou-se o levantamento bibliográfico preliminar, para familiarização com os assuntos envolvidos. A partir de então, foi possível formular o problema de pesquisa e a delimitação. Posteriormente, iniciou-se a organização sistemática: fundamentação teórica, buscando informações sobre Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, bases conceituais do Ensino Médio Integrado, ensino de História, *e-learning*, Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC, aprendizagem móvel, gamificação, aprendizagem baseada em jogos, jogos educacionais digitais, métodos de avaliação, plataformas digitais de aprendizagem baseada em jogos digitais, motivação e engajamento, de forma a inter-relacioná-los.

Neste momento, foi possível idealizar uma proposta de recurso didático que visasse colaborar para o enfrentamento do problema de pesquisa apresentado e o

questionário para a coleta de dados. Após a organização da fundamentação teórica, partiu-se para a elaboração do questionário de pesquisa, que foi anexado ao projeto submetido à Plataforma Brasil, obtendo-se aprovação.

**Tabela 1 – Primeira etapa dos procedimentos metodológicos**

<b>Primeira etapa – Estruturação teórica do trabalho</b>	
1.	Escolha do tema
2.	Levantamento bibliográfico preliminar
3.	Formulação de problema de pesquisa
4.	Organização da fundamentação teórica
5.	Elaboração de questionário (coleta de dados)

Fonte: Elaborada pela autora

*Segunda etapa - Criação do produto educacional:* Para definir o processo de criação do produto educacional (Tabela 2), esta etapa foi iniciada com o estudo sobre a História do Brasil em livros, apostilas, blogs, sites, de forma a aprofundar o conhecimento sobre a temática para a produção dos questionários, ou seja, “as relações de trabalho” em cada período histórico do Brasil. Esses períodos foram previamente definidos e divididos em onze partes, de acordo com os grandes acontecimentos e mudanças históricas, como já ocorre comumente nas aulas de História.

Para colaborarem na elaboração e na validação das questões, foram convidados dois professores de História da rede estadual, também mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológico - ProfEPT, dando assim maior credibilidade ao conteúdo abordado de acordo com as bases conceituais da EPT.

As questões foram criadas em dois níveis de dificuldade (três questões pré-aula e cinco questões pós-aula) para cada período histórico, compondo questionários. Em seguida à criação e à validação das questões, iniciou-se a pesquisa de imagens para a composição dos *quizzes*. A partir do uso da internet, foram localizadas figuras, pinturas, fotografias e imagens que colaboram visualmente para a compreensão das questões, de modo a ilustrar o que está

verbalmente sendo perguntado. Ao fim da localização de imagens ilustrativas, foi possível transcrever e organizar os questionários na plataforma Kahoot!, tornando-os *quizzes* gamificados.

Neste momento, foi elaborada uma identidade visual para o produto educacional, intitulado “Mas que História é essa?: As relações de trabalho na História do Brasil”, contendo elementos como nome, cores e tipografia, para ser utilizada como tela inicial dos *quizzes* e capa do Manual do Professor (Figura 2).

**Figura 2: Capa do Manual do Professor**



Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida, foi realizado o teste de funcionamento do produto educacional na plataforma pelos professores colaboradores, sendo aprovado e liberado para aplicação em sala de aula.

Tabela 2 – Segunda etapa dos procedimentos metodológicos

<b>Segunda etapa – Criação do produto educacional</b>	
1.	Estudo do tema para produção de questionários
2.	Criação de questionários para gamificação
3.	Análise e validação por profissional da área
4.	Transcrição dos questionários para plataforma Kahoot!
5.	Elaboração da identidade visual do produto educacional
6.	Realização de testes de funcionalidade do produto educacional

Fonte: Elaborada pela autora

Terceira etapa - Aplicação do produto educacional e coleta de dados: Nesta etapa, ocorreu a aplicação do produto educacional pela pesquisadora em quatro turmas do 4º ano do EMI – duas em novembro de 2018 e duas em abril de 2019. Após o término da aplicação do produto, foi disponibilizado um questionário *online* para a coleta de dados dos alunos, conforme Tabela 3.

O questionário de pesquisa, que contou com questões abertas, semiabertas e fechadas (elaboradas com base na Escala de Likert<sup>5</sup>), relacionaram-se à caracterização do público (curso, turma), às percepções quanto à disciplina de História (importância para formação, forma de ensino-aprendizagem e recursos didáticos utilizados) e à utilização dos dispositivos móveis e da plataforma Kahoot! (promoção de aprendizagem significativa, modificações no interesse e motivação, pontos positivos e negativos quanto ao recurso didático e ao uso dos dispositivos móveis).

---

<sup>5</sup> A Escala de Likert é utilizada em questionários para a medição de atitudes e opinião dos respondentes em níveis variados de intensidade. Nesta pesquisa, foram disponibilizadas cinco alternativas para cada questão, definindo-se a categoria de respostas de acordo com a necessidade de cada pergunta.

**Tabela 3 – Terceira etapa dos procedimentos metodológicos**

<b>Terceira etapa – Aplicação do produto educacional e coleta de dados</b>	
1.	Aplicação do produto educacional em aulas
2.	Aplicação de questionário (coleta de dados)

Fonte: Elaborada pela autora

Quarta etapa – Tratamento e análise de dados: Esta etapa foi destinada ao tratamento e análise dos dados coletados com o questionário aplicado (Tabela 4). As questões abertas foram tratadas por meio de agrupamento de respostas em categorias, considerando as similaridades de significados, e posterior interpretação; as fechadas foram tratadas por meio estatístico, levantando as informações quantitativas e gerando gráficos e tabelas em editor de planilhas eletrônicas. Para as questões semiabertas, foram utilizados os mesmos procedimentos metodológicos supracitados. Após o tratamento de todos os dados, estes foram analisados e relacionados com as informações obtidas por meio bibliográfico, gerando a discussão do trabalho.

**Tabela 4 – Quarta etapa dos procedimentos metodológicos**

<b>Quarta etapa – Tratamento e análise de dados</b>	
1.	Verificação do questionário aplicado
2.	Análise e inter-relacionamento de informações
3.	Elaboração da discussão do trabalho

Fonte: elaborada pela autora

Quinta etapa – apresentação das considerações finais e elaboração de material auxiliar: A partir dos resultados verificados na análise de dados e discussão elaborada, foram apresentadas algumas considerações, relacionando os resultados da pesquisa, a fundamentação teórica e a proposta do trabalho. Foi elaborado um manual, destinado ao professor, contendo: orientações básicas e simples para o uso da plataforma Kahoot!; informações para a aplicação do produto educacional em

aulas de História; e os questionários que foram gamificados no Kahoot!, contendo uma breve justificativa para a resposta correta de cada questão.

**Tabela 5 – Quinta etapa dos procedimentos metodológicos**

<b>Quinta etapa – Apresentação das considerações finais e elaboração de material auxiliar</b>
1. Elaboração de considerações finais
2. Levantamento de orientações básicas para aplicação do produto educacional
3. Produção de apostila contendo as orientações e os questionários do produto educacional

Fonte: Elaborada pela autora



## 4 PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo destina-se ao detalhamento do produto educacional intitulado “Mas que História é essa?: As relações de trabalho na História do Brasil”, com a descrição da plataforma utilizada para gamificação, a visão geral do produto educacional, bem como informações importantes para a melhor compreensão do trabalho.

### 4.1 Descrição da plataforma Kahoot!

Para a elaboração do produto educacional, foram pesquisadas e analisadas algumas plataformas de gamificação de questionários, que se pautam na Aprendizagem Baseada em Jogos, de forma digital.

Considerando as opções avaliadas, a plataforma que se demonstrou mais completa e que melhor atendeu às necessidades da proposta foi a Kahoot!. Isso porque nesta plataforma digital GBL, disponibilizada na internet e com versão gratuita para professores e alunos, é possível que o professor insira questões, a fim de que sejam utilizadas pelos discentes de forma gamificada. Assim, responder às questões envolve elementos de jogos, como interatividade, tempo, pontuação, *ranking*, bem como trilha sonora e estética que remetem aos jogos comerciais, muito apreciados por jovens. Além disso, a Kahoot! permite a inclusão de imagens e vídeos e a gamificação com diversas variações, como jogar individualmente ou em grupo, com respostas de única ou múltipla-escolha, ou ainda abertas.

Existe também a possibilidade de utilizar a ferramenta em computadores de mesa e dispositivos móveis, de forma totalmente *online*, ou fazer *download* do aplicativo disponível para dispositivos móveis. Apesar de a plataforma ser toda desenvolvida na língua inglesa, este não deve ser um empecilho para o seu uso, pois existe um recurso chamado “tradução da página”, disponível nos navegadores de internet, que facilita o acesso e a compreensão de todas as possibilidades oferecidas pelo site.

O formato de jogo selecionado para o recurso didático desta pesquisa foi: participação individual (um jogador por dispositivo móvel); questões com quatro alternativas, sendo uma correta; utilização de *ranking*; tempo de resposta limitado a 30 segundos por questão; inserção de imagens; utilização de computador, caixas de

som e projetor pelo professor, e dispositivos móveis pelos alunos; acesso pelo site da plataforma, por meio de navegador de internet. Vale ressaltar que a Kahoot! limita a inserção de caracteres (incluindo espaços) em 95 para perguntas e 60 para cada alternativa, uma vez que as questões precisam ser sucintas e objetivas para garantir a jogabilidade com tempo cronometrado.

Visualizando a figura 3, é possível verificar a apresentação visual da gamificação por meio desta plataforma, com a inserção de foto, pergunta e alternativas.

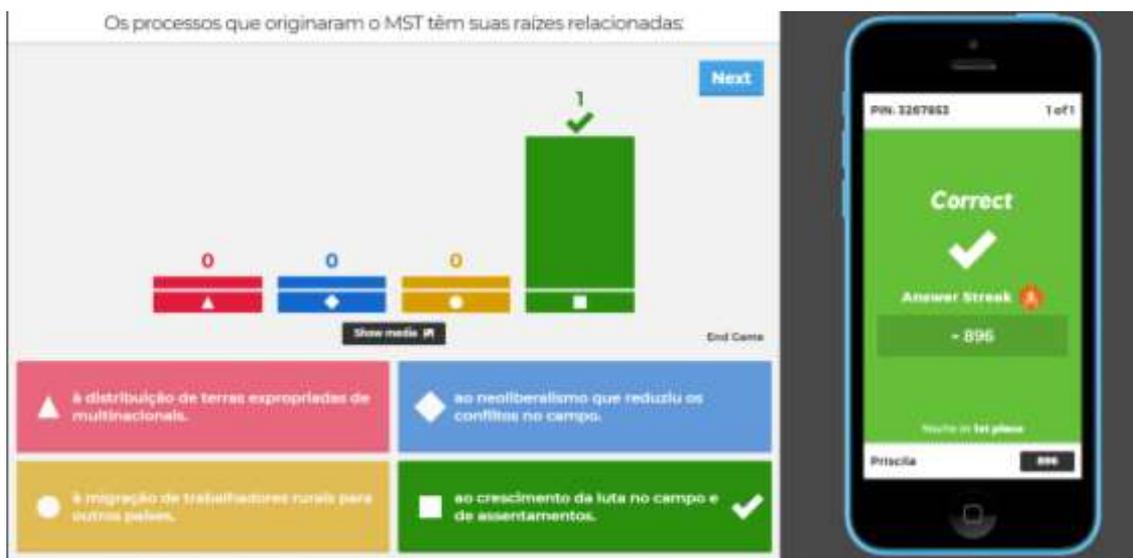
**Figura 3: Captura de tela: à esquerda, visão do computador que será projetada na parede; à direita, visão no dispositivo móvel utilizado pelos alunos**



Fonte: Questão gamificada pela autora, utilizando a plataforma Kahoot!

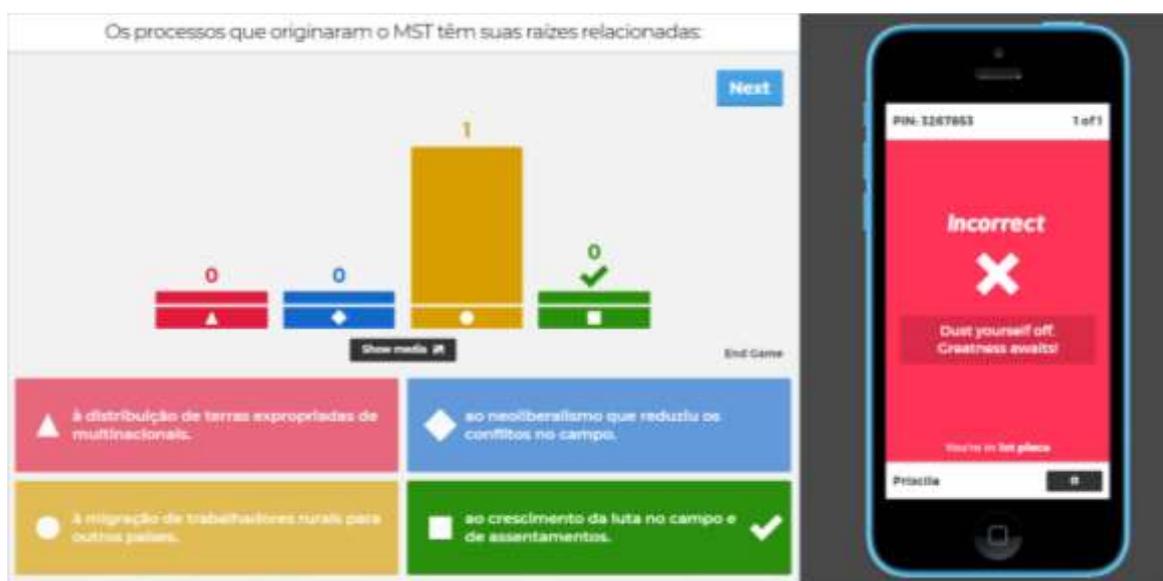
Na figura 4, está demonstrado o *feedback* dado pela plataforma após a escolha da resposta correta, enquanto no dispositivo móvel aparece a pontuação individual baseada no acerto e tempo de resposta. Já na figura 5, observa-se o *feedback* para a escolha de resposta incorreta, apontando a resposta correta na projeção, e informando o erro no dispositivo móvel, com frase motivacional.

**Figura 4: Captura de tela: à esquerda, o resultado geral projetado do computador para a parede; à direita, visão no dispositivo móvel, após resposta correta**



Fonte: Questão gamificada pela autora, utilizando a plataforma Kahoot!

**Figura 5: Captura de tela: à esquerda, o resultado geral projetado do computador para a parede; à direita, visão no dispositivo móvel, após resposta incorreta**



Fonte: Questão gamificada pela autora, utilizando a plataforma Kahoot!

Ao final de cada questão, são disponibilizadas pelo Kahoot! a pontuação e o *ranking* parcial dos cinco primeiros colocados, dando ciência a todos os participantes. Após a última questão do *quiz* é gerado um *podium* final, no qual são informadas as três melhores pontuações totais. Vale ressaltar que a utilização de *ranking* é opcional, podendo ser ativada ou desativada.

Ao término de cada *quiz*, é gerado automaticamente um relatório de desempenho na plataforma, que pode ser obtido pelo professor, se desejar. Nesse

relatório (Figura 6), é possível verificar informações como, por exemplo, colocações no *ranking*, percentual de acertos e erros para cada pergunta e para o *quiz* (individual e geral), e pontuação final de cada aluno.

**Figura 6: Captura de tela: exemplo de relatório gerado pela plataforma Kahoot! após cada *quiz*, com informações de desempenho dos alunos, contendo várias abas**

5. "Mas que História é essa?" - Brasil: Período Imperial (D. Pedro I) - Pré-aula			
2	Played on	26 Apr 2019	
3	Hosted by	Pricabreira1	
4	Played with	81 players	
5	Played	3 of 3 questions	
6			
7	<b>Overall Performance</b>		
8	Total correct answers (%)	45,58%	
9	Total incorrect answers (%)	54,42%	
10	Average score (points)	1028,25 points	
11			
12	<b>Feedback</b>		
13	How fun was it? (out of 5)	0,00 out of 5	
14	Did you learn something?	0,00% Yes	0,00% No
15	Do you recommend it?	0,00% Yes	0,00% No
16	How do you feel?	0,00% Positive	0,00% Neutral
17			0,00% Negative
18	Switch tabs/pages to view other result breakdown		

Fonte: Relatório gerado pela plataforma Kahoot!, disponibilizado na conta do usuário

## 4.2 Visão Geral do produto educacional

O produto educacional desenvolvido consiste em um conjunto de questionários, divididos em dois níveis de dificuldade, que foram gamificados na plataforma GBL chamada Kahoot!, para ser aplicado em sala de aula e jogado pelos alunos com o uso de dispositivos móveis conectados à internet. O tema selecionado para a elaboração do recurso didático foi a História do Brasil, com enfoque nas relações de trabalho e assuntos vinculados, sendo mais uma ferramenta colaborativa para o ensino-aprendizagem na disciplina.

A História do Brasil foi dividida em Períodos e subperíodos, sendo eles: Pré-Colonial, Colonial, Imperial (Primeiro Reinado, Regências, Segundo Reinado), Republicano (República da Espada, República Oligárquica, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar, Nova República). Deste modo, e conforme demonstrado na Figura 7, foram desenvolvidas onze aulas, contendo um questionário pré-aula e um questionário pós-aula para cada uma, totalizando vinte e dois *quizzes*.

**Figura 7: Captura de tela - parte da listagem dos *quizzes* “Mas que História é essa?” gamificados na plataforma Kahoot!**



Fonte: Conta da pesquisadora no Kahoot!

O docente poderá elaborar sua aula e ministrar os conteúdos de acordo com suas necessidades e possibilidades habituais, correlacionando os fatos históricos com os eventos atuais e prezando por uma didática que favoreça o maior envolvimento entre professor/alunos/conteúdo. É essencial, também, que todos os tópicos constantes nos *quizzes* sejam abordados, oferecendo o embasamento teórico necessário para que os alunos consigam responder às questões. Neste sentido, propõe-se uma prévia observação das questões antes do planejamento da aula, consultando-as no Manual do Professor.

O Manual do Professor contém as orientações para a criação de conta e acesso aos *quizzes* na plataforma, as perguntas e alternativas das questões pré e pós-aulas, a identificação da resposta correta e um comentário que complementa e justifica a resposta. Este manual foi elaborado em formato digital, podendo ser consultado virtualmente, projetado para os alunos após os *quizzes*, ou, ainda, utilizado na forma impressa. Este material poderá, também, ser utilizado em outros contextos, como revisão de aulas e tira-dúvidas dos alunos.

