



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE HISTÓRIA E SABERES HISTÓRICOS

ISAIAS LUIS DOS SANTOS JUNIOR

**DEMOCRACIA “EM” JOGO: ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA,
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E JOGOS**

JOÃO PESSOA – PB
MAIO - 2024

Isaias Luis Dos Santos Junior

**DEMOCRACIA “EM” JOGO: ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA,
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E JOGOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientadora: Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237d Santos Junior, Isaias Luis dos.

Democracia "em" jogo : Ensino de História Antiga,
participação política e jogos / Isaias Luis Dos Santos
Junior. - João Pessoa, 2024.

263 f.

Orientação: Priscilla Gontijo Leite.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de história - Jogos didáticos. 2. História
Antiga. 3. Democracia. 4. Cidadania. I. Leite,
Priscilla Gontijo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015:94(043)

ISAIAS LUIS DOS SANTOS JUNIOR

DEMOCRACIA “EM” JOGO: ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E JOGOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

APROVADA EM:

29/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Priscilla Gontijo Leite
Universidade Federal da Paraíba
Orientadora



Documento assinado digitalmente
PRISCILLA GONTIJO LEITE
Data: 29/05/2024 16:22:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Guilherme Gomes Moerbeck
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Examinador Externo



Documento assinado digitalmente
GUILHERME GOMES MOERBECK
Data: 03/06/2024 13:36:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Martinhos Guedes dos Santos Neto
Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno



Documento assinado digitalmente
MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO
Data: 29/05/2024 19:05:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Existe uma verdade universal presente na frase “sobre os ombros de gigantes” ou no ditado popular pós-moderno – vulgarmente conhecido como *meme* – “ele/ela andou para que ele/ela pudesse correr”: não somos capazes de produzir algo do absoluto nada. Ao longo do percurso de um professor-pesquisador, várias pessoas se fazem presente. Sobretudo, para uma pesquisa que versa sobre jogos, mídia cuja principal característica seja sua interatividade. Da mesma forma que um jogo necessita de outrem para ocorrer, esse trabalho demandou a participação de várias pessoas.

Em primeiro lugar é necessário agradecer a minha família que sempre enxergou numa boa educação o caminho para um futuro melhor. O ensino sempre foi algo presente em minha construção como indivíduo graças ao cotidiano religioso. Se não fosse uma revista *Recreio*, cujo tema era Arqueologia e História Antiga, comprada pelos meus pais, Isaías e Daniela, juntamente com os variados livros e quadrinhos com os quais me presenteavam sempre que podiam, talvez o meu interesse por história – e quanto mais antiga, maior era – nunca viesse a existir. Da mesma forma, sei que presentear um filho com um *Playstation 1* no início dos anos 2000, também foi um esforço financeiro considerável. Mas provavelmente foi graças a esse primeiro passo, possibilitado por eles, que pude enxergar o quanto aprendemos ao jogar. Por isso, deixo um imenso obrigado por tudo até aqui aos dois.

Agradeço também as minhas irmãs, Isabella e Isadora, que estão entre minhas primeiras cobiças na arte de experimentar ensinar algo, e continuam a ser, em certa medida. As várias informações aleatórias relatadas às duas me proporcionaram entender como pode ser prazeroso não apenas compartilhar conhecimento, mas fazer parte do processo de aprendizagem de alguém.

Nesse sentido também não posso deixar de agradecer a minha companheira na vida e na jornada pedagógica, Jessyca, que me mostrou um olhar tão apaixonado e sincero pela educação que foi impossível não se encantar com esse universo. Agradeço também por acreditar nas minhas ideias, até mais do que eu mesmo, e me inspirar a ser um educador melhor com a sua infinita criatividade e gentileza. Não seria metade do professor que sou hoje sem a sua influência.

O ensino público superior também merece meu agradecimento. Foi cursando História na UFPB que desenvolvi uma visão mais ampla da vida, do universo e tudo mais. Fortaleci laços de amizade antigos com meus grandes confrades Igor, Zé Roberto e Mateus. Nossas sessões de *games & chill*, regada a conversas mirabolantes sobre jogos, cultura pop e questões sociais influenciaram bastante a minha prática docente. Conheci uma gama de pessoas incríveis como Sérgio, Domênica, Alex, Duda, Nino e vários outros, que, apesar da não convivência contínua após os idos da vida, me ensinaram muito sobre o valor de novas amizades.

Contei com excelentes professores que me guiaram nessa jornada, tanto na graduação, como na pós. Uma delas é minha orientadora Priscilla Gontijo, que desde o primeiro período incentivou nossas ideias levemente fora da caixa (como encaixar *Mortal Kombat*, do absoluto nada, na nossa primeira apresentação de seminário ou a construção do nosso primeiro jogo

didático, o *Quem sou Eu?- Primitive Age*). Esse elo perdurou durante boa parte da graduação entre monitorias e projetos de pesquisas, se concretizou durante a conclusão de curso e continuou a render frutos na pós-graduação. O resultado atual dessa parceria, que só me engrandece, pode ser visualizado e experienciado nessas páginas.

A jornada na pós-graduação também proporcionou novas amizades, cuja importância para esse trabalho é ímpar. Trata-se do meu envolvimento com o Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania* e todos os seus membros durante 2022-23. Agradeço a Ana Carolina, Arthur Vicente, Brenno Miguel, Fábio Alves, João Guilherme, Júlia Inês, Lucas Aranha e Luciana Rharissa. Para além das divertidas conversas sobre ensino de história, Kpop, bandeiras de estado e Alexandre, o Grande, a experiência de jogar e construir jogos didáticos em grupo foi extremamente enriquecedor para minha experiência profissional. Também deixo meus agradecimentos a todos os professores parceiros do projeto que cederem gentilmente e apoiaram as aplicações dos dois jogos.

Se me é permitido citar mais um ditado popular pós-moderno, confirmo que “o verdadeiro tesouro são os amigos que fazemos no caminho”. A jornada de jogar com a História me trouxe várias amizades e um crescimento individual que por si só já fez valer a pena todo o processo de construção da dissertação. Portanto, dedico a todos aqueles que não foram citados nominalmente, mas que fizeram parte da construção da pessoa e do profissional que sou hoje, o meu mais sincero obrigado.

RESUMO: Diante do desgaste da democracia representativa liberal que, além de proporcionar eleições de figuras abertamente antidemocráticas, desacredita a própria noção de democracia, nos vemos na necessidade de resgatar a importância do pensamento democrático para um efetivo governo popular, que responda diretamente às necessidades do povo e não do capital. Uma das respostas que o ensino de História pode oferecer para a resolução deste problema é a construção de uma identidade cidadã, visto que é também no campo histórico que identidades são construídas. Para tal, buscou-se na Antiguidade Clássica, inspiração para construção de dois jogos didáticos, o *Demokratia* e o *SuperTrunfo: formas de governo*, a fim de promover uma formação cidadã. Para a realização dos dois jogos, foi construído um breve histórico sobre a ideia de democracia e cidadania, e das condições necessárias para uma educação cidadã. Neste percurso, também foi explorado as potencialidades e a relevância que o ensino de História Antiga pode trazer para a formação do cidadão brasileiro. Por fim, tanto o *Demokratia* como o *SuperTrunfo: formas de governo* foram aplicados no ensino básico e superior. A análise de tais aplicações demonstrou que ambos os jogos atingiram seus objetivos didáticos, uma vez que foram capazes de provocar mudanças na percepção de democracia, sobretudo no que se refere à participação política, tão necessária para funcionamento desta forma de governo.

Palavras-chaves: Democracia, Cidadania, História Antiga, jogos didáticos, ensino de história.

ABSTRACT: With liberal representative democracy wearing out and not only electing openly anti-democratic figures, but also discrediting the very notion of democracy, we need to revive the importance of democratic thinking for an effective popular government that responds directly to the needs of the people and not of capital. One response that history teaching can offer to solve this problem is the construction of a citizen identity, since it is also in the historical field that identities are constructed. To do this, inspiration was sought in Classical Antiquity for the construction of two didactic games, *Demokratia* and *SuperTrunfo: Forms of Government*, in order to promote citizen education. To make these two games, a historical overview was drawn up of the idea of democracy and citizenship, as well as the necessary conditions for a citizen's education. The potential and relevance of teaching Ancient History for the education of Brazilian citizens was also explored. Finally, both *Demokratia* and *SuperTrunfo: Forms of Government* were applied in primary and higher education. The analysis of these applications showed that both games achieved their didactic objectives, since they were able to change the perception of democracy, especially regarding political participation, which is so necessary for this form of government to work.