Os *quizzes* pré-aulas são compostos de três questões, com nível de dificuldade mais fácil (comparados aos *quizzes* pós-aula), e suas aplicações têm como objetivos despertar interesse pela aula que será ministrada e verificar quais são os conhecimentos prévios sobre o assunto, para possíveis adaptações do conteúdo às necessidades de cada turma. Geralmente são abordados temas que causam algum impacto ou provoca a curiosidade, como fatos interessantes e

marcantes, sendo estas questões utilizadas como estratégia para “quebrar o gelo” de início da aula, e buscar a motivação e o engajamento dos alunos para uma participação mais ativa.

Já os *quizzes* pós-aulas contém cinco questões, com nível de dificuldade maior em comparação aos jogos pré-aulas, e são utilizados para revisar as informações disponibilizadas durante a aula. Neles estão destacados os fatos considerados mais importantes, com enfoque nas relações de trabalho, e que principalmente evidenciem a desigualdade de direitos e condições laborais (entre ricos e pobres, homens e mulheres, etnias e nacionalidades, entre outros). O intuito é levar o aluno a refletir sobre o assunto e a conectar tais acontecimentos a sua realidade e ao contexto social atual.

O relatório de desempenho gerado automaticamente pela plataforma Kahoot! após cada jogo poderá ser consultado pelo docente para fins diversificados, como, por exemplo, para auxiliá-lo na identificação de tópicos que possivelmente necessitem de retomadas e mais informações, para uma visão geral sobre a participação dos alunos e para associação a métodos avaliativos.

#### **4.3 Escopo e contribuições do produto educacional para EPT**

No início desta pesquisa, foram investigadas problemáticas e necessidades para o ensino-aprendizagem de História, comumente evidenciadas por alunos, professores e pesquisadores. A partir destas informações, selecionou-se dentre essas problemáticas o tema para estudo, idealização e criação do produto educacional.

Busca-se, com o recurso didático proposto, colaborar para a promoção de aulas mais dinâmicas e interessantes, que despertem motivação, interesse e engajamento dos alunos, o que facilita o ensino-aprendizagem. Havendo a apropriação do conteúdo, é possível estimular a reflexão quanto às questões que envolvem a vida dos trabalhadores, tais como a divisão social, as formas e condições de trabalho, as segregações, as lutas por direitos, dentre outros fatores. Assim, a temática apresenta-se em acordo com o objetivo da disciplina de História na EPT: colaborar para a formação de trabalhadores com construções intelectuais relevantes e conscientes de seus papéis na sociedade.

#### 4.4 Aspectos conceituais da EPT no produto educacional

A Educação Profissional e Tecnológica possui diversos conceitos que norteiam seus ideais e práticas. São conceitos que envolvem a história da EPT, seus objetivos, as definições de termos e questões que permeiam a educação e o trabalho. Para o enquadramento deste trabalho e a criação do produto educacional na proposta de educação da EPT, todo o estudo esteve orientado por conceitos que respaldaram e justificaram seu desenvolvimento, a fim de contribuir para a educação dos futuros trabalhadores. Os conceitos que estiveram em evidência, influenciaram e contextualizaram a produção deste trabalho, foram: a busca pela superação da **dualidade educacional**, a proposta de uma **formação omnilateral** e a significação do **trabalho** como produção da existência humana e de sua história. Alguns exemplos de questões contextualizadas podem ser verificados nas Figuras 8 e 9.

**Figura 8: Questão envolvendo escravização, divisão social pelo trabalho (manual x intelectual) e a construção histórica do Brasil por meio dessas atividades humanas. Em seguida, justificativa da resposta correta apresentada pelo professor ao final do quiz.**

Assinale a alternativa correta sobre os primórdios do trabalho escravo no Brasil:

25



Skip

0

Answers

▲ Escravizar o negro acabou com a escravização indígena

◆ Os negros não resistiram à rotina do trabalho colonial

● O trabalho manual não era "honrado" aos senhores

■ Os jesuítas criticavam a escravização dos negros

O regime de trabalho escravo no Brasil colonial enriqueceu os senhores de engenho e, ao mesmo tempo, degradou o trabalho manual. Os senhores consideravam o trabalho braçal como coisa vil, desonrosa, inferior, negativa, porque era realizado por negros escravizados. Para a Igreja Católica, negros não possuíam humanidade nem "alma", e isso legitimava o cenário de escravidão do período.

Fonte: Elaborada pela autora

A dualidade educacional, influenciada também pela dualidade social (divisão social em classes), caracteriza-se pela oferta da educação propedêutica para a classe dominante e a tecnicista para a classe trabalhadora. Essa limitação educacional imposta aos trabalhadores durante décadas culminou na formação de indivíduos alienados e preparados apenas para trabalho manual, estando privados de acessarem conhecimentos que promovessem uma formação ampla e emancipadora.

**Figura 9: Questão envolvendo o modelo de formação oferecido à classe trabalhadora e reforçando a dualidade educacional. Em seguida, justificativa da resposta correta apresentada pelo professor ao final do quiz**

O MOBRAL promovia sistematicamente:

29



Skip

0

Answers

▲
alfabetização precária de exército de reserva

◆
saúde a população urbano-industrial

●
atividades assistenciais as populações urbanas

■
serviços de evangelização no campo

Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1968, para substituir o método de alfabetização de adultos promovido pelo educador Paulo Freire, só foi sistematicamente instituído a partir de 1971. O MOBRAL visava à formação da classe trabalhadora de maneira que ela se adequasse às demandas do capital e do processo de industrialização brasileiro. Os cursos duravam em torno de 9 meses e promoviam uma “alfabetização funcional” de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade.

Fonte: Elaborada pela autora

Buscando romper com essa dicotomia historicamente construída e que influencia a educação até os dias atuais, a EPT tem como objetivo proporcionar aos estudantes uma formação omnilateral, ou seja, que integre os conhecimentos gerais (em que a disciplina de História está inserida) e os específicos (incluindo os tecnológicos), preparando-os não somente para o trabalho, mas para a vida. Desta

forma, torna-se necessário promover o conhecimento e a compreensão da História, produzida pela sociedade como consequência do trabalho e das atividades humanas, e incentivar os sujeitos ao protagonismo de suas próprias histórias. Além disso, verifica-se a importância de inserir os futuros trabalhadores no cenário tecnológico atual, que vem influenciando e dando novos rumos ao estilo de vida da sociedade e aos meios de produção de bens.

#### **4.5 Público-alvo e forma de aplicação sugerida**

O produto educacional foi idealizado para aplicação em sala de aula, usando dispositivos móveis, com alunos do Ensino Médio Integrado a cursos técnicos, a ser utilizado pelo professor na disciplina de História, especificamente quando o assunto “História do Brasil” for abordado. O objetivo é estimular a motivação e o engajamento dos alunos para participação nas aulas, buscando um aprendizado mais significativo e consciente sobre a temática “relações de trabalho nos períodos históricos do Brasil”.

Apesar das delimitações estipuladas para o desenvolvimento do recurso didático, é possível associá-lo a outros contextos, podendo ser adequado a diferentes níveis de escolaridade, aplicado em outras disciplinas (que abordem ou associem este tema ao conteúdo ministrado) e em aulas interdisciplinares, ou, ainda, ser utilizado fora da sala de aula e em computadores de mesa.

Considerando o público-alvo descrito e visando colaborar com o planejamento da aplicação, sugere-se ao professor que o uso do produto educacional ocorra em aulas de 50 minutos, dividindo-se as atividades conforme as etapas descritas:

1. Previamente, o docente deve organizar o trabalho e verificar a disponibilidade de infraestrutura adequada (solicitar aos alunos que levem seus dispositivos móveis e carregadores de energia, ou reservá-los, caso a escola disponha; teste de conexão *wi-fi*, projetor, computador e caixas de som);
2. No começo da aula, o docente deve solicitar aos alunos que conectem seus dispositivos móveis à internet, ensina-los a acessar e utilizar a plataforma Kahoot! (se necessário) e explicar de que forma a aula será conduzida. (estimativa de 5 min);

3. Início com a aplicação do questionário pré-aula, com posterior explicação das respostas corretas, utilizando o Manual do Professor (estimativa de 7 min);
4. Ministração da aula elaborada pelo docente, abordando especialmente a temática proposta (relações de trabalho, vida do trabalhador, etc), de forma a promover a reflexão e conexão com a realidade dos alunos (estimativa de 25 min);
5. Aplicação do questionário pós-aula, com posterior explicação, utilizando o manual do professor (estimativa de 13 min).

Vale ressaltar que o docente poderá adequar a aplicação do recurso didático proposto a sua realidade de trabalho, considerando o planejamento, o conteúdo e a influência de outros fatores na condução da aula. Assim, é possível que uma aula não seja suficiente para abordar cada período, podendo, então, realizar-se a aplicação do *quiz* pré-aula antes da primeira ministração e do pós-aula ao término do conteúdo, em outro momento.

## 5 ESTUDO DE CASO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo está descrito o processo de aplicação do produto educacional para o estudo de caso, bem como apresentados os resultados obtidos por meio de coleta de dados e a discussão envolvendo os temas do trabalho e as possíveis causas, condições e motivações para tais resultados.

### 5.1 Aplicação do produto educacional para o estudo de caso

O experimento foi realizado entre novembro de 2018 e abril de 2019, com quatro turmas de EMI – informática, no Câmpus São João da Boa Vista do IFSP, sendo duas do 4º ano - 2018 e duas do 4º ano - 2019, totalizando 88 alunos participantes do questionário avaliativo do produto educacional. A faixa etária dos participantes foi de 17 a 18 anos.

Pela impossibilidade de aplicação do produto educacional nas aulas de História com a docente das turmas, foram gentilmente cedidos alguns horários da disciplina de Práticas de Desenvolvimento de Sistemas. Assim, foi necessária a elaboração e ministração das aulas referentes aos períodos históricos selecionados pela própria pesquisadora. Para as turmas de 2018, foram abordados os Períodos “Pré-Colonial” e “Colonial”, e para as turmas de 2019, o Período Imperial “Primeiro Reinado” e “Regências”.

As aulas ocorreram da seguinte forma: No início de cada aplicação, houve uma breve apresentação de slides, na qual foram repassadas informações básicas sobre a pesquisadora, os motivos e objetivos da pesquisa, a importância dos conhecimentos históricos e sua associação à vida do estudante (e futuro trabalhador), e como a aplicação do produto ocorreria, contando com uma demonstração do uso do Kahoot!.

Em seguida, a primeira etapa da aula consistiu em disponibilizar o acesso *online* ao *quiz* pré-aula, para despertar a curiosidade ao tema e verificar os conhecimentos prévios. Após responderem às três questões, ocorreu a explicação de cada uma delas com um pequeno texto, possibilitando assim a compreensão da resposta correta. A partir de então, iniciou-se a ministração da aula temática pela pesquisadora. Finalizada a aula temática, os alunos conectaram-se novamente ao *quiz* na plataforma Kahoot!, para responder às cinco questões pós-aula. Na

sequência, novamente foram disponibilizadas as justificativas quanto às respostas corretas, sanando suas dúvidas. Este processo foi realizado em todas as aulas do experimento, conforme Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15:

**Figura 10: Aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 12 nov. 2018 – Turma 418/2018: Explicação sobre a pesquisa e a aplicação do produto educacional**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 11: Foto da aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 12 nov. 2018 – Turma 418/2018: Ministração do conteúdo referente ao Período Pré-Colonial**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 12: Foto da aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 13 nov. 2018 – Turma 417/2018: Jogando o *quiz* no Kahoot!**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 13: Foto da aplicação do produto educacional em laboratório de informática no dia 13 nov. 2018 – Turma 417/2018: Alunos engajados, interagindo entre si e com o *quiz***



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 14 - Foto da aplicação do produto educacional em auditório no dia 26 abr. 2019 – Turmas 419 e 420/2019: Quiz disponibilizado por meio de projetor e alunos jogando**



Fonte: arquivo pessoal da autora

**Figura 15: Foto da aplicação do produto educacional em auditório no dia 26 abr. 2019 – Turma 419 e 420/2019: Explicação justificando a resposta correta, apresentada no pós-quiz**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Vale salientar que a ministração dos conteúdos foi referenciada aos alunos como “simulação de aulas de História”, uma vez que a aplicadora não possui formação em História. Porém, houve a orientação e colaboração de docentes historiadores para a elaboração das aulas, o que garantiu a legitimidade do experimento.

Em cada aplicação (total de três), foram ministradas duas aulas em sequência, para logo após ser disponibilizado o questionário *online* da pesquisa.

O questionário (Apêndice I) continha doze questões dos tipos abertas, semiabertas e fechadas, estando dividido em três seções, sendo a primeira para caracterização do público estudado, a segunda para identificação das percepções quanto à disciplina de História, e a terceira visando identificar as opiniões quanto ao uso de dispositivos móveis em sala de aula e ao produto educacional aplicado. Para a coleta de dados, estas questões foram disponibilizadas por meio do *Google Forms*<sup>6</sup>, ferramenta desenvolvida para a elaboração de formulários de pesquisa *online*.

## 5.2 Resultados e discussão

O questionário aplicado foi dividido em três seções, sendo a inicial destinada à caracterização do grupo estudado, com três perguntas que coletavam informações sobre ser aluno do Ensino Médio Integrado, em qual curso e em qual ano. Desta forma, o grupo ficou caracterizado como turmas do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, cursando o 4º ano, sendo 22 alunos da turma 417-2018 (25%), 19 alunos da turma 418-2018 (21,59%), 22 alunos da turma 419-2019 (25%) e 25 alunos da turma 420-2019 (28,41%). A aplicação limitou-se a este grupo em específico por motivos de disponibilidade docente e liberação de aulas para o experimento. Ressalta-se que o referido produto educacional foi desenvolvido para a utilização em qualquer curso em que o ensino médio estiver integrado ao técnico, uma vez que a disciplina de História é comum em todos os currículos do nível médio.

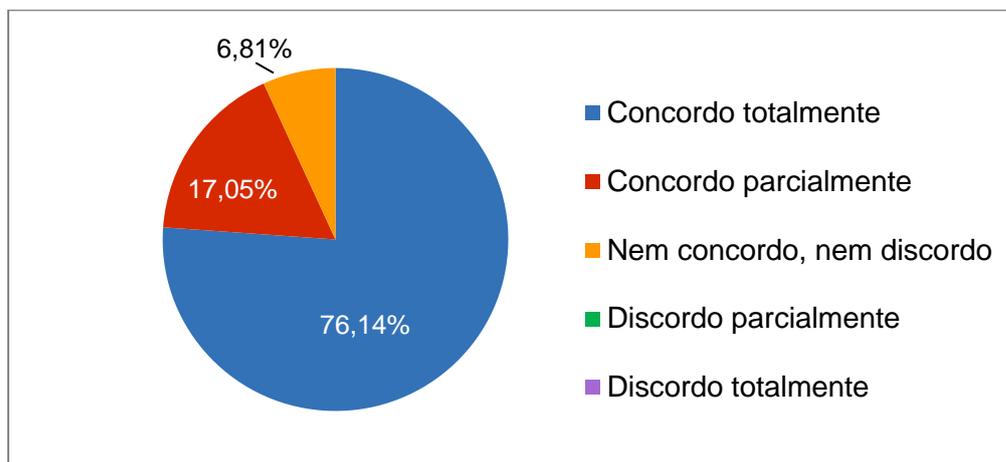
Em uma segunda seção, buscou-se obter respostas quanto às percepções desses alunos em relação à disciplina de História. Sobre quão importante acreditam ser a disciplina de História em suas formações, o Gráfico 1 vem mostrar que 67 (76,14%) concordaram totalmente; 15 (17,05%) concordaram parcialmente e 6 (6,81%) não concordaram, nem discordaram. As alternativas “Discordo parcialmente” e “Discordo totalmente” não foram selecionadas.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

Com este resultado, foi possível verificar que a maioria dos alunos entende a importância de ter acesso ao conhecimento de fatos e acontecimentos históricos para a sua formação.

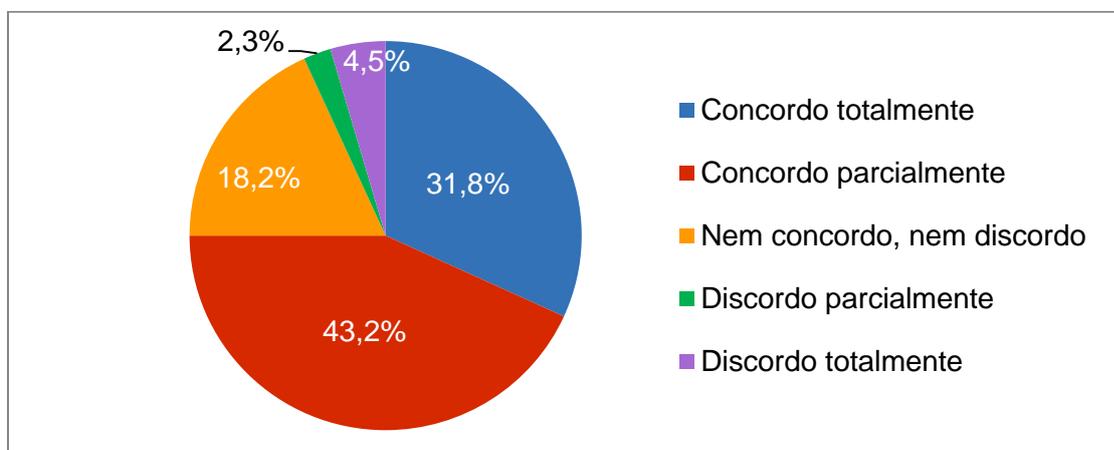
**Gráfico 1: Dados estatísticos obtidos para a questão “Em sua opinião, quão importante é a disciplina de História para a sua formação?”**



Fonte: Elaborado pela autora

Quando questionados sobre o interesse nas aulas e nos conteúdos da disciplina, verifica-se pelo Gráfico 2 que 28 (31,8%) dos discentes optaram por “Concordo totalmente”; 38 (43,2%) por “Concordo parcialmente”; 16 (18,2%) escolheram “Nem concordo, nem discordo”; 2 (2,3%) selecionaram “Discordo parcialmente” e 4 (4,5%) marcaram “Discordo totalmente”.

**Gráfico 2: Dados estatísticos obtidos para a questão “As aulas e os conteúdos sobre História costumam despertar o seu interesse?”**



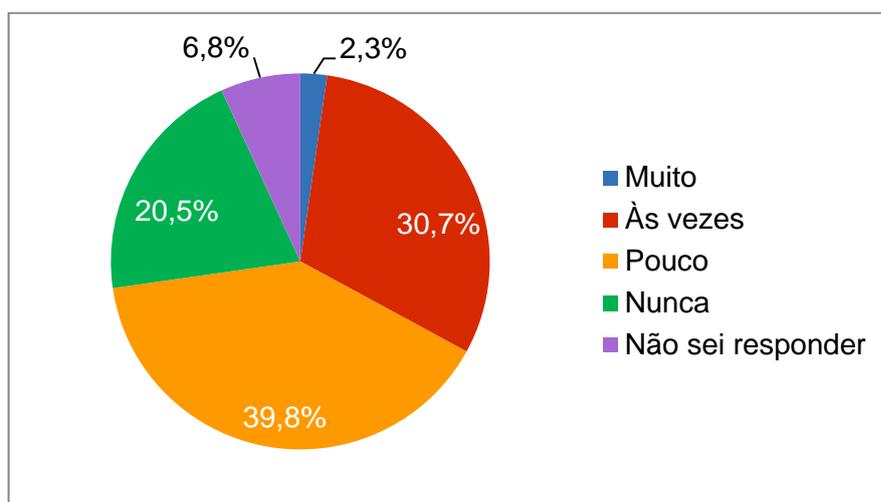
Fonte: Elaborado pela autora

Entende-se que grande parte dos participantes da pesquisa demonstrou ter interesse em obter conhecimentos históricos, mas pelo menos um quarto deles evidenciou não se sentirem estimulados ao aprendizado de tal conteúdo.

Sobre a frequência em que se usa recursos e/ou tecnologias digitais nas aulas de História, 2 (2,3%) dos respondentes consideraram a opção “*Muito*”, 27 (30,7%) preferiram a resposta “*Às vezes*”, 35 (39,8%) disseram que “*Pouco*”, 18 (20,5%) afirmaram que “*Nunca*” e 6 (6,8%) aderiram à opção “*Não sei responder*”, conforme apresentação no Gráfico 3.

O volume maior de respostas em “às vezes” e “pouco” demonstrou que, na opinião dos alunos, os recursos tecnológicos ainda são dificilmente empregados em aulas de História, sendo que estes poderiam proporcionar experiências que motivassem mais a participação ativa dos alunos na aprendizagem.

**Gráfico 3: Dados estatísticos obtidos para a questão “*Nas aulas de História, é costume serem utilizados um ou mais recursos e/ou tecnologias digitais?*”**



Fonte: Elaborado pela autora

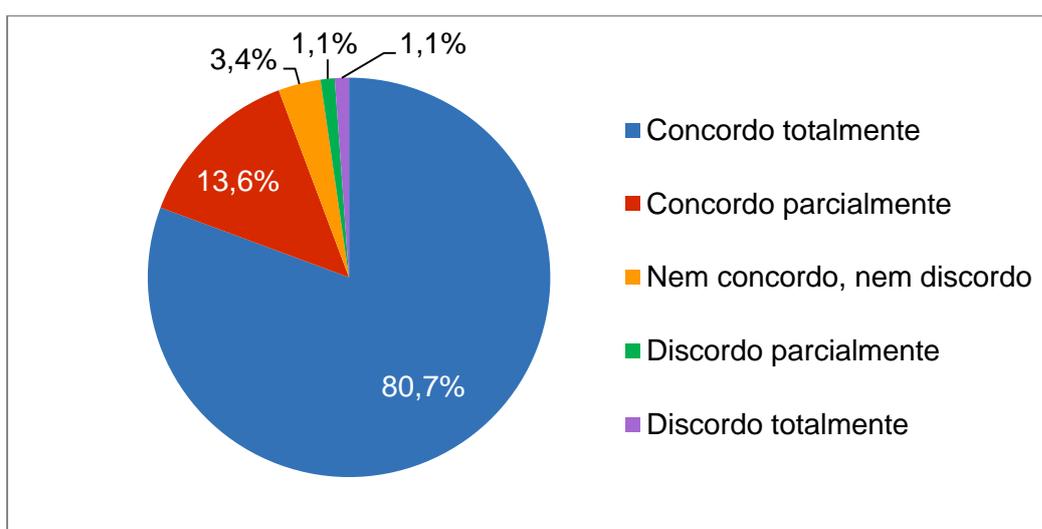
Àqueles que escolheram as três primeiras alternativas foi indagado, como continuação da questão anterior, quais eram os recursos e/ou tecnologias digitais utilizadas, tendo sido obtidas 68 citações. Destas, os itens mais referidos foram o uso de celulares e do aplicativo Whatsapp (para a disponibilização de materiais e tarefas), apresentações de slides e projeções usando Datashow e a utilização de computadores e internet. Outros recursos, como a exibição de vídeos e envio de arquivos digitais foram lembrados com menor frequência.

Deste modo, observou-se que os dispositivos móveis e internet já são utilizados pelo professor de História da turma, mas somente para a disponibilização de materiais, reduzida a interatividade entre alunos, alunos-professor ou aluno-conteúdo durante a aula. Os outros recursos e/ou tecnologias digitais citados remetem a itens comuns a alunos e docentes do Câmpus, uma vez que computadores e equipamentos de projeção fazem parte da infraestrutura das salas de aula e laboratórios.

A terceira seção do questionário buscou a opinião dos discentes quanto ao uso de dispositivos móveis em sala de aula e sobre o produto educacional aplicado, utilizando o Kahoot!. Na primeira pergunta, buscou-se a opinião dos participantes quanto à colaboração de recursos e tecnologias digitais para tornar as aulas de História mais dinâmicas e participativas, e os resultados organizados no Gráfico 4 demonstram que 71 (80,7%) dos participantes concordaram totalmente, 12 (13,6%) concordaram parcialmente, 3 (3,4%) não concordaram e nem discordaram, 1 (1,1%) discordou parcialmente e 1 (1,1%) discordou totalmente.

O resultado obtido demonstra como o uso de recursos tecnológicos é avaliado positivamente pelos estudantes, pois entendem que as aulas podem se tornar mais dinâmicas e participativas do que são atualmente.

**Gráfico 4: Dados estatísticos obtidos para a questão “Você acredita que o uso de recursos e tecnologias digitais para o ensino de História pode tornar as aulas mais dinâmicas e participativas?”**

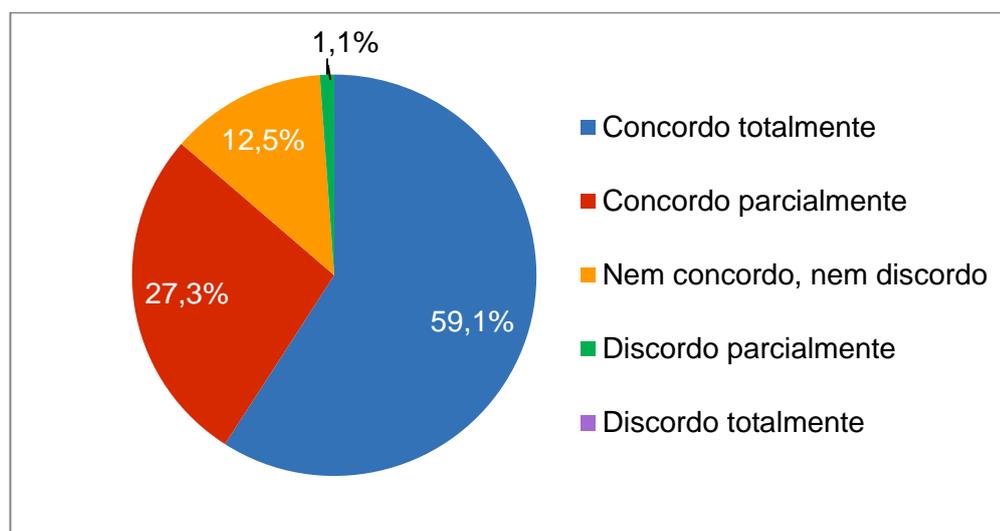


Fonte: Elaborado pela autora

Quando indagados sobre a colaboração dos *quizzes* para melhorar a compreensão quanto às relações de trabalho nos períodos históricos apresentados, obteve-se 52 (59,1%) respostas “Concordo totalmente”, 24 (27,3%) “Concordo parcialmente”, 11 (12,5%) “Nem concordo, nem discordo” e 1 (1,1%) “Discordo parcialmente”, estando estes dados disponíveis no Gráfico 5. Não houve adesão à opção “Discordo totalmente”.

Verificou-se que a maioria (86,4%) dos alunos entendeu que o recurso didático aplicado durante as aulas colaborou no sentido de facilitar a compreensão quanto às relações de trabalho nos períodos históricos estudados durante o experimento. Vale recordar que as relações de trabalho são o foco temático do produto educacional, que objetiva estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre o assunto.

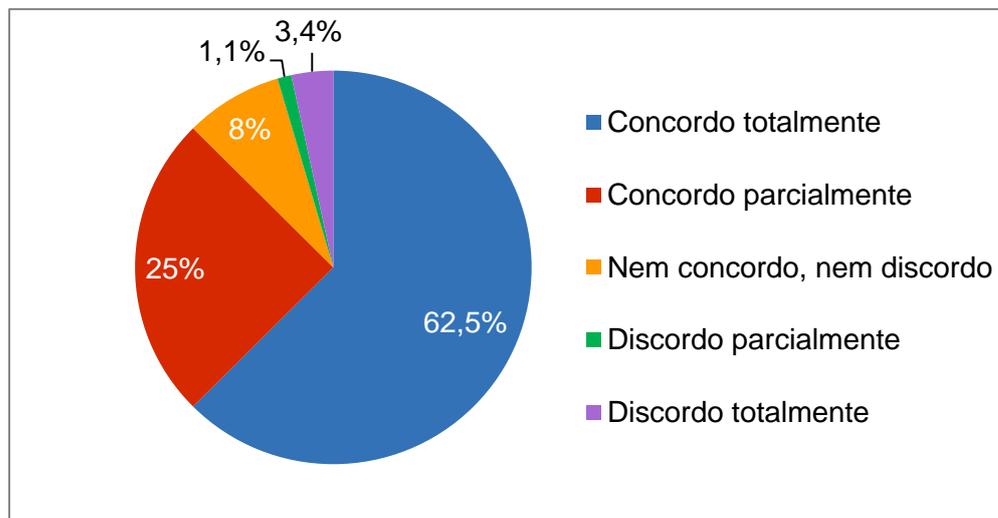
**Gráfico 5: Dados estatísticos obtidos para a questão “Em sua opinião, a utilização dos quizzes no Kahoot! colaborou para uma melhor compreensão quanto às relações de trabalho em cada período histórico do Brasil?”**



Fonte: Elaborado pela autora

Na questão sobre sentirem-se mais interessados e motivados a participarem das aulas em que o recurso didático foi aplicado, o Gráfico 6 traz as informações: os alunos que concordaram totalmente foram 55 (62,5%), os que concordaram parcialmente foram 22 (25%), os que não concordaram nem discordaram foram 7 (8%), o que discordou parcialmente foi 1 (1,1%) e os que discordaram totalmente foram 3 (3,4%).

**Gráfico 6: Dados estatísticos obtidos para a questão “Você se sentiu mais interessado e motivado a participar das aulas em que o recurso didático proposto foi utilizado?”**



Fonte: Elaborado pela autora

Ficou demonstrado neste resultado que, para 87,5% dos estudantes, o produto educacional utilizado gerou maior interesse e motivação para participar das aulas propostas em comparação às aulas habituais.

Em seguida, foi perguntado se utilizar dispositivos móveis em sala de aula, de forma consciente e direcionada, poderia colaborar ou atrapalhar o ensino-aprendizagem. Destaca-se que a maioria dos respondentes, sendo 84 (95,5%), selecionou a opção “Colaborar”, enquanto que 1 (1,1%) escolheu a resposta “Atrapalhar”. A alternativa “Não sei responder” obteve 3 (3,4%) menções.

A partir destas respostas, foi possível compreender que, para a maior parte dos alunos pesquisados, a utilização de dispositivos móveis durante as aulas, de forma consciente e direcionada, pode colaborar tanto para o ensino do professor quanto para a aprendizagem do aluno. Esse uso consciente e direcionado deve buscar manter o foco do aluno durante a aula, evitando a distração com os aparelhos. No caso do produto educacional, que foi desenvolvido na plataforma Kahoot!, a possibilidade de dispersão da atenção durante os jogos tende a ser baixa, uma vez que o tempo para leitura e resposta são cronometrados, o que os entretém durante a atividade.

A nona questão, do tipo aberta, solicitou a opinião dos pesquisados quanto ao recurso didático e ao uso de dispositivos móveis nas aulas, indicando pontos positivos e negativos. Tais dados foram compilados, totalizando 147 apontamentos positivos, 23 negativos e 1 indiferente, demonstrando que os participantes

compreenderam a importância de suas opiniões no aprimoramento do recurso didático destinado a eles. Estes resultados também foram sintetizados e organizados em grupos por similaridade.

Foi observada uma incidência muito grande de respostas positivas quanto à primeira indagação, indicando que o uso do produto educacional e de dispositivos móveis durante a aula foi bastante apreciado, sendo considerados recursos muito interessantes. Quanto aos apontamentos positivos e negativos solicitados na segunda parte da questão, foram constatadas muitas opiniões indicando que a aula se tornou mais interessante, divertida, atrativa e que motivou a participação. Parte considerável dos respondentes entendeu que os recursos utilizados aceleraram e facilitaram o aprendizado e a associação dos conteúdos, e que houve o estímulo à concentração e à atenção durante a aula, com a justificativa de prepararem-se para os *quizzes*. Ainda houve uma quantidade significativa de citações relacionada à importância do uso de tais recursos para tornar a aula mais dinâmica e menos exaustiva, bem como para promover interações (entre alunos, alunos-professor e aluno-conteúdo) e a participação coletiva. Alguns estudantes atentaram-se à competitividade gerada pelo jogo, a qual consideraram saudável.

Diante da análise dos pontos positivos informados, observou-se que vários objetivos esperados com a aplicação do produto educacional foram alcançados, como despertar o interesse, facilitar a compreensão e articulação do conteúdo ao cotidiano do discente, motivar a participação e as interações, tornar a aula mais dinâmica e estimular a concentração.

Quanto as 23 respostas negativas, a maior parte dos apontamentos referiu-se às dificuldades de conexão (a partir de seus dispositivos móveis) com a internet *wi-fi* disponibilizada pela instituição de ensino. A possibilidade de dispersão da atenção, motivada por interações entre os alunos ou com o próprio dispositivo móvel, também foi citada como uma preocupação dos participantes. Houve algumas referências, em menor escala, quanto às condições do dispositivo móvel (celulares mais lentos podem gerar desvantagem em relação aos outros competidores) e à necessidade de aumentar a interação dos alunos. Alguns outros pontos foram relatados apenas uma vez, como perguntas e respostas longas; explicações pós-questões extensas; projeção de questões pelo projetor, e não no dispositivo móvel; pressão durante o jogo; ranking (os que não aparecem dentre os melhores sentem-se incapacitados); e

a desconfiança quanto à participação neste tipo de aula caso não haja algum tipo de “recompensa”.

Quanto aos relatos relacionados à tecnologia, tanto da infraestrutura escolar (conexão à internet *wi-fi*) quanto dos aparelhos (velocidade no processamento da informação) não são percebidos como pontos negativos do produto educacional, mas como agentes externos que podem vir a influenciar e/ou limitar a eficiência de sua aplicação. Desta forma, ressalta-se a importância de verificar previamente se as condições disponíveis são favoráveis para o uso destas tecnologias em sala de aula.

Foi possível verificar certa apreensão de alguns respondentes quanto à dispersão dos alunos, tanto com a interação entre os colegas quanto com o dispositivo móvel. Porém, durante os jogos a distração costuma ser minimizada, por exigir velocidade para raciocinar e responder. Além disso, a dispersão é um fator bem conhecido entre os professores, independente do tipo de aula ministrada, e que costuma ser acompanhado e solucionado com a prática docente. A interação com os dispositivos móveis na escola muitas vezes causa desconfiança e pode ser vista como um obstáculo no ensino-aprendizagem; contudo, é possível superá-lo com diálogo, colocando a responsabilidade e a confiança mútua como pilares para essa relação professor/aluno/tecnologias móveis. Analisando as condições individuais de cada turma, o docente tem a liberdade de escolher a melhor forma de conduzir sua aula, podendo, inclusive, solicitar a guarda dos aparelhos durante as explicações e utilizá-los somente na hora dos jogos, se necessário.

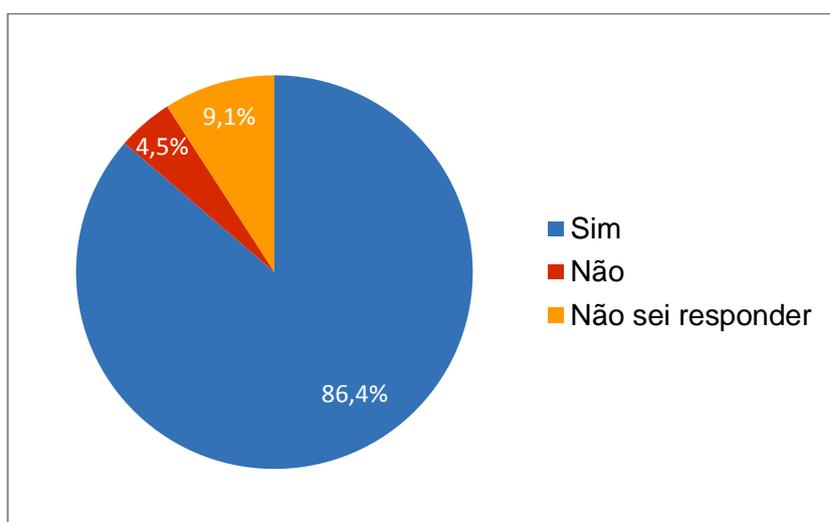
Houve sugestões no sentido de se ampliar a interação dos alunos. Os níveis de interação entre alunos, docente e conteúdo podem ser adaptados pelo professor, que preparará e conduzirá a aula conforme as necessidades da turma. O produto educacional proporciona interação *online*, e, por ser utilizado em sala de aula, consequentemente gera certa interação pessoal também. Este é um ponto positivo que se destaca no produto educacional, quando comparado aos jogos comerciais *multiplayer* (multijogadores) *onlines* a que os jovens estão habituados: neste último, a participação costuma ser unicamente virtual.

A última questão trouxe uma atenção especial à importância do produto educacional na formação do discente do EMI, de acordo com a visão da EPT e dos conceitos específicos que embasaram este trabalho. O objetivo foi avaliar se a aplicação do recurso didático provocou reflexão de forma que as informações se tornassem significantes e associáveis ao cotidiano de cada aluno. Para isso, foi

solicitado aos alunos que opinassem quanto à contribuição que a aplicação do produto educacional pode lhes trazer, no sentido de refletirem sobre as relações de trabalho historicamente construídas e relacionarem com as suas realidades. Os dados coletados e apresentados no Gráfico 7 demonstram que 76 (86,4%) dos participantes responderam estas atividades podem sim contribuir; 4 (4,5%) entenderam que estas atividades podem não colaborar e 8 (9,1%) não souberam responder.