Key words: Democracy, Citizenship, Ancient History, educational games, history teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes do <i>Demokratia</i>	91
Figura 2 - Exemplos de cartas propostas	92
Figura 3 - Exemplos de cartas eventos.....	93
Figura 4 - Exemplos de cartas objetivos	94
Figura 5 - Estrutura de uma carta do <i>SuperTrunfo</i>	95
Figura 6 - Grupo de alunos e professores durante a segunda aplicação do <i>Demokratia</i>	101
Figura 7 - Gráfico <i>Demokratia</i> I	103
Figura 8 - Gráfico <i>Demokratia</i> II.....	104
Figura 9 - Gráfico <i>Demokratia</i> III.....	104
Figura 10 - Versão do <i>Demokratia</i> utilizada na terceira aplicação	105
Figura 11 - Gráfico <i>Demokratia</i> IV	107
Figura 12 - Gráfico <i>Demokratia</i> V.....	107
Figura 13 - Quarta aplicação do <i>Demokratia</i>	108
Figura 14 - Gráfico <i>Demokratia</i> VI	110
Figura 15 - Gráfico <i>Demokratia</i> VII.....	111
Figura 16 - Sexta aplicação do <i>Demokratia</i>	113
Figura 17 - Gráfico <i>Demokratia</i> VIII.....	114
Figura 18 - Sétima aplicação do <i>Demokratia</i>	115
Figura 19 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> I.....	117
Figura 20 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> II.....	117
Figura 21 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> III	118
Figura 22 - segunda aplicação do <i>SuperTrunfo</i>	120
Figura 23 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> IV	121
Figura 24 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> V.....	122
Figura 25 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> VI.....	124
Figura 26 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> VII.....	125
Figura 27 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> VIII.....	125
Figura 28 – Aplicação do <i>SuperTrunfo</i>	126
Figura 29 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> X.....	127
Figura 30 - Gráfico <i>SuperTrunfo</i> XI	128
Figura 31 - Gráfico <i>Demokratia</i> X.....	132
Figura 32 - Discentes do Projeto Vocabulário Político da Antiguidade atuando na fabricação dos componentes do <i>Demokratia</i>	135
Figura 33 - última versão impressa do <i>Demokratia</i>	135
Figura 34 - última versão impressa do <i>SuperTrunfo</i>	136

SUMÁRIO

NEW GAME: DEMOCRACIA, JOGOS E FORMAÇÃO CIDADÃ	10
1. DEMOCRACIA: CONCEITO ANTIGO, RESIGNIFICAÇÕES MODERNAS.....	16
1.1 A DEMOCRACIA COMO PROBLEMA HISTÓRICO	18
1.1.1 O DEMOS NO PODER: O CASO ATENIENSE	20
1.1.2 O RESGATE MODERNO: ENTRE O PRIVILÉGIO E IGUALDADE	28
1.2 CIDADANIA E DEMOCRACIA	33
1.2.1 OS MÚLTIPLOS CAMINHOS DE UMA LUTA HISTÓRICA	35
1.2.2 O QUE SERIA ESSE EXERCÍCIO DA CIDADANIA?.....	37
1.2.3 O QUE SERIA UMA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR EFICAZ NO ENSINO CIDADÃO?.....	41
1.3 DEMOCRACIA EM JOGO: A EXPERIÊNCIA PELA PRÁTICA	44
2. <i>PAUSE</i> : O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA, SUAS POTENCIALIDADES E EXPERIÊNCIAS	46
2.1 CONSTRUÇÃO DE ARCABOUÇO POLÍTICO E CÍVICO.....	49
2.2 USOS E RECEPÇÕES	61
2.3 ALTERIDADE: OLHAR PARA O OUTRO A PARTIR DO MUNDO ANTIGO ...	70
2.4 BREVES CONCLUSÕES, NOVOS QUESTIONAMENTOS	79
3. CONTINUE: CONSTRUINDO JOGOS	83
3.1 CONCEITUANDO O JOGO	84
3.2 JOGOS E ENSINO	87
3.3 DEMOCRACIA “EM” JOGO	90
3.3.1 AS EXPERIÊNCIAS DO DEMOKRATIA E DO SUPERTRUNFO – FORMAS DE GOVERNO	91
3.3.2 FASE 1: ESTRUTURANDO APLICAÇÕES	97
3.3.3 FASE 2: <i>DEMOKRATIA</i>	100
3.3.4 FASE 3: <i>SUPERTRUNFO – FORMAS DE GOVERNO</i>	115
3.3.5 FINAL BOSS: RESULTADOS GERAIS	128
<i>GAME OVER?</i>	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXO I – DEMOKRATIA	153
ANEXO II – SUPERTRUNFO: FORMAS DE GOVERNO	177
ANEXO III – <i>SUPERTRUNFO: JOGO DA MEMÓRIA</i>	185
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO <i>DEMOKRATIA</i>	191
ANEXO V – QUESTIONÁRIO <i>SUPERTRUNFO: FORMAS DE GOVERNO</i>	194
ANEXO VI – QUESTIONÁRIO <i>DEMOKRATIA</i> (SEGUNDA APLICAÇÃO).....	195
ANEXO VII – QUESTIONÁRIO <i>DEMOKRATIA</i> (TERCEIRA APLICAÇÃO).....	204
ANEXO VIII – QUESTIONÁRIO <i>DEMOKRATIA</i> (QUARTA APLICAÇÃO).....	214
ANEXO IX – QUESTIONÁRIO <i>DEMOKRATIA</i> (SEXTA APLICAÇÃO).....	223
ANEXO X – QUESTIONÁRIO <i>DEMOKRATIA</i> (SÉTIMA APLICAÇÃO).....	233
ANEXO XI – QUESTIONÁRIO <i>SUPERTRUNFO</i> (PRIMEIRA APLICAÇÃO).....	243
ANEXO XII – QUESTIONÁRIO <i>SUPERTRUNFO</i> (SEGUNDA APLICAÇÃO).....	247
ANEXO XIII – QUESTIONÁRIO <i>SUPERTRUNFO</i> (TERCEIRA APLICAÇÃO).....	251
ANEXO XIV – QUESTIONÁRIO <i>SUPERTRUNFO</i> (QUARTA APLICAÇÃO).....	255
ANEXO XV – QUESTIONÁRIO <i>DEMOKRATIA</i> (PROFESSOR-APLICADOR).....	259

NEW GAME: DEMOCRACIA, JOGOS E FORMAÇÃO CIDADÃ

Em 1985, a recente indústria dos *videogames* assistiu o lançamento de um de seus maiores sucessos: *Super Mario Bros.* O *game* produzido pela empresa japonesa Nintendo contava a história de um encanador desbravando o reino dos cogumelos, com o objetivo de salvar a princesa Peach das garras do terrível monstro Browser – uma história simples, para não dizer clichê e problemática. O que *Super Mario* fez de realmente memorável se encontra logo após o jogador apertar o *start* na tela de título¹.

De início, nos vemos diante de uma tela simples². O personagem Mario se encontra no canto inferior esquerdo na tela, sobre um terreno plano. No *background*, não há nada que chame muita atenção do jogador iniciante. Ele tem na mão um controle com alguns botões. À esquerda, há quatro botões direcionais, no meio há mais dois botões que já foram pressionados antes para que o jogo se iniciasse. Por fim, à direita há mais dois botões, com os caracteres *A* e *B* abaixo de cada um.

O jogador novato não sabe o que cada um destes botões pode fazer. Mas se ele jogou algo antes, nesse mesmo *videogame*, poderá deduzir que os botões direcionais moverão o personagem na tela. Se ele tentar, verá que seu raciocínio estava correto. Se não, possivelmente aprenderá por tentativa e erro, ao experimentar cada botão. Movimentando o Mario, o jogador agora terá duas opções: seguir para a esquerda ou para a direita. Se seguirmos o primeiro, não irá a lugar nenhum; pelo outro lado, ele será levado à segunda tela do jogo.

Esta apresenta uma série de novas informações. Há caixas paradas no ar, algumas possuem uma interrogação em seu centro, outras parecem com blocos de tijolos. No fim, o caminho está obstruído por um cano. No entanto, é possível que o elemento que chame a atenção do jogador seja uma pequena criatura, que vem andando em sua direção. O que será que ele quer? O que fazer? Nisto, se o jogador ainda não testou o que os botões *A* e *B* fazem, talvez seja o momento de descobrir. Se apertar o *B*, não notará nenhuma mudança direta. Contudo, se apertar o botão *A*, o Mario saltará na tela. Agora, sabendo pular, o jogador volta sua atenção novamente para a criatura, que se aproveitou da distração do jogador, para se

¹ Comemorando os 30 anos de lançamento do *Super Mario Bros*, Shigeru Miyamoto e Takashi Tezuka foram entrevistados pelo canal Eurogamer, no Youtube, e comentaram o processo de criação da primeira fase do jogo, assim como explicaram suas intenções com a disposição de cada elemento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zRGRJRUWafY>. Acesso em: 16/11/2022

² Disponível em: <https://sm.ign.com/t/ign_br/screenshot/default/special-wallpaper-super-mario-bros-1-1-by-thehimom_df6p.1200.jpg>. Acesso em: 06/05/2024.

aproximar do encanador. É necessário tomar uma atitude. Nervoso, um jogador inexperiente pode acabar tocando a criatura, enquanto tenta fugir, e acabará tendo o seu primeiro *game over*, sinalizando que deverá voltar para o início – e que a criatura, por consequência, é um adversário.

No entanto, ele traz uma vantagem, um aprendizado: se eu tocar o inimigo, perderei na mesma hora. O que lhe resta fazer? Talvez pular seja a resposta. O jogador tenta novamente e dessa vez ele consegue pular o inimigo, que segue para fora da tela sem causar maiores danos. Agora o jogador pode avaliar com mais calma o mundo ao redor do simpático e bigodudo encanador. O que fazer com as caixas dispostas no ar? É possível pular nelas? Como elas irão reagir à interação com o jogador? Só saberá ao tentar. E assim o faz. Primeiro, sobe em uma. Nada acontece. Outro caminho poderá ser seguido. Testando o recém-descoberto pulo, o jogador pode propositalmente ou mesmo sem querer, acertar um destes blocos com a cabeça do Mario, enquanto pula. Se assim o fizer, no bloco com interrogação, uma moeda saíra dele e será acrescentada a uma pontuação; no bloco de tijolos, o mesmo irá se quebrar. Assim foi realizada mais uma descoberta.

Contudo, há mais blocos com interrogações. O jogador já sabe o que fazer. No entanto, um deles, quando acertado, liberará algo diferente: um cogumelo. Tal qual o primeiro adversário, ele sairá andando sozinho, cairá na plataforma em que o jogador se encontrava, baterá no cano que está obstruindo a passagem do jogador, e virá em sua direção. Novamente o jogador terá duas escolhas: pular ou colidir. Contudo, esse cogumelo aparenta ser diferente da criatura anterior. Suas cores e formas passam uma ideia diferente. Será que ele também é um adversário? Ou será algo a mais? O jogador só saberá se testar. Se optar pela colisão, haverá uma transformação. O Mario, outrora pequeno e inofensivo, aumentará de tamanho, ficando mais robusto. Inclusive, o jogador mais atento perceberá que o pulo do personagem agora alcança novas alturas.

Preparado, ele enfrenta o último obstáculo: o cano. No entanto, com a bagagem que o jogador adquiriu nos últimos momentos, o obstáculo já não é mais um empecilho. Basta apenas pulá-lo e seguir em frente.

Desta forma, os *game designers*³ Shigeru Miyamoto e Takashi Tezuka introduziram os elementos centrais de *Super Mario Bros* ao jogador. Numa época em que jogos quase nunca contavam com tutoriais, os dois criadores resolveram construir a primeira fase do jogo

³ Termo utilizado para designar profissionais que trabalham com a criação de jogos.

como uma espécie de manual, contendo as principais mecânicas do jogo (o pulo, os inimigos, abrir caixas contendo *upgrade*, etc.) e as principais situações que o jogador irá enfrentar pela frente (lidar com inimigos, superar obstáculos e se deslocar entre plataformas através do pulo).

Portanto, ao jogar a primeira fase o jogador aprenderá de forma simples e direta como esse mundo funciona e como interagir com ele. Não foi preciso alguém explicar o que ele deveria fazer, ou mesmo caixas de textos explicando a função de cada botão ou cada elemento na tela, como é um costume em jogos modernos. A aprendizagem aconteceria pelo próprio ato de jogar.

Importante salientar que a simplicidade do jogo permitiu aos desenvolvedores abdicar de um tutorial mais expositivo. Embora a mesma técnica não funcione para todos os jogos, o princípio permanece. Jogos são, naturalmente, ambientes de aprendizagem, pois para interagir e permanecer dentro deste espaço limitado, o jogador necessita compreender suas regras, e depois pensar de acordo com elas para a superação dos desafios que lhes são impostos (HUIZINGA, 2007, p. 16). Dentro do jogo, mesmo a falha é uma das etapas da aprendizagem. Recomeçar logo após um *game over* significa enfrentar o mesmo desafio, mas com um pouco mais de conhecimento. E este processo se repete até que o ciclo da aprendizagem esteja completo e o jogador se torne apto a vencer o desafio que lhe foi imposto.

Estabelecido que o jogo é um ambiente natural de aprendizagem, o que pode ocorrer quando o utilizamos para o ensino de História? E se as mecânicas de um jogo, seu mundo, sua música, suas interações estiverem atreladas a uma temática histórica? É da vontade irresistível – como professor de história e como jogador desde a infância - de explorar as possíveis respostas a estes questionamentos, que surgiu este trabalho de pesquisa.

Mas qual tema abordar? Que história representar em um jogo? O que poderia ser ensinado a partir dele? O campo histórico é vasto em possibilidades. Foi refletindo sobre o processo eleitoral de 2018 e o subsequente Brasil pandêmico de 2020-22 que um tema veio à mente. Quais os limites da democracia como regime político? Como, democraticamente, estão sendo eleitos representantes do povo que atacam tão abertamente o próprio sistema que os elegem? Como continuar acreditando em um sistema político que “permitiu” a morte de milhares de pessoas pela COVID-19? Por que o povo permanece tão apático e fatalista diante dos mais diversos absurdos políticos, enquanto outros apoiam cegamente esses mesmos absurdos? Como continuar acreditando no potencial da soberania popular neste cenário?

Foi tentando dar vazão a estes pensamentos, e da busca de sentido à minha prática docente, que me voltei para a democracia, sua história e a formação cidadã no Brasil. Se o pensamento freiriano de que “educação é uma forma de intervir no mundo” (FREIRE, 2020, p. 20) está correto, a sala de aula é o meio pelo qual um professor pode tentar contribuir, de alguma forma, para a melhoria na sociedade. Juntando esse anseio com a percepção de que jogos podem ensinar, e que o campo da história é propício para a construção de uma formação cidadã, surgiu inicialmente o *Demokratia* (SANTOS JUNIOR, 2021).

O *Demokratia*⁴ é um jogo de tabuleiro que simula o funcionamento das assembleias atenienses do século V e IV a.C. Ele foi construído para ser jogado tanto em ambientes formais de aprendizagem, como fora deles. No entanto, devido às dificuldades do período pandêmico, o jogo não pôde ser aplicado no momento de sua confecção.