O resultado revelou que a maioria dos alunos compreendeu que o recurso didático criado e utilizado no experimento contribuiu para sua reflexão sobre o tema abordado, que tinha como objetivo provocar o pensamento crítico sobre os fatos históricos, estimular o relacionamento entre passado e presente, e conseqüentemente, colaborar para a formação de trabalhadores conscientes de seu papel na sociedade.

**Gráfico 7: Dados estatísticos obtidos para a questão “Em sua opinião, estas atividades podem contribuir para a sua reflexão sobre as diferentes formas e relações de trabalho nos períodos históricos e para a associação ao seu cotidiano?”**



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da análise dos dados, nota-se que não somente as aulas sobre períodos históricos e os *quizzes* colaboraram para a reflexão e a conexão dessas informações à realidade: o questionário de pesquisa também estimulou os participantes à observação, ao pensamento crítico e à exposição de opiniões. Este momento reflete aquilo que se busca com a EPT em um contexto mais amplo, que é dar direito ao cidadão à participação consciente, ao envolvimento ativo em sua

educação e a opinar quanto aos caminhos que sua formação seguirá. Com a integração de vários estímulos e conteúdos, como neste caso, vão surgindo elementos importantes que contribuem para uma formação omnilateral, sendo esta a base para a busca pela superação da condição dual da educação brasileira.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **6.1 Considerações finais**

A idealização deste trabalho se deu a partir de investigação sobre as dificuldades apresentadas no ensino-aprendizagem de História. Dentre elas, foi verificado, a partir de pesquisa bibliográfica, que as aulas desta disciplina costumam seguir um padrão pouco interativo, além de conter conteúdos extensos e maçantes, que exigem memorização de dados e compreensão dos fatos. Estes fatores acabam causando desmotivação no aprendiz e uma participação na aula de forma passiva, o que resulta num distanciamento entre o indivíduo e as questões históricas que determinaram a vida e o cotidiano da sociedade contemporânea.

Se o enfoque da EPT é proporcionar uma formação omnilateral, na qual o sujeito se apropria dos mais variados conhecimentos e a partir deles constrói sua história de forma consciente, torna-se de extrema importância conhecer e refletir sobre os fatos históricos que embasam o nosso presente. Com isso, notou-se a necessidade de se propor formas diferentes, inovadoras e atrativas para ensinar História, o que levou a considerar o envolvimento de tecnologias na construção do produto educacional, por serem muito apreciadas pela geração de jovens estudantes. A escolha do tema “Relações de trabalho na História do Brasil” também se pautou na abordagem de assuntos relevantes para o futuro trabalhador, que pudessem ser associados ao cotidiano e estimular a reflexão. Estas questões são tidas como essenciais na formação integral do cidadão, conforme preconizado e conceituado pela EPT.

Desta forma, este trabalho teve como objetivo geral criar um produto educacional que colaborasse para o ensino de História, especificamente História do Brasil e de seus trabalhadores, considerando algumas dificuldades verificadas na fase inicial da pesquisa, como desinteresse pelos conteúdos e metodologias de ensino pouco motivadoras. Foi idealizado, então, um recurso didático que envolvesse jogos digitais e aparelhos de tecnologia móvel, a fim de tornar as aulas mais atrativas e motivar a participação dos alunos, e ainda disponibilizar conteúdos importantes para a formação humana dos estudantes. Foram então criados conjuntos de questões de perguntas e respostas, que foram gamificados na plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos Kahoot!, tornando-se jogos

(*quizzes*) acessados e respondidos por meio de dispositivos móveis durante a aula. A aplicação do produto educacional foi realizada no Câmpus São João da Boa Vista do IFSP, com alunos do 4º ano do EMI – informática, a fim de verificar suas percepções quanto à importância dos conhecimentos históricos, ao recurso educacional aplicado e ao uso de dispositivos móveis durante a aula.

Após o experimento, os alunos puderam opinar e expor suas opiniões, respondendo um questionário de pesquisa. Houve contribuição com apontamentos relevantes e muitos pontos que fundamentaram e nortearam esta pesquisa foram reconhecidos por eles. O produto educacional foi positivamente avaliado em diversos aspectos, tais como tornar a aula mais interessante e dinâmica, motivar a participação, facilitar o aprendizado e a associação dos conteúdos ao cotidiano, estimular à concentração e à atenção durante a aula, promover a participação coletiva e interações diversas.

Dentre os apontamentos, foram identificados alguns possíveis obstáculos, de cunho tecnológico, que podem limitar o bom uso do produto educacional, como dificuldades de conexão com a internet *wi-fi* e problemas com celulares lentos. Orienta-se, então, que antes da aplicação do recurso educacional, seja verificada a existência de infraestrutura e de suporte tecnológico da escola, devendo realizar testes de conexão à internet, considerando-se a quantidade de alunos participantes, a disponibilidade, a estabilidade, a velocidade e o alcance do *wi-fi*. Em casos de dificuldades com os dispositivos móveis, uma alternativa é adaptar o jogo, utilizando um celular para cada dupla ou em equipe (a plataforma Kahoot! oferece opções, antes de iniciar cada *quiz*). Há relatos de escolas que disponibilizam os dispositivos móveis<sup>7</sup>, adquiridos por meio da participação em Programas de Incentivo. Outra sugestão é realizar o acesso por meio de computadores de mesa e internet cabeada, geralmente disponibilizados em laboratórios de informática.

Ainda com base no levantamento, foi possível responder à primeira questão norteadora da pesquisa, tendo sido verificado que o produto educacional, na percepção dos participantes, pode colaborar com o ensino-aprendizagem na disciplina de História na Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com os

---

<sup>7</sup> Relato da Prof.<sup>a</sup> Giselda da Costa (IFPI) em sua página virtual “LifeLong Learning”.

Disponível em: <<https://professoragiseldacosta.wordpress.com/2015/10/14/celular-um-laboratorio-movel-de-ensino-de-lingua-estrangeira/>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

apontamentos dos pesquisados, entende-se que o recurso didático atingiu o objetivo quando despertou o interesse e motivou os alunos à participação ativa das aulas, e também quando promoveu interação com o conteúdo, utilizando tecnologias e jogos de forma estratégica como incentivo ao aprendizado. Além disso, destacar questões que historicamente vem influenciando a vida do cidadão, seja na área política, social, educacional e principalmente no trabalho, foi considerado um estímulo para a reflexão sobre os fatos e articulação à situação contemporânea. Assim, pode se dizer que o material possui aspectos contributivos para a proposta de formação omnilateral da EPT e para a busca da superação quanto à dualidade educacional. Isso porque nos *quizzes* são disponibilizados conhecimentos selecionados e direcionados especificamente ao desenvolvimento intelectual do futuro trabalhador, valorizando a compreensão dos fatos e indo muito além da simples memorização de informações, geralmente disponibilizadas de forma desconectada da sua realidade.

Sobre a segunda questão norteadora, entendeu-se que os *quizzes* podem proporcionar maior motivação e engajamento nas aulas por conter algumas características. Uma delas é o incentivo ao relacionamento de fatos históricos à realidade dos indivíduos, superando a simples exposição desarticulada de dados e informações: desta forma, os alunos observam a influência desses acontecimentos em suas vidas e se identificam como parte do processo de construção do presente da sociedade contemporânea. Outro atributo é a associação de tecnologias ao ensino de História, principalmente utilizando jogos digitais, que também pode estimular a participação nas aulas, uma vez que esta combinação de recursos não costuma ocorrer com frequência. Além destes, o formato atrativo dos *quizzes* gamificados na plataforma de aprendizagem baseada em jogos pode ser visto como elemento a provocar o interesse dos alunos, pois contêm algumas semelhanças com os jogos comerciais, como layout, trilha sonora, cores, formas, *ranking* e tempo cronometrado.

Considerando-se a avaliação positiva do recurso educacional, que propôs uma forma diferente e inovadora para o ensino-aprendizagem da História do Brasil, evidencia-se a importância do desenvolvimento de produtos educacionais que auxiliem o docente da Educação Profissional Tecnológica na promoção da educação integradora, de forma a abordar não somente os aspectos necessários para a realização do trabalho, mas para a formação de seres humanos para a vida. Cada recurso elaborado buscará contribuir para a proposta de educação libertadora e

emancipadora, de forma a estimular o indivíduo a participar ativamente da construção da sociedade que deseja, e a partir de suas próprias mãos e mente escrever a sua história e a de sua geração.

## 6.2 Produção científica associada à pesquisa

Durante o processo de investigação sobre os diversos temas envolvidos no trabalho em 2018, foi realizada uma pesquisa com docentes da EPT, buscando informações quanto às opiniões e conhecimentos sobre a Aprendizagem móvel e a utilização de dispositivos móveis na educação. Esta pesquisa resultou no artigo científico:

- FREITAS, P. C.; DUARTE FILHO, N. F. Aprendizagem móvel: percepções quanto à utilização por docentes da educação profissional e tecnológica. **Revista EdaPECI [online]**. v.18, n. 2, p. 50-63, mai/ago. 2018.<sup>8</sup>

Além deste, um artigo final está sendo elaborado, contendo as informações desta pesquisa, para publicação futura.

## 6.3 Trabalhos futuros

Considerando-se a possibilidade de dar continuidade aos estudos relacionados a este trabalho, destacam-se algumas linhas de pesquisa:

- Nova coleta de dados quanti-qualitativos ao final da última aula disponível no “Mas que História é essa?: As relações de trabalho na História do Brasil”, de forma a verificar a visão dos alunos após uma utilização mais longa e total do recurso didático, uma vez que para este experimento, houve uma aplicação parcial do produto educacional elaborado.

---

<sup>8</sup> Artigo disponível em: <<https://doi.org/10.29276/redapeci.2018.18.28568.50-63>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

- Atualização constante do produto educacional, criando-se novos *quizzes* sobre os fatos e acontecimentos que ocorrerem após sua disponibilização, uma vez que a história é construída diariamente.



## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. C. M. S. et al. Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. In: **Educação & Realidade**, v.41, n.1, p. 91-115, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56109>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

ANDRADE, A. B.; MIRANDA, N. C. J.; VARINO, D. F. C. Novas abordagens no ensino das Ciências Humanas: a premência de diversificar linguagens no labor docente com Geografia e História. **Educação** (Santa Maria. Online), v. 40, p. 215-228, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14994/pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRANDÃO, P. A. F.; CAVALCANTE, I. F.; MORAIS, J. M. O uso das tecnologias na Educação Profissional: de uma visão tecnicista à formação humana integral. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE - SITRE, 6., 2016, Belo Horizonte. **Anais do SITRE VI**. Belo Horizonte: Sitre, 2016 (online). Disponível em: <<http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/Anais> >. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, [s.l.], v. 11, n. 21, p.17-32, jun. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03](http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03)>. Acesso em: 23 abr 2018.

CAMPELLO, A. M. Dualidade Educacional. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009 (online). Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

CARVALHO, C. V. Aprendizagem baseada em jogos. **II World Congress on Systems Engineering and Information Technology**. Virgo: COPEC, 2015. Disponível em: <[copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf](http://copec.eu/congresses/wcseit2015/proc/works/40.pdf)>. Acesso em: 20 mai 2018.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. **III Jornada de didática: desafios para a docência e II seminário de pesquisa do CEMAD**. p. 329-337, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/anais-da-iii->

jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CORREIA, L. G.; PINHEIRO, B. E-learning: perspectiva histórica de um processo em curso. **Revista da Flup**, v. 2, p.195-216, 2012. Universidade do Porto. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11324.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

COSTA, G. **Celular**: um laboratório móvel de ensino de língua estrangeira. Disponível em: <<https://professoragiseldacosta.wordpress.com/2015/10/14/celular-um-laboratorio-movel-de-ensino-de-lingua-estrangeira/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DUARTE FILHO, N. F.; BARBOSA, E. F. Contribution to the quality evaluation of mobile learning environments. In: **43rd Annual Frontiers in Education Conference (FIE 2013)**, 2013b, Oklahoma City – EUA.

ESQUIVEL, H. C. R. **Gamificação no ensino da matemática: uma experiência no ensino fundamental**. 2017. 64 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT). Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2017. Disponível em: <[https://sca.profmtat-sbm.org.br/sca\\_v2/get\\_tcc3.php?id=150510921](https://sca.profmtat-sbm.org.br/sca_v2/get_tcc3.php?id=150510921)>. Acesso em: 18 mai. 2018.

FIGUEIREDO, M., PAZ, T., JUNQUEIRA, E. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. **Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2015. Disponível em: <[www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6248](http://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6248)>. Acesso: 27 out. 2017.

GAMELEIRA, F.; MOURA, D. H. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Anais do IV Colóquio Nacional, I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A30.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KUENZER, A. Z.; LIMA, H. R. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação UFSM**, v. 38, n. 3, p. 523-536, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/8989>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITÃO, R. M. V. **Aprendizagem baseada em jogos**: realidade aumentada no ensino de sólidos geométricos. 2013. 77 f. Dissertação (Mestrado em Expressão Gráfica e Audiovisual). Programa de Pós-Graduação em Expressão Gráfica e Audiovisual, Universidade Aberta. Lisboa, 2013. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3015>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

LEONARDOS, A. N.; GOMES, C. A.; WALKER, R. K. Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia (edição reformulada). Série Documental. **Inovações**, n. 4, jul. 2014. Brasília: INEP/MEC, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001872.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932. Disponível em: <[https://legacy.voteview.com/pdf/Likert\\_1932.pdf](https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf)>. Acesso em 10 jun. 2019.

LIMA, R. G. Depois do e- e do b-, o m- e o u-(learning): uma breve incursão pelos paradigmas emergentes da educação à distância. **História: Revista da FLUP**. IV Série, vol. 6, p. 141-157, 2016. Universidade do Porto. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/1723>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

MAGANO, J.; CASTRO, A. V.; CARVALHO, C. V. O e-Learning no Ensino Superior: um caso de estudo. In **Educação, Formação & Tecnologias**. v. 1(1), p. 79-92. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/22/15>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MORAES, R. A. Educação, trabalho e novas tecnologias: o debate teórico. In: Pereira, M. F. R.; Moraes, R. A; Teruya, T. K. (Orgs). **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. 1 ed. Uberlândia: Editora Navegando, v.1, p. 55-66, 2017. Disponível em: <[https://www.ead.unb.br/arquivos/livros/ead\\_reflexoes\\_critica\\_praticas.pdf](https://www.ead.unb.br/arquivos/livros/ead_reflexoes_critica_praticas.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em:< <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

OLIVEIRA, M. R. et al. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**: Uso de simulador de estratégia como instrumento pedagógico na educação a distância. In: **Educação no Século XXI**. 1 ed. v. 5. Belo Horizonte: Poisson, 2018. Cap. 20, p. 146-151. E-book. Disponível em: <<http://poisson.com.br/bs/produto/educacao-no-seculo-xxi-volume-5/>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

OLIVEIRA, S. R. F.; CAIMI, F. E. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Revista Interações**. v. 15, n. 1, p. 89-99, jan/jun 2014. Disponível em: < [www.interacoes.ucdb.br/article/download/130/163](http://www.interacoes.ucdb.br/article/download/130/163) >. Acesso em: 29 jun. 2018.

PEREIRA, P. C.; PEREIRA, R. S.; ALVES, J. C. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias na sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem - o uso do WhatsApp como plataforma de m-learning. **Revista Mosaico**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 29-41, 2015. Disponível em: <<http://editorauss.uss.br/index.php/RM/article/view/130>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1 ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ROSA, F. R.; AZENHA, G. S. **Aprendizagem móvel no Brasil: gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras**. São Paulo: Zinnerama, 2015.

SENA, S. et al. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **RENOTE**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 1-11, 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.67323>. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/67323>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. ver. atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SEVERO SOBRINHO, A. **A História não é “decoreba”**: Os desafios do Ensino de História no Ensino Médio na Escola Estadual Adriano Feitosa - Tavares - PB. 2014. 62 f. Monografia (Especialização) - Curso de Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, Princesa Isabel, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/6652>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVA, C. G.; FIGUEIREDO, V. F. Os desafios da educação contemporânea: o ensino de História e o emprego das novas tecnologias. **Revista Opsi**, [s.l.], v. 13, n. 1, p.99-119, 27 set. 2013. Universidade Federal de Goiás.

<http://dx.doi.org/10.5216/o.v13i1.20483>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/20483>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SILVA, C. O. **O uso do smartphone para pesquisas em sala de aula e sua potencialização das aprendizagens em Biologia**: um estudo de caso no primeiro ano do Ensino Médio. 2015. 52 f. Monografia (Especialização) - Curso de Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/134026>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVA JÚNIOR, A. F.; SILVA, L. M. R.; SANTOS, R. M. Dossiê: Linguagens, tecnologias da informação e ensino de História. **Revista Opsis**, [s.l.], v. 13, n. 1, p.9-14, 27 set. 2013. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/o.v13i1.26611>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/download/26611/15166>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SILVA, V. G.; GOMES, M. J. Dos dispositivos móveis à aprendizagem ubíqua – Da usabilidade técnica à usabilidade pedagógica. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, [s.l.], n. 13, p.211-214, 15 dez. 2015. Universidade da Coruna. <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.610>. Disponível em: [revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/610/0](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/610/0)>. Acesso em: 17 maio 2018.

SOUSA, L. L.; PEREIRA, A. L. Jogos digitais no ensino de História: aliando os games às práticas de ensino tradicionais. **Anais V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**. Universidade do Estado da Paraíba. [s.l.]: Editora Realize, 2015. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA6\\_ID45\\_29062015085818.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID45_29062015085818.pdf)>. Acesso em: 21 mai 2018.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

TAVARES, M. G. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Apresentação**. Caxias do Sul: Conferências USC, 2012, p. 1-21. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Ead em Foco**: Revista Científica em Educação a Distância, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p.145-156, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259>>. Acesso em: 18 maio 2018.

UNESCO. **Policy Guidelines for Mobile Learning**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

VALENTIM, E. et al. Interatividade e gamificação no ensino superior: uma análise em fóruns de discussão. **Internet Latent Corpus Journal**. v. 6 n. 1. Universidade de Aveiro: PRO-UA, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/4518>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, [s.l.], v. 12. n. 40, p 152-169, 2016. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691/7655>>. Acesso em 26 dez. 2017.

## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS



**Ministério da Educação**  
**Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**  
**Campus Sertãozinho**

### QUESTIONÁRIO

**Título da Pesquisa:** Criação de um conjunto de questionários gamificados para a disciplina de História e sua utilização por alunos do Ensino Médio Integrado

**Mestranda:** Priscila Cabreira de Freitas

**Orientador:** Prof. Dr. Nemésio Freitas Duarte Filho

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Sertãozinho

#### **Questionário para alunos do Ensino Médio Integrado<sup>9</sup>**

Prezado(a),

Este questionário faz parte da pesquisa *“Criação de um conjunto de questionários gamificados para a disciplina de História e sua utilização por alunos do Ensino Médio Integrado”*.