O desejo de explorar e analisar o desempenho do *Demokratia*, na sala de aula, fez nascer a presente pesquisa. Soma-se a isso outro jogo, o *SuperTrunfo – formas de governo*⁵, elaborado em conjunto com o Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*, ao qual devo imensamente a possibilidade de aplicação e aperfeiçoamento do *Demokratia*. Ambos os jogos foram aplicados, ao longo de 2022-23, na rede pública e privada da região metropolitana de João Pessoa, tanto na educação básica como no ensino superior. O objetivo final foi identificar se o *Demokratia* e o *SuperTrunfo: formas de governo*, provocaram mudanças positivas na formação cidadã dos estudantes. A análise se deu a partir dos relatos de experiência dos monitores do Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*, juntamente com questionários respondidos pelos estudantes e professores que participaram das aplicações.

A escolha pela Antiguidade como temporalidade se deu, tanto por afinidade com o período, construída ao longo da graduação, assim como pelo fato de encontrarmos nela as origens do pensamento democrático ocidental contemporâneo. Mesmo distante no tempo e espaço, o Mundo Antigo ecoa em nossas concepções políticas modernas. Revisitar este passado mostra-se como uma interessante ponte para reflexão de nossa atuação política. Se quisermos debater sobre a nossa atual concepção de governo democrático, é no mínimo interessante abordar Antiguidade grega. Trabalhar com esse período histórico, além de estar previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferece, ao professor de história, que não resume sua aula a um mero estudo bancário do passado, um campo rico em

⁴ Disponível em: < <https://vocabulariopolitico742115819.wordpress.com/quizzes/> >. Acesso em: 24/05/2023.

⁵ Disponível em: < <https://vocabulariopolitico742115819.wordpress.com/quizzes/> >. Acesso em: 24/05/2023.

possibilidades de trabalhar os conceitos de democracia, cidadania, soberania popular, liberdade, igualdade, etc.

Durante a produção dessa pesquisa, o trabalho dividiu-se em três frentes: uma breve construção histórica dos conceitos de democracia e cidadania; uma pequena análise das produções dos últimos anos voltadas para o ensino de História Antiga no Brasil; e uma investigação teórica da relação entre jogos e ensino de história, o aperfeiçoamento do *Demokratia*, a construção do *SuperTrunfo* em conjunto com o Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*, a aplicações dos dois jogos e a análise dos resultados.

Portanto, o primeiro capítulo se concentrou na busca pelas definições históricas de democracia e cidadania. Esclarecer as distâncias e aproximações entre tais conceitos, na Antiguidade e na modernidade, se fez necessário durante a construção de jogos didáticos preocupados em formar cidadãos ativos. Neste capítulo, foi realizado um diálogo com alguns historiadores da democracia antiga, assim como pesquisadores do pensamento democrático moderno. Também foi construído um breve histórico da cidadania e o que seria uma educação cidadã, a partir de alguns documentos oficiais brasileiros.

O segundo capítulo foi reservado para discutirmos a Antiguidade com mais atenção. Desde suas potencialidades para o ensino cidadão – mas não somente ele – assim como as atuais disputas e ressignificações acerca desta temporalidade. Também foram analisadas algumas das experiências do encontro da sala de aula com a Antiguidade com o fim de demonstrar como esse período histórico dialoga com a realidade brasileira.

No terceiro e último capítulo foi abordada a experiência de construir e aplicar jogos no ensino de história. Em primeiro lugar foi estabelecido uma concepção sobre o que é o jogo e sua relação com os processos de aprendizagem. Em seguida, foram analisadas as experiências de aplicação do *Demokratia* e do *SuperTrunfo: formas de governo*.

Soma-se a estes capítulos um conjunto de anexos apresentando as versões atuais dos dois jogos estudados nesta pesquisa e seus materiais complementares, assim como os resultados dos questionários realizados durante as aplicações para que o leitor possa tirar suas próprias conclusões sobre o papel desempenhado pelo *Demokratia* e o *SuperTrunfo: formas de governo* na aprendizagem histórica e formação cidadã de estudantes do ensino básico e superior pessoense. E que também possa servir de motivação para futuras pesquisas sobre o contínuo impacto dos jogos no ensino.

Desta forma, buscou-se trazer contribuições tanto para os estudos que buscam repensar a formação cidadã no Brasil, tanto quanto para àqueles que pretendem demonstrar

importância da Antiguidade nesse processo. Tudo isso sob o olhar do professor-pesquisador do ensino de história através de jogos. Sobretudo, espera-se que, ao final, o leitor anseie por jogar uma pequena partida dos jogos aqui apresentados e fazer parte dessa pequena, mas divertida experiência que ao mesmo tempo busca construir uma forte identidade ligada aos valores democráticos e da cidadania ativa.

1. DEMOCRACIA: CONCEITO ANTIGO, RESIGNIFICAÇÕES MODERNAS

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral. (ADORNO, 2020a, p. 37-38)

A democracia permaneceu como um tópico recorrente nas sociedades contemporâneas. Nos anos finais do século XIX, estava mais ou menos claro que “as massas marchariam para o palco da política, quer isto agradasse ou não aos governantes” (HOBSBAWN, 2012, p. 127). A luta pela extensão do poder político ao povo obteve, enfim, algumas vitórias. Uma delas foi o sufrágio universal: a extensão de direitos políticos e participação na constituição do poder a grupos outrora excluídos, a partir do voto.

Nesse sentido, o século XX assistiu uma expressiva expansão formal da cidadania – aqui entendida, sobretudo, como direitos políticos – para grupos que até então eram excluídos do espaço público (HOBSBAWN, 2012, p. 127-129). Gênero, classe social e escolaridade gradualmente não eram barreiras para a participação na política. O que de início sinalizava avanços rumo a uma vida digna para centenas de milhares de indivíduos, que até então eram governados e explorados por uma pequena elite, o direito a votar e ser votado demonstrou não ser uma ferramenta plenamente capaz de promover um governo democrático em seu sentido literal, o poder do povo.

As democracias modernas – considerando a fundação dos Estados Unidos da América (1776) e a Revolução Francesa (1789) como seu mito de origem e, portanto, de características liberais e burguesas –, foram submetidas, em sua grande maioria, ao capitalismo vigente de sua época, sistema econômico no qual o acúmulo de capital, e não a vontade popular, conduziria as decisões políticas (WOOD, 2011, p. 173.). Essa contradição – um governo que se coloca como democrático, mas que seguiria os ditames do mercado ao invés de agir de acordo com os interesses do povo – é uma fratura a qual os estados democráticos não conseguiram se desvencilhar. Segundo a historiadora Ellen Wood (2011, p. 174-175) “se já não era possível restringir o tamanho do corpo de cidadãos, o alcance da cidadania podia então ser fortemente limitado”. Esta barreira se encontraria no esvaziamento de poder do

campo político nos regimes democráticos, em prol do campo econômico na condução do Estado.

É o que Theodor Adorno, já em 1969, enxergava como as cicatrizes de um sistema “que até hoje ainda não faz justiça a seu próprio conceito” (ADORNO, 2020b, p. 51). Adorno buscava alertar sobre os perigos da remanência de nazifascistas, pós Segunda Guerra Mundial, na Alemanha. Seus estudos procuraram entender como a barbárie executada em Auschwitz pôde acontecer em um ambiente que outrora trouxera grandes avanços científicos e culturais. Ele se preocupava, sobretudo, com a possibilidade de ocorrer novamente.

Os temores externados por Adorno permanecem atuais, principalmente quando se acompanha a trajetória do presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, eleito para o mandato de 2018-2022. Não só durante, como antes de seu mandato presidencial, Bolsonaro abertamente defendeu a ditadura cívico-militar de 64 e a violência de gênero, bem como promoveu retrocessos nas políticas de igualdade racial, preferiu a “economia” do país do que a vida dos brasileiros em meio a uma pandemia global e ameaçou constantemente os meios democráticos que o levaram ao poder⁶. A situação é tal que, em decorrência dos contínuos ataques ao então futuro resultado das eleições de 2022, surgira uma carta pela democracia com a adesão de mais de 500 entidades da sociedade civil (associações profissionais e estudantis, instituições públicas e privadas e sindicatos), além de pouco mais de um milhão de adesões individuais⁷. Seu conteúdo reivindicou, não sem propósito, herança direta da carta aos brasileiros de 1977, fato exposto até mesmo pela escolha do local de sua leitura e no seu brado pelo respeito ao Estado Democrático de direito contra qualquer ameaça a soberania do povo.