Esta etapa é necessária para coletarmos os dados referentes às suas impressões em relação ao recurso didático proposto, sobretudo em relação à aprendizagem significativa, à motivação e ao engajamento proporcionado, com vistas a darmos prosseguimento à pesquisa.

O questionário está dividido em três etapas, as quais visam:

- 1) Caracterização do público (nome, turma)**
- 2) Identificação das percepções quanto à disciplina de História (importância para formação, forma de ensino-aprendizagem e recursos didáticos utilizados);**

---

<sup>9</sup> Este documento poderá ser alterado de acordo com as necessidades da pesquisa. Caso isso ocorra, possíveis riscos e benefícios serão incorporados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao Termo de Assentimento.

**3)** Identificação das percepções quanto à utilização de dispositivos móveis e da plataforma Kahoot! (promoção de aprendizagem significativa, modificações no interesse e motivação, pontos positivos e negativos quanto ao recurso didático e ao uso dos dispositivos móveis).

Desde já, agradecemos sua participação e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Ressalta-se que sua identidade será assegurada, por meio do anonimato nos resultados e publicações que venham a surgir referentes à pesquisa.

### **Caracterização**

**1. Você é aluno(a) de qual curso do Ensino Médio Integrado?**

- Curso Técnico em Eletrônica
- Curso Técnico em Informática

**2. Em qual ano do Ensino Médio Integrado você está?**

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano

**3. Qual é o número da sua turma? \_\_\_\_\_**

### **Percepções – Disciplina de História**

**4. Em sua opinião, quão importante é a disciplina de História para a sua formação?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**5. As aulas e os conteúdos de História costumam despertar o seu interesse?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente

Discordo totalmente

**6. Nas aulas de História, é costume serem utilizados um ou mais recursos e/ou tecnologia digital?**

Muito

Às vezes

Pouco

Nunca

Não sei responder

**Qual(is)?:** \_\_\_\_\_

### **Percepções – Dispositivos móveis e Kahoot!**

**7. Você acredita que o uso de recursos e tecnologias digitais para o ensino de História pode tornar as aulas mais dinâmicas e participativas?**

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

**8. Em sua opinião, a utilização dos *quizzes* no Kahoot! colaborou para uma melhor compreensão quanto às relações de trabalho em cada período histórico do Brasil?**

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Nem concordo, nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

**9. Você se sentiu mais interessado e motivado a participar das aulas em que o recurso didático proposto foi utilizado?**

Concordo totalmente

- Concordo parcialmente
- Nem concordo, nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

**10. Você acredita que a utilização de dispositivos móveis, de forma consciente e direcionada, pode mais colaborar ou atrapalhar o ensino-aprendizagem em sala de aula?**

- Colaborar
- Atrapalhar
- Não sei responder

**11. O que você achou do recurso didático e da utilização de dispositivos móveis durante a aula? Apresente os pontos positivos e negativos que você observou, se houver.**

---

---

---

---

---

**12. Em sua opinião, estas atividades podem contribuir para a sua reflexão sobre as diferentes formas e relações de trabalho nos períodos históricos e para a associação ao seu cotidiano?**

- Sim
- Não
- Não sei responder

## APÊNDICE II – PRODUTO EDUCACIONAL “MAS QUE HISTÓRIA É ESSA?”

Trata-se de Manual do Professor, a ser disponibilizado na extensão de arquivo *Portable Document Format* (PDF), com a possibilidade de uso digital ou impresso, contendo informações para acesso e uso da plataforma Kahoot!, os links dos vinte e dois *quizzes* e as questões com justificativa de resposta correta.

Algumas informações relevantes:

- Público-alvo: recurso educacional desenvolvido para ser utilizado por professores de História durante as aulas, com alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico. Poderá ser empregado em outros contextos e disciplinas que abordem o tema, bem como em outros públicos (turmas de Ensino Fundamental, Médio e Superior);

- Endereço digital da plataforma Kahoot! para acesso à conta e disponibilização dos *quizzes*: <https://kahoot.com/>;

- Endereço digital da plataforma Kahoot! para jogar: <https://kahoot.it/>;

- Endereço digital do produto educacional disponibilizado no Portal EduCapes: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552628>;

- O Manual do Professor está disponibilizado também na plataforma EDUCAPES;

- O planejamento de aula, bem como a preparação do conteúdo a ser ministrado é de inteira responsabilidade do professor, sendo este produto educacional um material complementar ao trabalho docente.

**IDEALIZAÇÃO, PRODUÇÃO E EDIÇÃO:**

Priscila Cabreira de Freitas  
Nemésio Freitas Duarte Filho

**ELABORAÇÃO DE QUESTÕES:**

Daniilo Fischer, Janaina de Sousa e  
Priscila Cabreira de Freitas

**REVISÃO DE CONTEÚDO:**

Daniilo Fischer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP

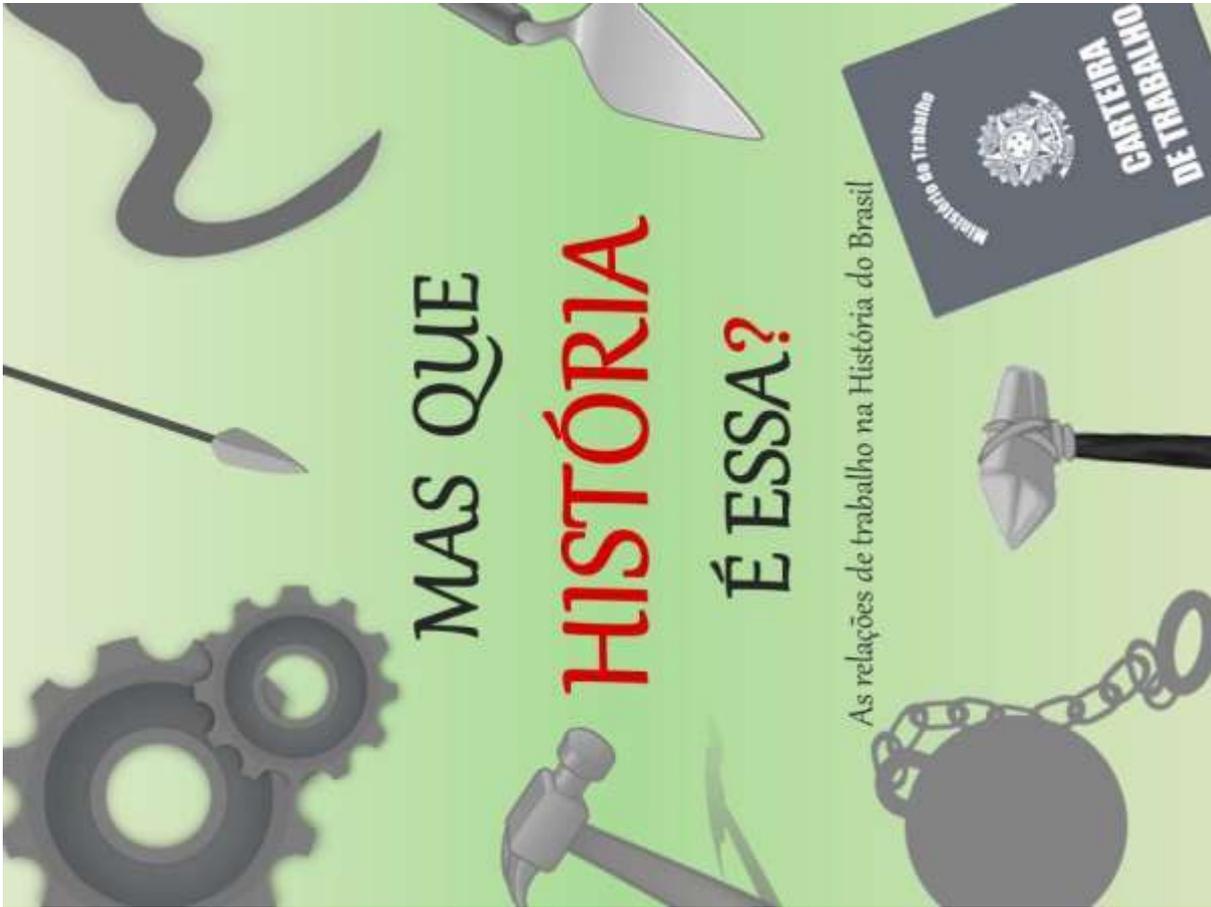
2019

**DIREITOS ALITORAIS**

Plataforma Kahoot!



Quizzes e Manual do Professor



# SUMÁRIO

LINCS PARA OS QUIZZES .....	4
SUGESTÃO PARA APLICAÇÃO .....	6
ORIENTAÇÕES – KAHOOT! .....	7
QUIZZES .....	16
Período Pré-Colonial .....	17
Período Colonial .....	25
Período Imperial (D. Pedro I) .....	33
Período Imperial (Regência) .....	41
Período Imperial (D. Pedro II) .....	49
Período Republicano (Espada) .....	57
Período Republicano (Oligarquia) .....	65
Período Republicano (Era Vargas) .....	73
Período Republicano (Populista) .....	81
Período Republicano (Ditadura Militar) .....	89
Período Republicano (Nova República) .....	97

# LINKS PARA OS QUIZZES

1. Período Pré-Colonial: Pré-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-pre-colonial-pre-aula/68468833-5722-4788-a85c-c2ab7f0992f>
2. Período Pré-Colonial: Pós-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-pre-colonial-pos-aula/68468833-5722-4788-a85c-9210df1a92f1>
3. Período Colonial: Pré-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-colonial-pre-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
4. Período Colonial: Pós-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-colonial-pos-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
5. Período Imperial (D. Pedro I): Pré-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-imperial-d-pedro-i-pre-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
6. Período Imperial (D. Pedro I): Pós-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-imperial-d-pedro-i-pos-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
7. Período Imperial (Regência): Pré-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-imperial-regencia-pre-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
8. Período Imperial (Regência): Pós-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-imperial-regencia-pos-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
9. Período Imperial (D. Pedro II): Pré-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-imperial-d-pedro-ii-pre-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
10. Período Imperial (D. Pedro II): Pós-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-imperial-d-pedro-ii-pos-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>
11. Período Republicano (Espada): Pré-aula  
<https://crates.kahoot.it/share/3-mas-que-historia-e-esta-brasil-periodo-republicano-espada-pre-aula/68468833-5722-4788-a85c-8329f1a1bb>



# ORIENTAÇÕES - KAHOOT!

7

## PARA CRIAR UMA CONTA

- Acessar: <https://create.kahoot.it/login>
- Se preferir traduzir a página do inglês para o Português, clique em "Traduzir página".



8

- Clique em "Inscrever-se":



- Clique em "Como professor":



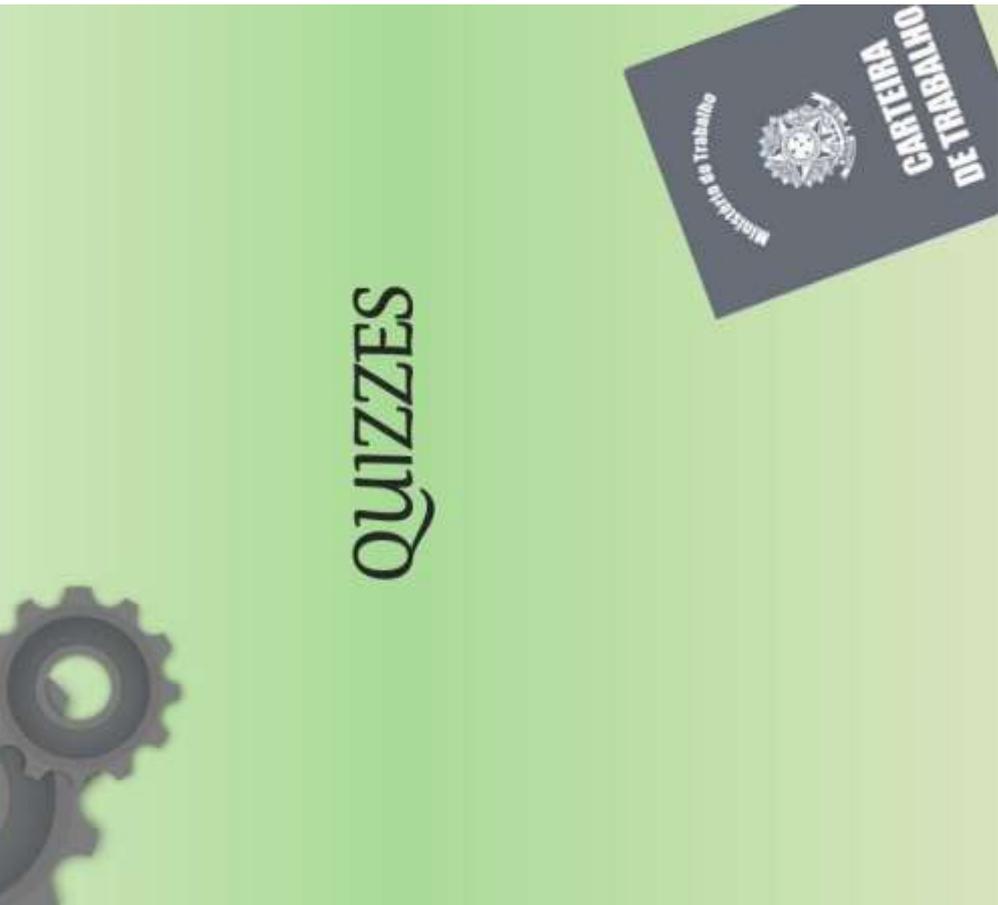
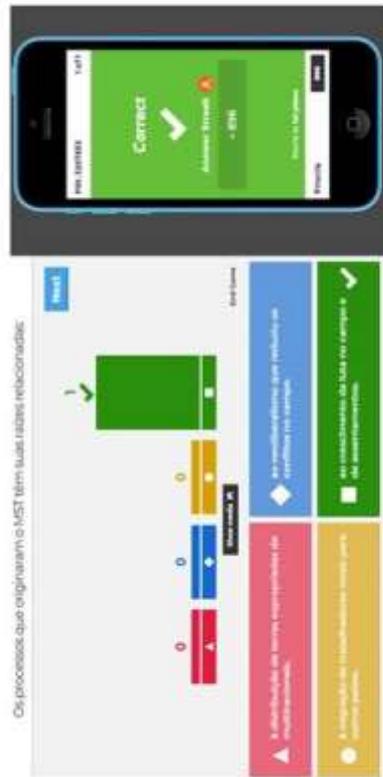




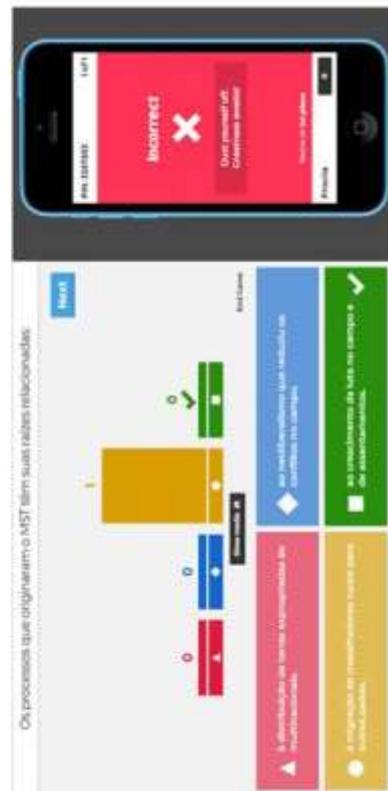


15

- Após finalizar o tempo, a resposta correta será identificada, bem como a quantidade de alunos que optaram por cada alternativa. No dispositivo móvel, o aluno receberá o *feedback* de acerto, uma mensagem de incentivo e sua pontuação (de acordo com a velocidade com que respondeu):



- Caso resposta errada, o aluno verificará que não obteve pontuação, e ainda receberá uma frase motivacional:



17

1) Quem foram os primeiros trabalhadores do período Pré-Colonial no Brasil?

- a) Os portugueses
- b) Os índios nativos
- c) Os negros escravizados
- d) Os missionários

Resposta: Letra b). Os nativos viviam da caça, da pesca e da agricultura antes da chegada dos portugueses ao Brasil.

PRÉ-COLONIAL Pré-aula

18

2) As mulheres eram responsáveis por quais atividades na tribo?

- a) Caçar, pescar e preparar a comida
- b) Cuidar das crianças, pescar e participar as guerras
- c) Plantar, colher, derrubar árvores
- d) Preparar a comida, cuidar das crianças, plantar e colher

Resposta: Letra d). As atividades exercidas pelas mulheres eram menos perigosas e consideradas mais "leves".

PRÉ-COLONIAL Pré-aula

3) Quais eram as atividades atribuídas aos homens?

- a) Caçar, pescar, participar das guerras e derrubar árvores
- b) Plantar, colher, cuidar das crianças e pescar
- c) Preparar a comida, participar de guerras e caçar
- d) Apenas adorar os seus deuses

**Resposta:** Letra a). Os homens eram incumbidos das atividades consideradas mais "pesadas".

1) Sobre os povos dos sambaquis, é errado afirmar que:

- a) eram sedentários, coletores de recursos marítimos e de pequenas caças
- b) eram nômades e ocupavam parte da Amazônia
- c) desenvolveram instrumentos de pedra polida e de ossos
- d) ocuparam a faixa litorânea brasileira

**Resposta:** Letra b). Sambaquis são depósitos construídos pelo homem, constituídos por materiais orgânicos e calcários marinhos que, empilhados ao longo do tempo, formam pequenos montes. Os povos responsáveis por essas formações eram coletores, além de caçadores de peixes, crustáceos e outros frutos do mar. Suas comunidades desenvolveram o artesanato, a escultura e trabalharam com a pedra polida.

### 2) Quem realizava a extração do pau-brasil?

21

- a) Os portugueses
- b) Os nativos indígenas
- c) Os espanhóis
- d) Os africanos

**Resposta:** Letra b). A extração do pau-brasil era efetuada por mão de obra indígena. Os índios eram encarregados de derrubar as madeiras, separá-las em partes e conduzi-las para as casas dos feitores, onde eram armazenadas e encaminhadas, posteriormente, para os navios.

PRÉ-COLONIAL Pós-aula

### 3) De que forma os portugueses pagavam pelo trabalho dos índios?

22

- a) Com salário em dinheiro
- b) Com pedras preciosas
- c) Com escambo por mercadorias
- d) Com especiarias

**Resposta:** Letra c). Como escambo, os índios recebiam as bugangas e as peças manufaturadas que os portugueses traziam da Europa.