Como explicar a eleição democrática e a permanência deste presidente, explicitamente antidemocrático, no poder? Será que, como apontam Levitsky e Ziblatt (2018, p. 17) “o retrocesso democrático hoje começa nas urnas”? O problema reside no modelo de democracia

⁶ Para um pequeno vislumbre de alguns dos atos antidemocráticos do Presidente Jair Bolsonaro: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/comentario-do-dia-dez-vezes-em-que-o-presidente-jair-bolsonaro-fez-ameacas-a-democracia/> acesso em: 17/10/2022; <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/08/veja-nove-vezes-em-que-bolsonaro-atacou-os-direitos-das-mulheres> acesso em: 25/10/2022; <https://piaui.folha.uol.com.br/eleicoes-2022/bolsonaro-na-contramao-da-igualdade-racial> acesso em: 25/10/2022; <https://www.dw.com/pt-br/em-brasília-bolsonaro-volta-a-repetir-ameaças-contra-a-democracia/a-63048100> acesso em: 25/10/2022; <https://www.hrw.org/pt/news/2021/09/15/379911> acesso em: 25/10/2022; <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/08/11/declaracoes-bolsonaro-atos-democracia.htm> acesso em: 25/10/2022; <https://exame.com/economia/economia-nao-pode-parar-por-coronavirus-diz-bolsonaro-a-empresarios/> acesso em: 25/10/2022.

⁷ <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/11/leitura-da-carta-pela-democracia-demonstrou-unidade-contra-ataques-de-bolsonaro-a-instituicoes> acesso em 17/10/2022.

representativa liberal burguesa? Ou se encontra na não identificação do povo com a própria democracia? Neste caso, o problema seria a ideia de democracia em si ou na falta da emancipação elencada por Adorno, tão necessária a sua efetivação? Onde a educação básica – e no caso específico deste trabalho, o ensino de história – entra nesta equação?

Neste capítulo, com o intuito de construir respostas parciais, iremos abordar a democracia como problema, tanto de definição, como de aplicação, perpassando por suas características, da Antiguidade à Contemporaneidade. Por fim, será abordado o conceito de cidadania, elemento chave para o exercício da democracia hoje.

1. 1 A DEMOCRACIA COMO PROBLEMA HISTÓRICO

Abordar a temática democrática nos leva a vários assuntos circulares a ela, com os mais diversos objetivos, como as formas de governo construídas pelas sociedades ditas ocidentais ao longo dos séculos. De Platão a Cícero, de Hobbes a Rousseau, a discussão sobre o exercício coletivo do governo se fez presente. Ela é transpassada pela luta histórica da reivindicação de direitos políticos e a construção da cidadania, não só pelas formas de organização estatal, mas pelos movimentos organizados da sociedade civil. Ela se entrelaça com o movimento iluminista, com o desenvolvimento do liberalismo, e acaba por ser cooptada pelo capitalismo. Este longo caminho resultou na percepção atual onde falar em democracia é algo não só positivo, como muitas vezes obrigatório, chegando ao ponto em que “não há regime, mesmo o mais autocrático, que não goste de ser chamado de democrático” (BOBBIO, 2000, p. 375).

Para os fins desta pesquisa, iremos dividi-la em dois momentos: a democracia dos antigos e a democracia moderna, seguindo os moldes de Moses Finley (1988). Vê-se necessário esse diálogo entre as duas temporalidades, tanto para entender a historicidade de um conceito largamente utilizado e ressignificado por vários autores ao longo de séculos, como é o caso da democracia, assim como pela singularidade da experiência democrática no Mundo Antigo, e sua estranheza para com seu entendimento moderno. A temática democrática, e temas circulares a ela, como a formação das primeiras cidades-estados, assim como os estados modernos, também se apresenta como objeto curricular de documentos oficiais reguladores do ensino de história no Brasil, como BNCC (2018, p. 420-421) e PCN's (1998, p. 71).

Entre as experiências da Antiguidade, destacar-se-á a Atenas democrática dos séculos V-III a.C., tanto pela maior disponibilidade de fontes sobre as mais diversas manifestações

institucionais de sua cultura democrática, como por corresponder às origens – reais e ideais – da ideia de democracia ocidental e sua posterior influência sobre os modernos. Para esclarecer seu funcionamento e suas concepções originais sobre a ideia de democracia e cidadania, foram analisadas algumas obras contemporâneas ao regime ateniense como *A constituição de Atenas*, atribuída a Aristóteles, *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides, *A constituição dos Atenienses*, do Pseudo-Xenofonte e enxertos de outros autores antigos como Heródoto, Políbio e o próprio Aristóteles, sobre o tema da democracia, apresentados pelo projeto *Vocabulário Político da Antiguidade* (DEZOTTI; LEITE, 2019). Também foi estabelecido um diálogo com a historiografia moderna⁸ (MOSSÉ, 1985, 1997; FINLEY, 1988; STARR, 2005; MORALES, 2010; CUCHET, 2015; TRABULSI, 2016).

Vale salientar que não se trata de procurar um mito fundador da democracia, como governo e ideia, mas de um exercício de alteridade. A experiência ateniense de governo popular, de característica direta, quando posta em contraste com a realidade democrática brasileira do século XXI, suscitaria saberes históricos sobre nossa atual forma de governo e de organização social. Compreendendo suas inovações e limitações, entender os processos que levaram à sua construção, promoveria esmiuçar as questões sociais próprias desta sociedade e, a partir deste olhar, questionar a democracia dita representativa que hoje se faz hegemônica.

Para construir uma compreensão do complexo entendimento moderno de democracia, foram trazidas ao debate as sínteses de alguns autores contemporâneos (BOBBIO, 2000; SANTOS; AVRITZER, 2002; CARVALHO, 2002; MONDAINI, 2005; PINSKY, 2005; SINGER, 2005; KONDER, 2005; KARNAL, 2005; CHAUI, 2008; WOOD, 2011; FLECK, 2015; LEVITSKY; ZIBLATT, 2018) sobre este fenômeno de escala mundial, desde suas origens no século XVIII, até chegarmos à experiência democrática brasileira pós Constituição de 1988. Vale salientar que esta pesquisa se propõe a apresentar uma visão ampla sobre a democracia contemporânea. Um trabalho que se permita aprofundar nesta complexa temática necessitaria de um escopo muito maior, sendo insuficiente o esforço das seguintes páginas em tentar explicá-lo na sua completude.

Segundo Norberto Bobbio (2000, p. 372), estudioso da filosofia política, a democracia para os antigos remeteria a encontros em lugares públicos, a reuniões em assembleias onde discursos seriam proferidos e decisões seriam tomadas pelo coletivo de cidadãos presentes,

⁸ Entende-se que a bibliografia consultada pode parecer breve. No entanto, seu escopo atende aos fins desta pesquisa, a qual não tem o objetivo de construir uma revisão bibliográfica sobre a temática democrática.

ao sorteio de magistraturas entre cidadãos aptos, a participação em tribunais onde questões judiciais eram resolvidas através do julgamento de uma maioria e ao trabalho remunerado em prol da cidade. Significaria, em suma, o poder dos *demos* – o povo – manifestado diretamente em diferentes instituições democráticas. Desta característica advém a classificação da democracia antiga como direta.

Em certa oposição a essa ideia, o cidadão atual, associaria à sua democracia aos dias eleitorais, caracterizados por longas filas e votações em políticos profissionais para serem seus representantes na estrutura governamental. Disto já podemos distinguir a principal diferença para com a Antiguidade: a participação representativa. O cidadão teria sido apartado do poder decisório direto, pois seu voto seria “não para decidir, mas sim para eleger quem deverá decidir” (BOBBIO, 2000, p. 372). Este salto lógico, para além de colocar em xeque a efetividade de uma participação popular nas decisões do Estado, resultaria das condições históricas próprias da modernidade ocidental, diferentes das observadas na Antiguidade ateniense.