PRÉ-COLONIAL Pós-aula

## 4) Qual das opções não era uma função do “feitor”?

- a) Fiscalizar o carregamento de navios e cobrar impostos
- b) Conceder licenças para navegação
- c) Ser capataz de escravos, vigiando-os e castigando-os
- d) Comercializar produtos indígenas

**Resposta:** Letra d). As feitorias eram fortificações costeiras para armazenamento e triagem do produto extraído, que seriam enviados a Portugal. Os feitores tinham como atribuições reger o comércio e arbitrar a comunidade de mercadores, fiscalizando o carregamento dos navios e concedendo licenças para navegação, bem como exercer a função de capataz dos escravos de sua feitoria.

## 5) Formas iniciais de dominação cultural dos portugueses sobre os indígenas:

- a) plantations e as bandeiras paulistas
- b) a venda das "drogas do sertão"
- c) escambo e a catequização cristã
- d) mineração e a imposição da "língua geral"
- e) cultivo da cana-de-açúcar e "domesticação" indígena

**Resposta:** Letra c). O escambo representava a cordialidade indígena com os recém-chegados; era uma forma de troca cultural que os indígenas perceberam logo não ser vantajosa, pois entregavam aos portugueses muita madeira em troca de objetos de pouco valor. A primeira missa, realizada após a chegada de Cabral no Brasil, simbolizaria o empenho na conversão indígena ao cristianismo. A Igreja não concordava com a escravização dos indígenas e tentou converter os nativos por intermédio da Companhia de Jesus, no período colonial, construindo colégios e igrejas. A conversão era uma forma de dominação cultural; pois, por meio dela, os portugueses viram a possibilidade de diminuir a resistência dos nativos aos trabalhos forçados.

1) Por volta de 1530, foi organizada a primeira expedição para colonização, visando:

35

- a) A extração do Pau-Brasil
- b) O cultivo de cana-de-açúcar
- c) O comércio de especiarias
- d) O plantio de café

**Resposta:** Letra b). Os portugueses não se fixaram no Brasil em 1500. O interesse nessa época era extrair o pau-brasil, que durou 30 anos. O objetivo da colonização por volta de 1530 era iniciar o cultivo de cana-de-açúcar, uma mercadoria valiosa, e proteger de invasores estrangeiros.

COLONIAL Pré-aula

2) Qual era o tipo de mão de obra utilizada na agricultura a partir da colonização?

36

- a) Trabalho em troca de mercadorias (escambo)
- b) Trabalho assalariado
- c) Trabalho voluntário
- d) Trabalho escravo

**Resposta:** Letra d). O sistema de plantation (latifúndios monocultores, principalmente de cana-de-açúcar) iniciou com o emprego de mão de obra escrava, a princípio com os indígenas nativos, e depois com os negros africanos. O escambo foi utilizado entre portugueses e índios no período pré-colonial, ou seja, antes da colonização.

COLONIAL Pré-aula

3) Além da agricultura, qual foi a outra importante atividade econômica no Período Colonial?

- a) Exploração madeireira
- b) Comercialização de vestuário
- c) Extração de ouro
- d) Importação de especiarias

**Resposta:** Letra c). A crise na exportação de açúcar colocou todo o mercado brasileiro em crise, necessitando buscar novas fontes de renda. Foi neste contexto que os bandeirantes começaram a encontrar minas de ouro em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

## COLONIAL Pré-aula

1) Assinale a alternativa correta sobre os primórdios do trabalho escravo no Brasil:

- a) Escravizar o negro acabou com a escravização indígena
- b) Os negros não resistiram à rotina do trabalho colonial
- c) O trabalho manual, não era “honrado” aos senhores
- d) Os jesuítas criticavam a escravização dos negros

**Resposta:** Letra c). O regime de trabalho escravo no Brasil colonial enriqueceu os senhores de engenho e, ao mesmo tempo, degradou o trabalho manual. Os senhores consideravam o trabalho braçal como coisa vil, desonrosa, inferior, negativa, porque era realizado por negros escravizados. Para a Igreja Católica, negros não possuíam humanidade nem “alma” e isso legitimava o cenário de escravidão do período.

## COLONIAL Pós-aula

2) Nem sempre o senhor de engenho administravam suas propriedades, transferindo esta tarefa para:

- a) a um escravo de confiança
- b) a sua esposa
- c) a um parente próximo
- d) a um feitor-mor

**Resposta:** Letra d). A principal pessoa que gerenciava e ditava o ritmo da produção no engenho era conhecida como feitor-mor e sua tarefa era administrar o engenho para o senhor de engenho, dono da produção.

COLONIAL Pós-aula

29

3) A Sociedade Açucareira era dividida em 3 grupo sociais:

- a) Senhores de engenho, homens livres e escravos
- b) Senhores de engenho, senhoras de engenho e escravos
- c) Senhores de engenho, assalariados e indígenas
- d) Funcionários públicos, comerciantes e escravos

**Resposta:** Letra A. Os senhores de engenho possuíam poder social, familiar, político e econômico. A casa-grande, sua habitação e de sua família, era o centro deste poder. A maioria dos homens livres eram funcionários assalariados do engenho (capatazes, por exemplo), proprietários de terras sem engenho, artesãos, agregados e funcionários públicos. Os escravos formavam a base dos trabalhadores nos engenhos de açúcar. Era o grupo mais numeroso da sociedade açucareira. Em função das péssimas condições em que viviam, dos castigos físicos e da ausência de liberdade, possuíam baixa expectativa de vida (no máximo até 35-40 anos). A divisão social era determinada pela posse de terras, escravos e poder político. O poder concentrado nas mãos dos homens, principalmente, dos senhores de engenho que controlavam e determinavam a vida dos filhos, esposa e funcionários.

COLONIAL Pós-aula

30

4) No Ciclo do Ouro, os garimpeiros portugueses deveriam pagar quais impostos à Coroa:

- a) Talha, Publicani e DARF
- b) Finta, ICMS, Cofins e Captação
- c) Quinto, Capitação, Finta e Derrama
- d) Derrama, Quinto e ICMS

**Resposta:** Letra c). Quinto: 20% do metal extraído; Capitação: 17gr. por escravo na mineração; Finta: cotas anuais de arrecadação, com valor de 30 arrobas, que teoricamente seria o quinto; Derrama: cobrança dos quintos em atraso.

## COLONIAL Pós-aula

5) Apesar da existência de eleições no período, nem todos podiam votar. Quem tinha esse direito?

- a) Mulheres
- b) Índios
- c) Negros
- d) Homens bons

**Resposta:** Letra d). Apenas os homens bons eram considerados cidadãos, seja por pertencerem a uma família importante ou terem prestado algum serviço de valor ao rei. Não podiam ser considerados homens bons: judeus, negros, índios e mulheres. Já o povo era formado por aqueles que exerciam atividades manuais – artesãos e agricultores, por exemplo. Na época, o povo podia apenas escolher os homens bons que poderiam ser eleitores, mas não efetivamente votar em ocupantes para cargos.

## COLONIAL Pós-aula

1) Sobre a Independência do Brasil, é correto afirmar que:

- a) O Brasil tornou-se economicamente independente
- b) Manteve a monocultura, o latifúndio e a escravidão
- c) Representou um avanço social devido à reforma agrária
- d) Colocou a elite cafeeicultora como classe revolucionária

**Resposta:** Letra b). Apesar de se tornar independente da colônia portuguesa, D. Pedro I respeitou a vontade de grande parte da elite política brasileira que ambicionava conquistar sua autonomia política sem perder seus privilégios enquanto classe ou alterar o status quo vigente no país.

2) Sobre os negros escravizados no Brasil monárquico, é possível afirmar que eles:

- a) Foram protagonistas de diversas rebeliões
- b) Eram impedidos de constituir família
- c) Sofreram a destruição completa de sua cultura
- d) Concentravam-se no campo, não trabalhando nas cidades

**Resposta:** Letra a). No meio do século XIX inúmeras rebeliões contaram com o protagonismo de negros escravizados de diferentes etnias. Dos levantes do quilombo de Palmares, passando pela Cabanagem (1835 a 1840 na província do Grão-Pará), a Balaiada (1838 a 1841 no Maranhão) e a Guerra dos Farrapos, (que se estendeu de 1835 a 1845, no Rio Grande do Sul) não havia mais como manter a escravidão no Brasil.

### 3) Não fez parte da sociedade brasileira na primeira metade do século XIX:

- a) A família patriarcal extensa
- b) O trabalho escravo negro no campo e nas cidades
- c) O trabalho dos imigrantes italianos nas lavouras de cana-de-açúcar
- d) A economia de base agrícola

**Resposta:** Letra c). O maior fluxo migratório brasileiro ocorreu somente na virada do século XIX para o século XX. Esse fluxo aconteceu pós Revolução Industrial e os imigrantes italianos foram (em sua maioria) levados até as lavouras cafeeiras em expansão no Sudeste.

### 1) Na época da Independência do Brasil:

- a) Os senhores desejavam mudanças na estrutura econômica.
- b) A aristocracia, liberal, apoiava a libertação dos escravizados.
- c) Houve um arranjo que preservou os privilégios da elite.
- d) Ocorreu um processo revolucionário de participação popular.

**Resposta:** Letra c). A Independência garantiria que o livre comércio existiria no país e isso agradava em muito os latifundiários, que viam entraves na política de só poderem comercializar produtos com a metrópole portuguesa. O apoio a D. Pedro I por parte da elite veio após a garantia de que seus privilégios seriam mantidos.

### 2) A Confederação do Equador (1824) envolveu, entre outros:

- a) Os latifundiários, contrários à centralização política
- b) Os escravizados, pelo fim da dominação do Rio de Janeiro
- c) As camadas populares, que queriam a ascensão de D. Pedro I
- d) Os escravos, descontentes com o poder centralizado

**Resposta:** Letra a). De caráter separatista e republicano, a Confederação do Equador foi um movimento orquestrado por latifundiários da província de Pernambuco, logo após a dissolução da Assembleia Constituinte em 1823 e da constituição outorgada por D. Pedro I em 1824. Seus principais líderes foram Manuel de Carvalho Pais de Andrade e Frei Caneca.

### 3) A Constituição de 1824 restringia a participação política da maioria, pois:

- a) Garantia a vitalidade dos deputados eleitos
- b) Convocava eleições apenas para o cargo de 1º ministro
- c) Apenas membros da elite portuguesa votavam
- d) O voto era censitário

**Resposta:** Letra d). A Constituição de 1824 era extremamente excludente, uma vez que era garantido o voto apenas à população masculina brasileira que fosse livre, maior de 25 anos e que possuísse renda média anual de mais de 100 mil réis.

## 4) Durante todo o Primeiro Reinado, o povo foi tratado como:

- a) Construtor de um projeto de "nação" inclusiva
- b) Fator de integração nacional
- c) "Bucha de canhão", pois não participava da política, mas ia à guerra
- d) Pacífico, pois não haviam conflitos entre portugueses e brasileiros

**Resposta:** Letra c). Excluída dos processos eleitorais, sem compreender o processo de independência brasileiro e à mercê dos grandes latifundiários, a população brasileira - trabalhadora e excluída - somente participava dos processos políticos indo à guerra.

## 5) Foi o estopim da Confederação do Equador:

- a) O autoritarismo de D. João VI, apesar de seus ideais liberais
- b) A nomeação de um conservador na província de Pernambuco
- c) As reivindicações dos trabalhadores sulistas
- d) A Noite das Garrafadas

**Resposta:** Letra b). A província de Pernambuco, já ansiosa por um processo que a livrasse da monarquia centralizadora de D. Pedro I, não concordou com a nomeação de um presidente provinciano que fosse conservador, fiel a D. Pedro I e que não atenderia às demandas da classe.

## 1) A independência brasileira foi um processo liderado por:

- a) Profissionais liberais e trabalhadores urbanos
- b) Grandes proprietários de terra e grandes comerciantes
- c) Alto clero e pequenos proprietários de terra
- d) Funcionários públicos e farruquilhas

**Resposta:** Letra b). A Independência foi um processo liderado por setores da elite brasileira que almejavam se ver livres da coroa portuguesa no Brasil e da influência da mesma sobre todos os assuntos que impediam que os interesses dessas classes fossem conquistados.

41

IMPERIAL – REGÊNCIA – Pré-aula

## 2) O contexto do Período Regencial foi marcado:

- a) Por revoltas populares reclamando a volta da monarquia
- b) Por submissão das forças políticas ao poder central
- c) Pelo governo dos “barões do café”
- d) Por uma crise política e econômica

**Resposta:** Letra d). O período regencial foi marcado por intensa convulsão político-social e crise econômica. O momento histórico de grande tensão, descontentamento da elite e pressão popular é perceptível em virtude das grandes rebeliões que ocorreram em diversas regiões do Brasil.

42

IMPERIAL – REGÊNCIA – Pré-aula

3) Sobre as várias revoltas nas províncias durante o período da Regência, podemos afirmar que:

- a) Eram levantes monarquistas e empolgavam a população pobre
- b) A principal delas foi a Revolução Farrroupilha nordestina
- c) Eram respostas à instabilidade política do Império
- d) Exigiam mais o controle centralizador imperial

**Resposta:** Letra c). Entre 1831 a 1840, as revoltas que aconteceram de norte a sul do Brasil demonstraram que a regência não oferecia condições de vida e garantia de estabilidade político-econômica para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que também incomodava e descontentava profundamente a elite.

1) Sobre a “grande insurreição” de 1835, também chamada de “Revolta dos Malês”, responda:

- a) Foi planejada por Ganga Zumba
- b) Participaram escravizados de várias etnias
- c) Ocorreu devido à proibição do candomblé
- d) Seu líder, Zumbi dos Palmares, foi preso e enforcado

**Resposta:** Letra b). A Revolta dos Malês foi um levante de negros escravizados da cidade de Salvador-Bahia e durou apenas a noite de 24 para 25 de janeiro de 1835. Apesar de ter sido organizado por negros muçulmanos malês, a revolta contou com cerca de 600 homens de várias outras etnias africanas.

45

2) Sobre a cafeicultura no Vale do Paraíba em meados de 1831, assinale a alternativa correta:

- a) Usou mão de obra indígena
- b) Usou mão de obra imigrante
- c) Usou mão de obra reaproveitada de plantations nordestinas
- d) Usou mão de obra livre, de todo Sudeste

**Resposta:** Letra c). As lavouras de café começaram a dominar o Vale do Paraíba a partir de 1830, acomodando-se nos territórios onde a cana-de-açúcar imperava e adaptando-se na terra fértil. Apesar de o café não demandar a mesma quantidade de mão de obra que os engenhos, os trabalhadores escravizados do sistema de plantio açucareiro (plantations) foram realocados para as novas plantações do Sudeste.

IMPERIAL – REGÊNCIA – Pós-aula

46

3) A Guarda Nacional, criada durante o Império:

- a) Defendia escravocratas e coibia a fuga dos escravos
- b) Controlava as questões burocráticas da corte imperial
- c) Garantia o respeito às leis por meio de repressão
- d) Atuava na defesa das fronteiras externas brasileiras

**Resposta:** Letra c). A Guarda Nacional foi uma força paramilitar organizada por lei no Brasil durante o Período Regencial. Ela assegurava o respeito à Constituição em vigor e reprimia rebeliões nas províncias. Foi desmobilizada já no século XX, em 1922.

IMPERIAL – REGÊNCIA – Pós-aula

4) Província que no século XIX protagonizou a Guerra dos Farrapos:

- a) Piauí
- b) Bahia
- c) Rio Grande do Sul
- d) Rio de Janeiro

**Resposta:** Letra c). Conhecida também como Revolução Farrroupilha, a Guerra dos Farrapos durou 10 anos (1835-1845) espalhando-se pela província do Rio Grande do Sul. De caráter republicano e separatista, foi organizada por estancieiros e liderada por Bento Gonçalves.

5) Revolta da Província do Grão-Pará em que camadas populares ocuparam o poder:

- a) Cabanagem
- b) Praieira
- c) Sabinada
- d) Noite das Garrafadas

**Resposta:** Letra a). A Cabanagem foi uma revolta ocorrida na Província do Grão-Pará (hoje Amazonas, Pará, Amapá, Roraima e Rondônia) entre 1835 a 1840. Liderados por Félix Clemente Malcher e Francisco Vinagre, os cabanos assassinaram o governador da província e exigiram a independência da região. A revolta foi duramente reprimida, causando a morte de quase a metade da população da região.

1) Entre 1880 e 1889 aumenta a entrada de trabalhadores imigrantes no Brasil. Isso se deve:

- a) Ao processo de abolição da escravidão
- b) A expansão cafeeira
- c) A crise da monarquia
- d) A modernização industrial

**Resposta:** Letra a). Em 1880 o maior produto de exportação brasileiro era o café e sua produção contava com o uso de mão de obra escravizada. Mas o tráfico negroiro havia sido proibido no Brasil, culminando na abolição da escravatura em 1888. Assim, os fazendeiros e o governo brasileiro investiram na substituição dos trabalhadores escravizados por imigrantes libertos, maioria vinda de uma Europa que passava por momentos de fragmentação econômica e guerras.

IMPERIAL – D. PEDRO II Pré-aula

49

2) As leis abolicionistas representam a crise geral da escravidão no Brasil e:

- a) A Lei Eusébio de Queiroz é fruto do declínio da lavoura
- b) O sistema de parceria acelerou o fim da escravidão
- c) A Lei do Ventre Livre foi a maior vitória abolicionista
- d) São paralelas à substituição do trabalho escravo por livre

**Resposta:** Letra d). Após a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz (1850), o governo pôs fim ao tráfico de escravos transportados em navios negreiros. Em 1871, a Lei do Ventre Livre garantiu liberdade aos nascidos de mães escravizadas e, em 1885, a Lei dos Sexagenários trouxe a liberdade aos escravizados com mais de 65 anos. Nesse meio tempo, a elite latifundiária, ciente de que a libertação definitiva dos escravizados, iniciou a substituição de mão de obra por imigrantes assalariados, mostrando-se mais “vantajosa”, já que havia perdas humanas de negros que significavam “perda de lucros” para essa elite.

IMPERIAL – D. PEDRO II Pré-aula

50

### 3) Sobre a relação café/mão de obra, assinale a alternativa correta:

- a) Prosperou na Bahia, com a mão de obra espanhola
- b) Estendeu-se por todo litoral com o uso de escravizados
- c) No interior paulista, destacou-se o trabalho de italianos
- d) No Vale do Paraíba, destacou-se o trabalho de alemães

**Resposta:** Letra c). Milhares de imigrantes italianos vieram para São Paulo trabalhar nos cafezais em sistema de parcerias. Os fazendeiros pagavam todas as despesas de viagem e acomodavam os futuros colonos, que deveriam trabalhar até quitar as dívidas contraídas pela viagem e ao longo dos anos dentro dos cafezais.

### 1) Após o Golpe da Maioridade, a vida partidária foi resumida a:

- a) Dois partidos com plataformas bem definidas
- b) Partidos representantes de diferentes classes sociais
- c) Predominância dos conservadores sobre os liberais
- d) Falta de diferença ideológica de liberais e conservadores

**Resposta:** Letra d). Tanto liberais quanto conservadores apresentavam interesses que seriam alcançados antecipando a maioridade de D. Pedro II. Ambos os grupos almejavam cargos durante o governo que se estabeleceria; conservadores buscavam a segurança nacional, liberais queriam fortalecer o próprio partido, mas ambos viam na monarquia centralizadora meios de atingir seus interesses.

2) Sobre a política migratória no Brasil, responda:

- a) Não era vista com bons olhos pelo governo
- b) Houve a preferência por asiáticos
- c) Era vista como forma de civilizar a sociedade
- d) Foi secundária devido à integração do negro assalariado

**Resposta:** Letra c). Uma ideologia de “branqueamento racial” vigorava no mundo na virada do século XIX para o XX. Essa ideologia era baseada em um racismo científico que deturpava a Teoria da Evolução das Espécies darwiniana. No Brasil, um projeto de miscigenação brasileira avançou com a chegada de levas de imigrantes europeus, políticas públicas do período pretendiam modificar culturalmente e geneticamente a população através de seu clareamento.

3) Sobre os setores que defendiam a Proclamação da República, assinale a alternativa correta:

- a) Era defendida por parcela significativa dos cafeicultores
- b) Não obteve apoio do Exército, satisfeito com a monarquia
- c) Foi fruto de convicções republicanas existentes no povo
- d) Foi motivada pelos operários anarquistas

**Resposta:** Letra a). Na década de 1880, a ideia de República contava com o apoio de cafeicultores, indignados com a monarquia brasileira. A classe culpava o governo imperial pelos prejuízos causados pela perda da mão de obra negra escravizada. Durante o processo abolicionista, uma das reivindicações dos cafeicultores era uma indenização pela perda dos trabalhadores por parte do governo monárquico.

## 4) A “Lei nº. 601 de 1850” (ou “Lei de Terras”):

- a) Dificultou o acesso de pobres e imigrantes à terra
- b) Garantia o acesso barato a terra aos pobres e imigrantes
- c) Proibia a compra de terras por imigrantes ricos
- d) Acelerou a reforma agrária brasileira

**Resposta:** Letra a). A Lei de Terras regulamentou a questão fundiária brasileira, tratando sobre as terras devolutas, tributando e demarcando as antigas sesmarias. Na prática, a lei atingiu somente negociações que fossem efetivadas a partir de 1850 e o acesso à terra acabava restrito a quem pudesse pagar por ela, pois o seu pagamento deveria ser à vista e em dinheiro, no ato de compra, excluindo os pobres e imigrantes da possibilidade de compra-las.

## 5) A “Lei dos Sexagenários” (ou Lei Saraiva-Cotegipe) de 1885:

- a) Estabeleceu que escravos com 60 anos seriam indenizados
- b) Estabeleceu que escravos com 60 anos seriam assalariados
- c) Estabeleceu que escravos com 60 anos seriam sacrificados
- d) Estabeleceu que escravos com 60 anos ou mais eram livres

**Resposta:** Letra d). Promulgada em 28 de setembro de 1885 a Lei dos Sexagenários libertava os escravizados com idade de 60 anos ou mais. Segundo a lei, o alforriado deveria trabalhar mais três anos gratuitamente ou até completar 65 anos, como forma de indenizar os “proprietários”. A lei beneficiou pouquíssimos escravizados pois eram raros os que sobreviviam com saúde aos 60 ou 65 anos.

57

1) Sobre a proclamação da república do Brasil em 1889, é correto afirmar que:

- a) As brasileiras conquistaram direito ao voto
- b) Teve a liderança de militares ressentidos com a monarquia
- c) Foi liderada por negros que lutaram no Paraguai
- d) Não era um desejo dos latifundiários conservadores

**Resposta:** Letra b). Apesar de contar com várias forças, como a de republicanos, de federalistas e de políticos e proprietários de terra descontentes com a abolição da escravidão, foram os militares, fortalecidos e unidos pós Guerra do Paraguai e amparados pelo positivismo de Benjamin Constant, que levaram o marechal Deodoro da Fonseca a proclamar a república brasileira.

REPUBLICANO - ESPADA Pré-aula

58

2) A afirmação de que “o povo assistiu bestializado à Proclamação da República” indica:

- a) Que a população não participou do processo republicano
- b) O povo engajado na democracia da época
- c) Que o povo organizou as solenidades pós-proclamação
- d) Que a população não participou da festa da proclamação

**Resposta:** Letra a). Apartada de todos os seus direitos políticos, a maior parte da população que assistiu a queda da monarquia brasileira mal sabia o que estava acontecendo no país naquele momento. A expectativa pela implantação de um regime democrático republicano, liderado pelo povo, não aconteceu no Brasil.

REPUBLICANO - ESPADA Pré-aula

3) A bandeira nacional, modificada pelo regime republicano, é um símbolo:

- a) Barroco
- b) Socialista
- c) Anarquista
- d) Positivista

**Resposta:** Letra d). O positivismo via a monarquia como um atraso e a república seria o caminho para que o Brasil possibilitasse o progresso para seu povo, crescendo por meio do cientificismo, modernização e industrialização. As palavras “Ordem e Progresso” expressam essa ruptura. Por outro lado, um aspecto a se considerar é que apesar desses ideais, a bandeira brasileira ainda manteve as cores das casas reais representadas nela.

1) A partir de 1880, na Amazônia, têm início o “Ciclo da Borracha”, que:

- a) Enriqueceu comunidades trabalhadoras de seringueiros
- b) Não foi significativo economicamente para o Amazonas
- c) Causou uma migração nordestina intensa em Belém-PA
- d) Prosperou até os anos 50, modernizando todo o norte

**Resposta:** Letra c). O Ciclo da Borracha configurou-se como um período transitório para a economia brasileira, impulsionado pelo aumento da demanda de borracha para a fabricação de pneus no início do século XX. Provocou o aumento desordenado de grandes cidades na Amazônia, que por alguns anos viveram um momento próspero de desenvolvimento. Uma crise em 1910 inviabilizou a produção, já que ingleses e holandeses começaram a produzir borracha com mão de obra mais barata em suas colônias na Ásia.

2) Em 22/11/1891, em protesto contra o governo de Deodoro da Fonseca, foi iniciada greve pelos:

- a) Trabalhadores da Estrada de Ferro na Central do Brasil
- b) Comerciantes do centro do Rio de Janeiro
- c) Oficiais da marinha brasileira
- d) Cafeicultores da região Sul e Sudeste

**Resposta:** Letra a). Posicionamentos autoritários (caracterizados como golpe de Estado) de Deodoro da Fonseca desagradava diversos setores, como as oligarquias, o Congresso Nacional, as elites políticas em geral e até mesmo as forças armadas. Neste cenário, os trabalhadores da Estrada de Ferro na Central do Brasil decidiram expressar seu descontentamento com o governo e decretaram greve no dia 22 de novembro de 1891. Pouco depois, a marinha também se posicionou.

REPÚBLICANO - ESPADA Pós-aula

61

3) Sobre o “voto de cabresto” e os “currais eleitorais” podemos inferir que:

- a) Era relacionado ao voto das mulheres antes de 1930
- b) Nomeava a política eleitoral corrupta dos coronéis
- c) Era o sistema eleitoral das grandes cidades brasileiras
- d) Não influenciou resultados eleitorais brasileiros

**Resposta:** Letra b). O poder dos coronéis era tanto que controlavam seus eleitores nos chamados “currais eleitorais”, sendo os mesmos obrigados a votar nos nomes indicados pelos coronéis em troca de pequenos favores, apadrinhamento, ou até mesmo de forma forçada. O “voto de cabresto” nada mais era do que uma forma de coerção e demonstração de força e poder sobre os trabalhadores, em sua maioria do campo e não-alfabetizados.

REPÚBLICANO - ESPADA Pós-aula

62

4) O início da expansão capitalista cafeeira no país contou majoritariamente com trabalho:

- De japoneses e italianos, fugindo de guerras de anexação
- De imigrantes negros livres fugindo de África
- De negros livres ainda presos a terra pós-abolição
- Trabalho livre e assalariado

**Resposta:** Letra a). Apesar de contar com a contribuição de imigrantes, que já se somavam aos negros nos campos de MG, Oeste Paulista e Vale do Paraíba, boa parte do trabalho ainda cabia aos negros recém libertos que não viam muitas perspectivas de trabalho remunerado e moradia fora das lavouras, encontrando-se muitas vezes em condições análogas as de cativos.

5) Entre as medidas de Floriano Peixoto, atendendo aos interesses dos trabalhadores, estão corretas, exceto:

- O piso de salário mínimo em carteira
- A diminuição dos impostos sobre a carne
- A construção de moradias para trabalhadores de cortiços
- O controle sobre o preço abusivo dos alugueis

**Resposta:** Letra a). No início do século XX, as condições de vida da classe trabalhadora eram precárias não só no campo, mas também nas grandes cidades. Os cortiços, conhecidos como “cabeça de porco”, se espalhavam e foram retratados por grandes nomes de nossa literatura. O governo de Floriano Peixoto (1891-1894) foi marcado por forte nacionalismo e previa atender as demandas por melhoria em relação a situação dos trabalhadores da recém instaurada indústria brasileira. Getúlio Vargas foi o responsável pela instituição do salário-mínimo no Brasil em 1930.

65

1) Marque a alternativa incorreta quanto ao processo brasileiro de imigração no fim do século XIX.

- a) A maioria dos imigrantes era da Itália, Portugal e Espanha
- b) Imigrantes recebiam lotes de terra gratuitos em Minas Gerais
- c) Italianos foram trabalhar nas lavouras de café em São Paulo
- d) Asiáticos e africanos eram malquistos (racismo científico)

**Resposta:** Letra b). A maioria dos imigrantes que chegavam ao Brasil vinham do continente europeu (italianos, portugueses, espanhóis) e somente posteriormente o país começou a receber japoneses e alemães. O governo brasileiro, influenciado pelo pensamento eugenista da época, tentou implementar uma política de "branqueamento populacional". A maioria dos imigrantes que chegavam sonhavam em conquistar seu pedaço de terra, o que não era facilitado pelo governo, sendo obrigados a trabalhar nas lavouras da elite agrária que via nos imigrantes substitutos dos negros escravizados recém-libertos.

REPUBLICANO - OLIGARQUIA Pré-aula

66

2) Complete: a \_\_\_ foi marcada pelo poder de uma oligarquia rural sobre a classe trabalhadora.

- a) Nova República
- b) República Bruzundanga
- c) República Velha
- d) República Democrática Brasileira

**Resposta:** Letra c). A República Velha ou Primeira República compreende o período brasileiro que vai de 1895 a 1930; é marcado por inúmeras revoltas populares contra a dominação de uma elite que via no mandonismo um meio de controle social e progresso para o país. Tanto no campo quanto nas cidades, a classe trabalhadora se organizava contra o que comumente chamamos de "política de coronéis".

REPUBLICANO - OLIGARQUIA Pré-aula

### 3) A República Velha excluía o povo brasileiro da vida política:

- Pois o povo não se interessava por política
- Pois manipulava sistematicamente os votos eleitorais
- Por não haver eleições diretas no Brasil no período
- Pois o trabalhador do campo não era obrigado a votar

**Resposta:** Letra b). O "voto de cabresto" e os "currais eleitorais" mantinham a população alienada dos processos políticos pelos quais o Brasil passava, apesar dos trabalhadores se organizarem pleiteando participação política e não aceitarem pacificamente a situação a que eram submetidos. Muitos desses resquícios de descrença nos processos eleitorais ainda se expressam nos dias atuais, causando ao país um grave problema de identidade nacional.

### 1) A Guerra de Canudos (1896-1897) foi uma reação do povo sertanejo contra:

- Uma epidemia de varíola e ao voto de cabresto
- Ao fim da escravidão
- Uma crise agrícola causada pela falta de maquinários
- A concentração de terras e o coronelismo

**Resposta:** Letra d). Canudos expressou a miséria do povo sertanejo frente aos latifúndios e oligarquias. Antônio Conselheiro conseguiu unir o descontentamento de uma população castigada pelo sertão, subordinada e que não via benefícios na república recém instaurada que, a todo momento, reforçava o poder dos coronéis latifundiários.

69

2) Levante popular contra uma imposição sanitaria e higienista do médico Osvaldo Cruz:

- a) Revolta dos Tamoios
- b) Revolta da Vacina
- c) Revolta do "Vem pra Rua"
- d) Revolta dos Emboabas

**Resposta:** Letra b). A Revolta da Vacina ocorreu em 1904 no Rio de Janeiro, em um momento em que a cidade passava por modernização e "civilização" de sua estrutura enquanto capital federal. O médico sanitaria Osvaldo Cruz, na ânsia de vacinar a população a força, levou pânico aos moradores da cidade, principalmente à classe trabalhadora, que não foi orientada do motivo e dos benefícios dessa vacinação em massa. Aliado ao pânico, os jornais da época (que faziam oposição ao prefeito fluminense Pereira Passos) apavoravam ainda mais as pessoas com notícias tendenciosas.

REPUBLICANO – OLIGARQUIA Pós-aula

70

3) A \_\_\_ fez parte de um acordo com a Bolívia (1903); muitos trabalhadores morreram na construção.

- a) Ferrovia XV de Novembro
- b) Ferrovia Madeira-Mamoré
- c) Ferrovia Furnas
- d) Ferrovia Petrópolis

**Resposta:** Letra b). Após uma batalha em que o Brasil incorporou da Bolívia a região onde hoje é o Acre, um tratado de paz conhecido por "Tratado de Petrópolis" foi assinado entre os dois países e intermediado pelo Barão do Rio Branco. O Brasil se comprometeu a pagar uma indenização de 2 milhões de libras esterlinas à Bolívia e a construir uma ferrovia que levaria o país vizinho até o oceano atlântico, via Rio Amazonas.

REPUBLICANO – OLIGARQUIA Pós-aula

#### 4) Conhecido como o Almirante Negro, liderou a Revolta da Chibata:

- a) João Cândido
- b) Joaquim da Silva Xavier
- c) Hermes da Fonseca
- d) Antônio Conselheiro

**Resposta:** Letra a). João Cândido Felisberto foi um marinheiro que liderou um levante contra os maus tratos provocados pela Marinha brasileira em 1910. Até então, era comum que os marinheiros (maioria negros) fossem castigados como eram os negros escravizados: por golpes de chibata. Por terem tido contato com navios e marinheiros ingleses – que dispunham de condições humanizadas de trabalho –, os brasileiros organizaram o levante com apoio de outros navios atracados no Rio de Janeiro. Derrotados, muitos foram presos ou mortos. João Cândido sobreviveu à prisão e morreu na década de 1960.

#### 5) O movimento operário industrial brasileiro foi formado por:

- a) Operários socialistas e anarquistas, vindos da Europa
- b) Ex-soldados que buscavam recolocação nas indústrias
- c) Uma classe rural brasileira
- d) Burgueses que comandavam fábricas no Rio de Janeiro

**Resposta:** Letra a). Fortemente influenciado pelos movimentos anarquista e socialista, o movimento operário brasileiro se formou com o agrupamento de operários europeus que vieram trabalhar nas fazendas de café e indústrias já com uma bagagem enquanto proletariado frente a burguesia e ao capital.

1) Sobre o Brasil pós crise de 1929, podemos observar nas cidades:

- a) A diminuição do número de trabalhadores fabris
- b) O aumento do número de trabalhadores fabris
- c) A diminuição das mulheres no trabalho fabril
- d) A diminuição do número de indústrias de base

**Resposta:** Letra b). Nos anos vinte, a sociedade brasileira sofreu profundas transformações que culminaram na Revolução de 1930. No âmbito trabalhista, os setores urbanos cresceram e com eles houve o aumento do número de trabalhadores que passariam a formar uma forte classe operária urbana nacional.

2) As manifestações operárias contra os desmandos coronelistas se deram:

- a) Em partidos nacionalistas com presença de imigrantes
- b) Através de acordos entre burguesia e operariado
- c) Com sindicatos combativos e a organização de greves
- d) Através da luta armada

**Resposta:** Letra c). Nas primeiras décadas do século XX, os trabalhadores urbanos brasileiros contaram com forte articulação anarcossindicalista, apoiando-se nas centrais sindicais e sindicatos, e não em partidos políticos. Os operários reivindicavam além de melhores condições salariais a diminuição da jornada extenuante de trabalho.

### 3) Um forte aspecto da política trabalhista da Era Vargas:

- a) Diálogo concreto entre patronato e trabalhadores
- b) Liberdades sindicais à classe trabalhadora
- c) Compromisso com o livre-mercado liberal
- d) Controle e cooptação da classe trabalhadora

**Resposta:** Letra d). Getúlio Vargas implementou a política trabalhista como meio de repressão da classe trabalhadora que demonstrava sua força através de sindicalização e grandes paralizações, como a Greve Geral de 1907. Dentre suas preferências, havia a de cooptar a classe trabalhadora urbana por meio de um enquadramento dos sindicatos ao Estado e de leis de “pacificação”, como a que criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

### 1) Constava no texto do Código Eleitoral de 24 de janeiro de 1932:

- a) Voto secreto, voto feminino e classista (de sindicatos)
- b) Voto feminino e voto a partir dos 16 anos
- c) Voto de analfabetos e voto classista (de sindicatos)
- d) Voto a partir dos 16 anos e voto feminino

**Resposta:** Letra a). O Código Eleitoral publicado por Getúlio Vargas, pouco depois da Revolução de 1932, foi uma de suas primeiras resoluções antes da Constituinte de 1934. Ele garantia o direito ao voto secreto, ao voto feminino e atendia as reivindicações dos sindicatos tanto patronais quanto de trabalhadores, que poderiam eleger seus representantes de classe.

## 2) Na Revolução de 1932, muitas mulheres paulistas:

77

- a) Organizaram campanha contra os combatentes
- b) Foram para o front enquanto combatentes
- c) Trabalharam como enfermeiras e costureiras de combatentes
- d) Organizaram treinamentos para os combatentes

**Resposta:** Letra c). As paulistas foram extremamente ativas na Revolução de 1932, organizando-se em frentes de costureiras de uniformes, enfermeiras e até mesmo vendendo suas joias para reverter fundos para a Revolução.

REPUBLICANO – VARGAS Pós-aula

## 3) A Constituição promulgada em 1934 tinha como novidade:

78

- a) A jornada de trabalho de 8 horas
- b) O direito ao seguro desemprego
- c) O trabalho liberado a menores de 4 anos
- d) A livre negociação entre patrões e empregados

**Resposta:** Letra a). Além do salário mínimo, da proibição de diferenças salariais para um mesmo trabalho por motivos de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil, e de outros benefícios aos trabalhadores, a Constituição de 1934 também trazia a instituição de jornada de trabalho de oito horas e o direito a folga semanal remunerada, preferencialmente aos domingos.