1.1.1 O *DEMOS* NO PODER: O CASO ATENIENSE

A democracia não surgiu de maneira natural em Atenas. Ela foi a resposta dada aos conflitos internos e externos intrínsecos à *pólis*: o conflito entre ricos proprietários de terras e pequenos camponeses pobres; e as batalhas contra persas e outros povos gregos como os espartanos. Até o final do século VII a.C., Atenas seguiu o modelo das demais *póleis* gregas de fragmentação do poder monárquico em magistraturas (cargos cívicos administrativos) divididas entre os aristocratas proprietários de terras. Apenas com as reformas dirigidas por um destes magistrados, Sólon, foram dados os primeiros passos para o estabelecimento de um regime democrático. Com o objetivo de resolver a crise agrária entre camponeses pobres e ricos proprietários de terras, Sólon iniciou um longo processo de emancipação dos cidadãos pobres dos mais ricos, a começar pela abolição de escravidão por dívidas. Como coloca Wood, “uma *pólis* onde homens e mulheres livres, e não escravos, fossem empregados nas casas de seus compatriotas mais ricos teria sido qualquer outra cidade que não a Atenas democrática” (2011, p. 159). A liberdade seria o princípio fundador de uma igualdade política (DEZOTTI; LEITE, 2019, p. 91).

Embora não tenha retirado todos os poderes do *Aerópago*, conselho aristocrático contendo os cidadãos mais ilustres da cidade e ex-magistrados, houve um gradual

crescimento da assembleia dos cidadãos, a *Eclésia*⁹ que passou a aceitar a participação da camada mais pobre. Nas décadas seguintes, a cidade vira-se sob o julgo de Pisístrato, tirano que ascendeu ao poder para pôr um fim definitivo na crise agrária, apenas amenizada por Sólon. Segundo Aristóteles, filósofo que viveu entre os séculos V e IV a.C., o tirano “era de uma disposição caracterizada pelo espírito democrático” e “estava habituado a observar as leis, jamais se permitindo privilégios” (*Constituição de Atenas*, 1, 16). Disto podemos assimilar outra característica importante para a democracia antiga: o princípio da *Isonomia*, ou a igualdade perante a lei entre os cidadãos. Pisístrato, um tirano, alguém que era visto negativamente pelos pensadores do século IV a.C. (MOSSÉ, 1985, p. 19), não se colocou acima das leis e foi lembrado por isso. Ao longo da trajetória ateniense, a observância e o peso de decretos-leis (e, como veremos futuramente, balizadas pelos cidadãos em assembleia) sobre todos, independente da classe social do cidadão, será um elemento importante na manutenção da democracia.

Embora o tirano também seja lembrado por medidas em favor da população rural (MOSSÉ, 1985, p. 19), seus filhos que ascendem ao poder após sua morte empregaram um governo cruento que resultou em sua expulsão da cidade com a ajuda dos espartanos. Derrubada a tirania, a *pólis* passaria por disputas de facções aristocráticas. O lado vitorioso se consagraria devido ao apoio popular conferido a seu líder, Clístenes. Ele empregou várias reformas ao final do século VI a.C. que modificaram o ordenamento cívico da *pólis*.

Os cidadãos foram divididos em dez tribos. 50 de seus membros seriam responsáveis por conduzir a *Boulé*¹⁰, o novo Conselho formado por 500 cidadãos, durante uma porção do ano. A seleção de tais cidadãos era feita por sorteio (ARISTÓTELES, *Constituição de Atenas*, 1, 43-44) e eram responsáveis, dentre outras atividades, pela condução administrativa

⁹ A *Eclésia*, ou Assembleia, era a reunião de cidadãos atenienses (homens filhos de pais atenienses e maiores de 18 anos) que ocorria na Pnyx, colina da cidade em que diversos assuntos públicos eram debatidos e decisões eram tomadas. Toda reunião trazia suas *probuleumas*, propostas de decretos que eram preparados pela *Boulé*. A partir daí, todo cidadão tinha o direito da fala, assim como o de votar erguendo sua mão, demonstrando ser a favor da medida exposta, ou mantendo-a abaixada, caso almejasse que a mesma fosse rejeitada. A política externa, algumas festividades religiosas, a eleição de alguns magistrados, dentre outras, eram alguns das múltiplas questões resolvidas coletivamente na *Eclésia*.

¹⁰ A *Boulé*, ou Conselho dos Quinhentos, era formado por 500 *Prítanes*, nome dado aos cidadãos sorteados anualmente das 10 tribos atenienses. No entanto, estes mesmos 500 não atuavam juntos durante o ano todo. Cada tribo ficava responsável pela administração pública por um determinado período do ano, chamada de pritania, e sorteava 50 de seus membros para fazer parte do Conselho. Durante cada pritania, estes 50 cidadãos viviam juntos. A ordem entre elas também era decidido por sorteio de forma que todo ano seria diferente do outro. Essas tribos eram formadas por três porções do território ateniense: um situado no litoral, outro no perímetro urbano e um último localizado em uma zona rural.

da cidade e da assembleia. A escolha pela aleatoriedade na disposição de grande parte das magistraturas exprime um dos traços da igualdade buscada na democracia ateniense: a *Isocracia*, a igualdade no acesso ao poder. Pode-se inferir que esta medida tinha como objetivo retirar qualquer traço de parcialidade na transferência de poder do povo à magistratura (DEZOTTI; LEITE, 2019, p. 54).

Também pode-se dizer que o sorteio expressa a confiança no cidadão, e no sistema democrático ateniense. Os possíveis reflexos negativos desta rotatividade em cargos administrativos, como instabilidade e incapacidade, de um lado era balanceada pela existência de escravos públicos fixos, e do outro, pela própria experiência de cada cidadão obtida na participação contínua nos ambientes democráticos da cidade (FINLEY, 1988, p. 30-31) magistraturas como a *Boulé* exigiam uma idade mínima para que o cidadão estivesse apto para o sorteio, o que contribuía para a maturidade cidadã de seus participantes. Se considerarmos que um cidadão poderia clamar acesso à assembleia a partir dos 18 anos, até os 30 ele poderia ter participado em mais de uma dezena de votações e presenciado diversos debates. O cidadão ateniense apto a ser sorteado para algum cargo público, segundo Finley:

Poderia ser um oficial de mercado por um ano; ser membro do Conselho por um ano ou dois (embora não consecutivos); ser jurado diversas vezes; ser membro da Assembleia com direito a voto tantas vezes quantas desejasse [...] havia também uma familiaridade geral com os assuntos de interesse público, à qual nem os apáticos podiam se furtar em uma sociedade tão pequena, onde todos se conheciam. (FINLEY, 1988, p. 32-33)

O mesmo autor também chama atenção à importância da oralidade para os gregos. A palavra falada era o principal meio de comunicação dentro e fora das instituições. “Quem deseja falar” (DEMÓSTENES 18, 169-70 apud STARR, 2005, p. 80) era o modo pelo qual os debates eram iniciados na assembleia, local onde todo cidadão detinha o direito de se posicionar perante o que lhe era proposto. Para que o cidadão sorteado para o cargo de Arconte, uma das mais importantes magistraturas, ele era examinado pelo Conselho. A avaliação consistia, segundo Aristóteles, em perguntas que deveriam ser respondidas oralmente, e reafirmadas por testemunhos de terceiros. Outro cidadão teria também espaço para se manifestar contra a eleição de tal pessoa ao cargo. Aprovado, o cidadão sorteado finalizava o processo com um juramento. Tudo era realizado através da oralidade (ARISTÓTELES, *Constituição de Atenas*, 1, 55). Era o princípio da *Isegoria*, a igualdade na fala. Contudo, cabe ressaltar que não era uma fala irrestrita. A própria cidade construiu meios de responsabilizar o falante pelo que foi dito, como pode ser observado pela *graphé paranómon*, medida que prescrevia uma multa a quem propusesse algo ilegal perante a

assembleia (DEZOTTI; LEITE, 2019, p. 53-54), o que tornava a liberdade de expressão uma lâmina de dois gumes. Mesmo líderes carismáticos como Péricles, dito como um dos principais atores políticos de Atenas no século V a.C., e que gozava de simpatia do povo, justamente pela necessidade do convencimento da assembleia, corria o risco contínuo de cair em desgraça caso sua fala não fosse aceita pelo coletivo de cidadãos.

Posto os três princípios norteadores da democracia ateniense (*isonomia*, *isocracia* e *isegoria*) fica evidente a preocupação entre equilibrar liberdade e igualdade. No entanto, a desigualdade social continuou a ser uma questão não resolvida. É possível que o comparecimento à assembleia não fosse uma realidade factível para uma parte dos cidadãos, seja pela distância de algumas áreas rurais mais afastadas do centro urbano da *pólis*, seja pela impossibilidade de se dedicar a um dia inteiro de discussões na assembleia, em detrimento do dia de trabalho. Havia quem não podia se ausentar do trabalho durante um longo período de serviços públicos. Mesmo a igualdade política obtida gradualmente através das reformas, não garantiu, de início, que a maioria dos cargos públicos e dos participantes da assembleia não fosse de origem aristocrática, detentores de condição financeira estável que lhes permitissem participar da vida pública sem perdas econômicas (MOSSÉ, 1985, p. 34).

Para balancear essa equação, surgiu a remuneração diária a cidadãos que participassem das instituições democráticas. O *misthos*, retorno financeiro recebido pela participação, surgiu primeiro nos tribunais e depois foi expandido para os membros da *Boulé* e outras magistraturas (MOSSÉ, 1985, p. 38-40; TRABULSI, 2016, p. 27-28). As reformas empregadas nos séculos VI e V a.C., permitiram a gradual inserção da camada mais pobre de cidadãos na esfera política da cidade. Sobretudo, no campo decisório. Sendo assim, em um movimento possivelmente nunca visto, a democracia ateniense teria permitido à camada produtora (camponeses, comerciantes, marinheiros, assalariados e artesãos) se tornarem também governantes, algo que até então era regalia da camada mais abastada da sociedade, que não necessitavam de produzir seu sustento com suas próprias mãos (DEZOTTI; LEITE, 2019, p. 55; WOOD, 2011, p. 165; TRABULSI, 2016, p. 29).

Tal processo nunca foi pacífico. Medidas de inserção da camada mais pobre foram vistas com maus olhos pela elite da época. Aristóteles, por exemplo, define a democracia não como o governo exercício pelo poder e interesse do povo, mas o “regime que visa o interesse dos pobres” (*Política*, 1279a.33-39; 1279b.4-10 apud DEZOTTI; LEITE, 2019, p. 68), e por esta razão não seria um bom governo. Pseudo-Xenofonte, autor de origem misteriosa, mas que possivelmente era contemporâneo a Aristóteles e ao regime democrático em Atenas, é

ainda mais enfático em suas críticas morais (embora reconheça os méritos práticos do regime):

Em qualquer parte do mundo, a classe alta opõe-se à democracia. Nas camadas superiores há pouca desordem e injustiça e existe a preocupação com a preservação da boa moral, enquanto entre o povo reina a ignorância, a desordem e a perversidade; a pobreza faz com que se cometa atos censuráveis, sendo a falta de educação e a ignorância de alguns o resultado da falta de dinheiro. (PSEUDO-XENOFONTE, *Constituição dos Atenienses*, 1, 5)

Cessar com a desigualdade socioeconômica nunca foi uma meta autodeclarada do governo ateniense. No entanto, é interessante notar que medidas como o *misthos*, podem ter promovido certa justiça social. Outras evidências podem ser encontradas em algumas práticas do regime. Aos mais ricos era esperado, e de certa forma cobrado, o maior peso tributário, ofertas aos cultos cívicos e contribuições militares (FINLEY, 1988, p. 99; MOSSÉ, 1985, p. 35). Para os demais cidadãos, além do *misthos*, existiram outras políticas de redistribuição financeira, como por exemplo, garantir aos incapazes uma quantia mínima para se sustentarem (ARISTÓTELES, *Constituição de Atenas*, 1, 49). Pode-se arriscar a dizer que a contínua inserção da camada produtora no espaço governamental, ajudava na implementação de mais políticas públicas e no alargamento da atuação do povo nas instituições, numa espécie de retroalimentação. Um exemplo desta situação pode ser observado no estabelecimento de um *misthos* para os Arcontes, que ocorrera após o acesso dos *zeugitas* (classe social apenas mais elevada que os *thetas*, os cidadãos mais pobres) a essas magistraturas. Essa medida pode indicar que a presença das camadas menos privilegiadas na administração da cidade favorecia a ampliação de políticas a seu favor (MOSSÉ, 1985, p. 39).

No entanto, é importante elencar as condições históricas que permitiram a *pólis* ateniense prover tal remuneração. No século V a.C., Atenas se torna o polo econômico, militar e cultural do Egeu. Após a derrota das tropas persas diante da Liga de Delos, coligação de cidades gregas, os atenienses, em muito devido a sua poderosa frota marítima, se colocaram gradualmente em um papel de liderança da região e da Liga. Isso resultou em um aumento significativo no comércio portuário, no aumento do abastecimento alimentício da cidade e na oferta de trabalho aos cidadãos mais pobres. Posteriormente, os tributos repassados por seus aliados à Liga, também começaram a serem usados pela *pólis*, tanto na manutenção de sua frota, como em obras públicas pela cidade (MOSSÉ, 1997, p. 40-45).

Muito da estabilidade democrática construída no século V a.C. se deu em decorrência deste controle ateniense sob o mar Egeu.

Também é preciso elencar que a cidadania grega – e por consequência, a ação política –, que expandida a grupos até então excluídos do poder decisório, ainda permaneceu pouco inclusiva. Apenas homens, nascidos de pais e mães atenienses – depois da lei de Péricles –, e maiores de 18 anos eram considerados verdadeiros cidadãos, dotados de todos os direitos. As mulheres, de condição livre, eram de suma importância para a continuidade da cidade. No entanto, formavam uma categoria a parte do que era entendido como cidadão propriamente dito. De certo, estavam apartadas das instituições cívicas, como a assembleia e os tribunais. Contudo, segundo Violaine Cuchet (2015), a incorporação do gênero como categoria de análise histórica na Antiguidade ateniense, passou a questionar as assembleias cívicas, território do cidadão homem, como únicos locais de governança e exercício político da *pólis*. De acordo com o debate apresentado pela autora, as práticas cívicas ocorreriam primeiro nos ambientes familiares, e depois nos lugares públicos. Quando discorre sobre a vida doméstica, James Redfield descreve a dualidade público-privado da seguinte forma: “a casa não era um local de competição, mas de cooperação, não de ideias, mas de coisas, não de cargos, mas de bens pessoais” (REDFIELD, 1994, p. 160). O espaço doméstico era aberto para meninas e meninos, desde que legítimos membros da comunidade ateniense – condição obtida pelo nascimento e pela admissão destes pelos outros membros. Elas teriam “a condição de cidadãs, mas não exercem todas as funções cívicas: por serem mulheres, são excluídas do exército e das assembleias deliberativas e judiciárias e do sufrágio” (CUCHET, 2015, p. 292). De certa maneira, as atenienses estariam excluídas de uma parte institucional, mas partilharia de boa parte das experiências cívicas e domésticas comuns a todos os cidadãos: rituais religiosos, a troca de bens (sobretudo a terra) e acordos interpessoais, como casamentos e adoções (CUCHET, 2015, p. 298).

Outro grupo presente na cidade, mas excluído formalmente do espaço público decisório, eram os *metecos*, os estrangeiros residentes. Para Fábio Morales (2010), a historiografia tradicionalmente enxerga na figura deste estrangeiro alguém cuja pátria se encontraria na sua propriedade privada, alguém que abdicou de sua cidadania em favor dos negócios. Assim, mesmo habitando a cidade, trabalhando nela, e tendo seus próprios interesses com a *pólis*, os *metecos* também não dispunham do direito de influir na comunidade cívica. Porém, é interessante ressaltar algumas questões levantadas por Morales. Em sua leitura de *Contra Filon* (discurso de Lísias que questionava os direitos políticos do

citado Filon de atuar no Conselho dos Quinhentos), há cidadãos atenienses cuja “pátria” estaria em seus bens, tal qual um *metecos*. Segundo o acusador, Filon, diante do conflito entre democratas e o governo dos 30 oligarcas estabelecido na cidade após a derrota na Guerra do Peloponeso em 403 a.C., teria preferido abandonar Atenas, junto de seus bens, para torna-se um *metecos* na cidade de Oropus. Com isto, Filon teria não apenas fugido do seu dever bélico em defesa da cidade (e do regime democrático), mas prosperado em terras estrangeiras (MORALES, 2010, p. 50-52). Se esta era a diferença para com um *metecos* (a escolha pelas vantagens privadas em detrimento da ação cívica), o que faria deste cidadão apto a participar da administração pública? Quem participara mais nos ditames políticos da cidade? Filon ou os *metecos* que participavam economicamente de Atenas, sobretudo àqueles que defenderam a restauração do regime democrático no tempo em que o regime oligárquico dos 30 fora estabelecido na cidade (MORALES, 2010, p. 55)? Criam-se, assim, possibilidades de questionar mais uma vez a ação política como direito restrito apenas aos cidadãos presentes nas instituições atenienses.