REPUBLICANO – VARGAS Pós-aula

#### 4) Em 1943 o governo de Getúlio Vargas consolidou:

- a) A Companhia Siderúrgica Nacional
- b) O Plano Cohen
- c) A Petrobrás
- d) As Leis Trabalhistas (CLT)

**Resposta:** Letra d). Com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), doze anos após a criação do Ministério do Trabalho, todas as leis relacionadas ao trabalho foram compiladas. A CLT ainda encontra-se em vigor, apesar de ter sofrido alterações significativas para a classe trabalhadora nos últimos anos.

#### 5) O Estado Novo perseguiu opositores e antigos apoiadores, entre eles:

- a) Os integralistas e os partidários do ARENA
- b) Os anarquistas e os membros do PTB
- c) Os comunistas da ANL e os integralistas da AIB
- d) Os comunistas e os membros do MDB

**Resposta:** Letra c). A ANL (Aliança Nacional Libertadora) contava com a participação de segmentos sociais e políticos contrários ao regime de Vargas; entre seus participantes estavam o Partido Comunista Brasileiro e Luís Carlos Prestes. Os integralistas da AIB (Ação Integralista Brasileira) haviam apoiado Vargas durante o golpe de 1937, mas não obtiveram muita influência governamental após o processo e viram o partido ser colocado na ilegalidade no mesmo ano.

## 1) Sobre o populismo brasileiro (1946-1964) é correto afirmar que:

- a) Nesse período o poder das classes dominantes diminuiu
- b) Era entreguista ao capital estrangeiro
- c) Trazia benefícios aos trabalhadores, mas controlava-os
- d) Beneficiou muito a população do campo

**Resposta:** Letra c). O populismo atendia às demandas mais urgentes dos trabalhadores urbanos e industriais brasileiros, mas passou a controlar sindicatos e líderes dos trabalhadores, tomando-se um sistema de subordinação político, o qual contava com a liderança de presidentes carismáticos e por vezes autoritários. Houve muita resistência entre a classe trabalhadora que não aceitava de bom grado esse sistema imposto e que mantinha a força do Estado e os privilégios da classe patronal.

## 2) Em 1946, após anos de autoritarismo da Era Vargas, os trabalhadores:

- a) Não compreendiam a democracia constitucional
- b) Não compreendiam o que eram sindicatos
- c) Não sabiam mais votar
- d) Já não se interessavam por política

**Resposta:** Letra a). Em uma sociedade conservadora como a brasileira do pós-guerra, falar em cidadania ou em democracia constitucional, após anos de oligarquias no poder e de paternalismo governamental, tornou-se um grande problema para o desenvolvimento do Brasil enquanto nação. Era preciso “desapegar” do paternalismo estatal, em busca da redemocratização brasileira.

### 3) Uma das características de governos populistas é:

- a) Apresentar líderes carismáticos, de discurso midiático
- b) Apresentar líderes sérios, de discurso elaborado
- c) Apresentar líderes com longa carreira política
- d) Apresentar líderes intelectualizados e democráticos

**Resposta:** Letra a). Uma das características de governos populistas sempre foi a aproximação de seus líderes aos pedidos e anseios populares, com frequente uso de discursos contra a corrupção governamental, como os de Jânio Quadros, que prometia “varrer a corrupção” do país. Sempre usando o apoio da exposição de mídias, como eram o rádio e os jornais nos anos de 1950 e 1960.

### 1) Em 1947, 143 organizações sindicais sofreram intervenção governamental pois:

- a) A URSS precisava treinar melhor os sindicalizados
- b) Não apoiavam mais a classe trabalhadora
- c) Precisavam se ajustar as exigências governamentais
- d) Vigorava a Doutrina Truman de “caça aos comunistas”

**Resposta:** Letra d). Em 1947 entrou em vigor a Doutrina Truman, que deu início à Guerra Fria. Durante esse período, o mundo se colocou em alerta contra os comunistas e qualquer movimentação no sentido de mobilização de sindicatos e organizações da classe trabalhadora era proibida. Partidos classistas como o PCB brasileiro foi extinto, mandatos legislativos foram cassados e seus membros foram colocados na clandestinidade.

2) A lei getulista “sobre crimes contra o Estado e a ordem política e social” servia:

- Como organização das classes trabalhadoras
- Para evitar comícios e reuniões em locais não autorizados
- Para confrontar o status quo vigente
- Como meio de sistematizar a luta camponesa

**Resposta:** Letra b). Após várias greves, o governo brasileiro baixou a lei “sobre crimes contra o Estado e a ordem política e social” para controlar as greves em 1946, ano em que a inflação brasileira acabava com o salário dos trabalhadores. Era considerado “delinquente” qualquer cidadão que participasse de manifestações públicas não autorizadas pela polícia.

3) A construção de Brasília, contando com uma multidão de trabalhadores, fez parte:

- Do governo revolucionário de Jânio Quadros
- Do plano de governo de João Goulart, o Jango
- Do plano de metas “50 em 5”, de Juscelino Kubitschek
- Do último mandato de Getúlio Vargas

**Resposta:** Letra c). Brasília foi inaugurada em 1956 e fez parte do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. O símbolo do governo JK foi o Plano de Metas, que prometia gerar “50 anos de progresso em 5 anos de governo”. A nova capital federal, construída no planalto goiano, se afastava do Rio de Janeiro onde a agitação política era intensa e incentivava a migração e interiorização populacional. Ao redor de Brasília foram surgindo cidades satélites, onde os trabalhadores foram se acomodando em condições precarizadas, enquanto a capital se tornava um marco arquitetônico e urbanístico nacional.

#### 4) Não constavam nas Reformas de Base, lançadas em decreto por João Goulart:

- a) Leis de reforma agrária e desapropriações
- b) As Marchas da Família com Deus pela Liberdade
- c) Melhorias da saúde e saneamento
- d) Reformas no planejamento habitacional

**Resposta:** Letra b). As Marchas da Família com Deus pela Liberdade foram uma resposta dos setores conservadores brasileiros as Reformas de Base propostas por Jango em comícios de grande participação da classe trabalhadora. Essas elites viam as reformas como um "perigo comunista". Como bem expressou o historiador Boris Fausto, a direita brasileira se apegou a ideia de que "só uma revolução purificaria a democracia, pondo fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo", e colocou-se nas ruas em busca desse objetivo até o golpe civil-militar de 1964.

#### 5) As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), espalhadas pelo Brasil desde os 60, são:

- a) Comunidades pastorais sem vínculo com a política
- b) Comunidades patronais que vivem em função da caridade
- c) Comunidades trabalhadoras, religiosas e politizadas
- d) Comunidades de organização criminosa

**Resposta:** Letra c). As CEBs são agrupamentos de trabalhadores - em sua maioria católicos vinculados a Teologia da Libertação - que, articulam vida religiosa às demandas políticas, sociais e comunitárias. Elas tiveram papel importante durante o período populista brasileiro, pois reivindicavam os direitos esquecidos dos trabalhadores do campo e fundamentavam a necessidade da reforma agrária efetiva no país.

## 1) O golpe civil-militar de 1964 foi desencadeado por:

- Influência apenas de política interna
- Milícias que controlavam o estado do Rio de Janeiro
- Questões como reforma agrária e distribuição de renda
- Pressão dos democratas do partido Arena

**Resposta:** Letra c). O golpe de 64 foi desencadeado por pressões políticas e militares da elite brasileira, orquestrada por influência direta dos EUA que faria forte oposição a qualquer democracia soberana na América Latina - e no mundo - nas décadas seguintes. O regime militar durou até 1985 e seguiu fortes diretrizes nacional-desenvolvimentistas que aumentaram a dívida pública brasileira bem como os níveis de desigualdade social no país.

## 2) Uma das grandes preocupações do militares em 1964:

- Promover a democracia participativa
- Incentivar a indústria nacional autossuficiente
- Acabar com a corrupção estatal
- Controlar os trabalhadores rurais e urbanos

**Resposta:** Letra d). Já no Governo de Castelo Branco (1964-1967) eleito pelo Congresso Nacional, instituiu-se os "princípios que legitimariam a revolução". Esses princípios nada mais eram do que meios de trazer a ordem e a paz social que beneficiava as elites brasileiras. Uma vez expurgado o "fantasma do comunismo", era hora de retomar o controle sobre a classe trabalhadora que ansiava por grandes reformas na política e sociedade brasileira.

3) O termo “revolução de 64” foi alterado historicamente para “golpe de 64”, pois:

- a) A expressão “golpe” remete a ilegitimidade e violência
- b) Ditaduras não são violentas
- c) Somente a esquerda brasileira usa o termo “revolução”
- d) Revoluções e golpes são a mesma coisa

**Resposta:** Letra a). O termo “revolução de 1964” deixou de ser usado historicamente para definir o golpe de 1964 já nos fins do período ditatorial. Revoluções provocam mudanças profundas nas sociedades vigentes, envolvem a maioria da classe trabalhadora, alterando toda a estrutura econômica e política que havia antes delas acontecerem. Já os golpes são articulados por elites que se apoiam nas forças armadas, não representando a maioria da população. Os golpes tendem a valorizar e estimular as permanências do status quo, muitas vezes ameaçado por reformas estruturais profundas.

1) Em 1967, o governo \_ visando substituir a estabilidade decenal (10 anos na mesma empresa):

- a) Reformulou o auxílio-doença
- b) Promulgou a CLT
- c) Implantou o FGTS
- d) Criou a CUT

**Resposta:** Letra c). O FGTS ou Fundo de Garantia por Tempo de Serviço foi introduzido como meio de amenizar a perda do direito de estabilidade do trabalhador após dez anos de serviços prestados ao empregador, direito esse que constava na CLT.

### 2) O MOBRAF promovia sistematicamente:

- Alfabetização precária de exército de reserva
- Saúde a população urbano-industrial
- Atividades assistenciais as populações urbanas
- Serviços de evangelização no campo

**Resposta:** Letra a). O Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1968 em substituição ao método de alfabetização de adultos promovido pelo educador Paulo Freire, só foi sistematicamente instituído a partir de 1971. O MOBRAF visava a formação da classe trabalhadora de maneira que ela se adequasse às demandas do capital e do processo de industrialização brasileiro. Os cursos duravam em torno de 9 meses e promoviam uma "alfabetização funcional" de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade.

93

REPUBLICANO – DITADURA Pós-aula

### 3) O movimento estudantil, durante a ditadura, foi responsável por:

- Unir as universidades USP e Mackenzie
- Renúncias de ministros linha dura
- Protestos pouco significativos
- Organizar a "Passeata dos Cem Mil"

**Resposta:** Letra d). O movimento estudantil brasileiro, liderado pela União Nacional dos Estudantes, a UNE foi responsável por mobilizar as universidades e os estudantes secundaristas contra o regime ditatorial. Suas passeatas e manifestações causavam confrontos diretos com a polícia e em um desses episódios o jovem Edson Luís de Lima Souto, estudante secundarista foi assassinado pelo Estado. Nos episódios seguintes outras 28 mortes foram registradas, esses eventos promoveram a famosa "Passeata dos Cem Mil", a qual o governo não interviu.

94

REPUBLICANO – DITADURA Pós-aula

4) Qual a justificativa do governo Médici para a construção da Transamazônica?

- a) Explorar a fauna amazônica
- b) Desbravar a floresta para fins de turismo
- c) Povoar a floresta, como forma de reforma social
- d) Explorar a flora amazônica

**Resposta:** Letra c). O governo de Emílio Médici foi um dos mais autoritários e repressores da ditadura brasileira, o país vivia os tempos de "milagre econômico" e construção de obras faraônicas. Uma dessas grandes obras foi a de construção de uma rodovia que cortaria a Amazônia e possibilitaria empregar e depois garantir a moradia de nordestinos que fugiam das secas. A obra demandou muitos investimentos mas foi um fracasso, sendo engolida parcialmente pela floresta anos depois e virando um marco da megalomania do período.

5) Em 1980, era a região onde se realizavam as maiores greves do período ditatorial:

- a) Agreste pernambucano
- b) ABC, na Grande São Paulo.
- c) Portos de Salvador (BA)
- d) Zona Franca de Manaus (AM)

**Resposta:** Letra b). As greves do ABC paulista mobilizavam o grande setor metalúrgico do país e eram consideradas ilegais. O governo reagia prendendo dirigentes e líderes sindicais, mas os trabalhadores foram conquistando apoio de intelectuais, entidades e da população em geral, até que o governo cedeu e começou a negociar com os metalúrgicos, feito histórico para uma ditadura que começava a demonstrar sinais de desgaste ideológico e manutenção.

## 1) Entre as novidades da Constituição de 1988 tivemos:

- a) A questão do direito indígena à sua terra
- b) Proibição irrestrita de liberdade sindical
- c) Redução da jornada de trabalho para 40 horas
- d) Direitos diferentes para trabalhador urbano e rural

**Resposta:** Letra a). A ampliação dos direitos indígenas sobre suas terras foi garantida pela constituição de 1988, assim como a liberdade e autonomia sindical, a redução de jornada de trabalho para 44 horas semanais e a extensão de direitos iguais tanto para trabalhadores urbanos quanto os trabalhadores do campo.

## 2) As eleições diretas de 1989 resultaram \_ tanto a classe trabalhadora quanto a elite:

- a) em partidos renovados e não autoritários, agradando
- b) em planejamento e compromisso social, cativando
- c) em investigações sobre os crimes da ditadura, descontentando
- d) na permanência de políticas entreguistas, desagradando

**Resposta:** Letra d). Fernando Collor foi eleito em 1989 prometendo combater a corrupção e os “marajás”, resgatando o país de uma inflação gigantesca e salários baixos. Mas o que aconteceu foi que o pacote econômico “Plano Brasil Novo”, além de bloquear as contas de pessoas físicas e empresas, abriu o país às importações, buscando aumentar nossa base tributária, e desestatizou grandes companhias nacionais. O pacote fracassou e a economia não cresceu, o que descontentou tanto a classe trabalhadora quanto as elites nacionais.

3) Líder comunitário, ambientalista e seringueiro amazonense, assassinado em 1988:

- a) Leonardo Boff
- b) Tancredo Neves
- c) Chico Mendes
- d) Vlado Herzog

Resposta: Letra c). Chico Mendes lutou desde os anos 70 pela criação de reservas extrativistas para que os povos da floresta pudessem explorar a Amazônia de forma sustentável, foi premiado pela ONU em 1987 e teve sua morte encomendada por fazendeiros no ano seguinte.

1) Em 1992 um acontecimento marcou nossa frágil democracia, que foi:

- a) A eleição de Fernando Henrique Cardoso
- b) O atentado a bomba no Rio-Centro
- c) O impeachment de Fernando Collor
- d) O primeiro mandato de Lula

Resposta: Letra c). O governo Collor foi marcado por descontentamento popular e escândalos de tráfico de influências e corrupção, que levaram ao assassinato do empresário Paulo César Farias (PC Farias), tesoureiro da campanha do ex-presidente. O movimento estudantil, convocado pela União Nacional do Estudantes (UNE) realizou atos públicos e passeatas, exigindo que uma CPI abrisse processo de impeachment. Sob forte pressão (inclusive de antigos apoiadores), Collor renunciou, foi julgado e condenado pelo Senado e perdeu seus direitos políticos por 8 anos.

2) O Plano Real, lançado em 1994 causou a princípio:

- a) Desemprego e inadimplência
- b) Euforia e inflação baixa
- c) Grandes estalizações
- d) Alta da inflação

**Resposta:** Letra a). Apesar de a inflação ter se mantido em menos de 5% ao ano, no princípio o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) precisou criar estratégias para garantir que o desemprego e a inadimplência fossem menos alarmantes como no começo do Plano Real. Uma delas foi iniciar uma reforma da previdência e diminuir o chamado de "Risco Brasil", que incluía reduzir custos portuários e de infraestrutura nacionais, desregulamentando, desburocratizando, flexibilizando e, por consequência, precarizando várias áreas econômicas que agiam diretamente sobre a oferta de emprego aos trabalhadores.

REPUBLICANO – N. REPÚBLICA Pós-aula

3) Ao mesmo tempo em que cresciam as privatizações estatais no governo FHC:

- a) O Brasil erradicava a fome no nordeste
- b) O ABC organizava várias greves
- c) A população não se organizava mais
- d) O MST também crescia

**Resposta:** Letra d). O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pressionou o governo de Fernando Henrique Cardoso a medida em que organizou a classe trabalhadora rural, que passou a ocupar sedes de órgãos governamentais e propriedades agrárias improdutivas. O MST exigia que a reforma agrária fosse realizada de forma sistemática no país. Outros movimentos sindicais e sociais também se mobilizavam mas a maior expressão de descontentamento popular no período em que a fome e a miséria no Brasil estampavam jornais mundo afora foi o MST.

REPUBLICANO – N. REPÚBLICA Pós-aula

## 5) Os governos de Lula e Dilma Rousseff desagradaram a classe trabalhadora a medida em que:

- a) Combateram escândalos de corrupção interna
- b) Agradaram os setores da elite financeira e o FMI
- c) Não investiram em educação
- d) Não investiram em combate à fome

**Resposta: Letra b).** A eleição do metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva em 2003 trouxe muita expectativa aos trabalhadores, que elegeram um antigo militante pelos direitos de classe. Após um mandato e uma reeleição, Lula indicou Dilma Rousseff como sucessora; eleita, a ex-ministra deu continuidade ao programa do Partido dos Trabalhadores, minimizando escândalos de corrupção envolvendo o partido. Além disso, as alianças feitas com partidos conservadores para manter a estabilidade política e econômica do mandato desgastaram a figura da presidenta perante a população. Dilma sofreu um processo de impeachment, acusada de maquiar contas públicas durante a campanha eleitoral, o que desrespeitaria a lei orçamentária brasileira.

## 5) Os governos de Lula e Dilma Rousseff desagradaram a classe trabalhadora a medida em que:

- a) Combateram escândalos de corrupção interna
- b) Agradaram os setores da elite financeira e o FMI
- c) Não investiram em educação
- d) Não investiram em combate à fome

**Resposta: Letra b).** A eleição do metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva em 2003 trouxe muita expectativa aos trabalhadores, que elegeram um antigo militante pelos direitos de classe. Após um mandato e uma reeleição, Lula indicou Dilma Rousseff como sucessora; eleita, a ex-ministra deu continuidade ao programa do Partido dos Trabalhadores, minimizando escândalos de corrupção envolvendo o partido. Além disso, as alianças feitas com partidos conservadores para manter a estabilidade política e econômica do mandato desgastaram a figura da presidenta perante a população. Dilma sofreu um processo de impeachment, acusada de maquiar contas públicas durante a campanha eleitoral, o que desrespeitaria a lei orçamentária brasileira.