Por fim, há o caso dos escravos. Não há dúvidas de que haviam de milhares de escravos na cidade. Contudo, sua relevância para a efetivação da democracia é assunto de debate entre os estudiosos. É certo que eles habitavam o funcionalismo público e o campo dos trabalhos domésticos. No entanto, boa parte dos cidadãos não poderiam arcar com os custos de ter escravos, e assim ter disponibilidade para participar dos assuntos cívicos, pois dependiam de sua própria força de trabalho. Se optassem por trocar o dia de trabalho pela participação nas assembleias ou nos tribunais, isso possivelmente se daria mais pela mistoforia do que pelo uso de trabalho escravo (STARR, 2005, p. 53-63).

Diante disto, um olhar advindo do presente identificaria todas essas características como falhas na democracia ateniense. E de fato o são, sobretudo por não haver modelos perfeitos. José Ribeiro Ferreira apresenta estudos estatísticos onde o grupo formado pelos cidadãos homens, aptos a participarem institucionalmente da democracia, responderia a aproximadamente 15% da população total da *pólis*, considerando as mulheres, crianças, estrangeiros e escravos como restante populacional (FERREIRA, 1998, p. 175). Este seria o preço a pagar pela participação direta do cidadão. No entanto, quando vista sob a ótica do seu próprio tempo, e em comparação com as suas experiências passadas, a Atenas democrática nos apresenta o princípio da ideia de um governo do e pelo povo, algo inédito até então. Mesmo que comparada a uma “aristocracia alargada” por alguns críticos modernos, a maioria

desta “minoria” era formada por comerciantes, artesãos, pequenos comerciantes e camponeses (FERREIRA, 1998, p. 178).

A experiência ateniense, para além de exemplificar a visão democrática possível em seu contexto histórico, se faz um interessante objeto de estudo para repensar a construção da cidadania. Como historiadores “é legítimo – e necessário – escolher certos aspectos da Antiguidade que podem nos interessar, servir de fonte de reflexão e até mesmo, por vezes, de inspiração” (TRABULSI, 2016, p. 30). Atenas, acrescenta Trabulsi, mesmo com suas exclusões, “foi infinitamente mais intensa em suas práticas democráticas” (2016, p. 9) do que suas aplicações modernas. Para Wood, ela inaugurou uma lógica de organização social muito diferente da “velha relação entre governantes e súditos” (2011, p. 164). Ao colocar as classes sociais produtoras, no jogo político, e dotá-la de intenso grau participativo – e por que não, decisório – nos rumos da comunidade cívica, Atenas desponta como matriz do pensamento democrático resgatado pelo Ocidente no fim da modernidade e consolidado na Contemporaneidade.

Não obstante, pela distância de seu modelo direto do nosso atual representativo, seu estudo se faz ponte para o questionar de nossas práticas democráticas, sua evolução no tempo e seus avanços e retrocessos. Atenas nos leva a reconhecer que a democracia é, antes de tudo, uma forma de organização social erigida contra um modelo oligárquico, restritivo e desigual de sociedade. É entender que ela é um resultado da construção gradual de uma justiça social entre as complexas relações humanas. E no caso ateniense, entender que a democracia também foi o resultado de uma construção do sentimento de pertencimento à *pólis*, fortalecido por uma religião cívica, regada de mitos e tradições, e criadora de uma verdadeira *koinomia*, a comunidade cívica por excelência (FINLEY, 1988, p. 40-41). Para a filósofa brasileira Marilena Chaui, a democracia “não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos” (2008, p. 67). E acrescenta:

Eis porque podemos afirmar que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis. Por isso mesmo, a democracia é aquela forma da vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver, porque a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação (CHAUÍ, 2008, p. 69).

Esta pesquisa olha para Atenas não como modelo a ser replicado, mas como uma das experiências concretas de uma luta histórica contra as desigualdades da sociedade. Não se

trata de enxergar a democracia como modelo pronto de governo, monolítico, mas como ferramenta política de emancipação dos povos. Trabulsi, respondendo às críticas liberais sobre a democracia grega, argumenta que, mesmo a liberdade antiga tendo suas especificidades (participação coletiva na soberania), quando analisada sob a ótica liberal e, portanto, moderna, onde ser livre é ter liberdade de adquirir e possuir, cumpre melhor o seu objetivo do que os Estados modernos, visto que o trabalho deriva quase que exclusivamente da iniciativa individual e a condição da propriedade privada nunca fora ameaçada pela administração pública (TRABULSI, 2016, p. 11).

A democracia é dinâmica, adaptativa, uma constante construção. Adentrar nas suas limitações e vantagens antigas nos é fonte de reflexão sobre os novos desafios que se espera dela. Ela é um campo de disputa dialógico e racional. Podemos repensar nosso modelo democrático constantemente, desde que esteja em consonância com as demandas de uma sociedade emancipada. É o que explicaria a diferença entre suas aplicações antigas e modernas. Democracia é um movimento contrário à coerção como forma de adesão. É sobre uma vida regida pela lei, constituída através do consenso entre todas as partes do todo, e seu constante aperfeiçoamento. Espera-se que deste breve mergulho no passado ateniense, surjam novas ideias, novas práticas que podem acrescentar ganhos ao pensamento democrático contemporâneo.

1.1.2 O RESGATE MODERNO: ENTRE O PRIVILÉGIO E IGUALDADE

Após o eventual declínio da Atenas democrática na segunda metade do século IV a.C., o nível de participação direta de seus cidadãos permaneceu uma experiência particular da *pólis* grega. Da mesma forma, o sentido de democracia acompanhou as mudanças da sociedade. Para os fins da discussão deste capítulo, em um breve resumo (e insuficiente, como todos eles), entende-se que a democracia, como governo do povo, só volta a ser resgatada, no Ocidente, com as revoluções do século XVIII (WOOD, 2011, p. 177).

Ela ressurge como resposta política frente ao poder monárquico vigente e bebera da fonte iluminista inglesa e francesa para reformular os conceitos de liberdade e cidadania frente às demandas de classes sociais modernas, como a burguesia ascendente de então e dos grandes proprietários de terras, que buscavam reafirmar seus direitos e liberdades contra um único soberano (WOOD, 2011, p. 177-178). Consequentemente, a democracia moderna

acompanhará o pensamento liberal individualista¹¹, o que irá impactar no seu entendimento de cidadão e na atuação do mesmo no espaço público. Essa transformação no conceito da democracia pode ser percebida na associação rápida e fácil entre ela e a liberdade de expressão e de imprensa, com as liberdades civis e com a defesa a esfera privada. Como aponta Bobbio, ela repousaria em uma “concepção individualista de sociedade” (2000, p. 380), diferentemente da essência coletiva da Antiguidade ateniense.

Tais características podem ser atestadas pela expansão de direitos políticos primariamente à classe proprietária. Segundo Mondaini “O poder político dos liberais foi, pelo menos até o final do século XIX, uma prerrogativa associada a posse de bens materiais. O direito à representação política, [...] era vedada aos não-proprietários” (2005, p. 131). Essa exclusão parece ir de encontro ao auge da democracia antiga, onde a participação no poder não era uma questão definida por um status socioeconômico, mas pelo nascimento, pelo pertencimento a comunidade cívica (WOOD, 2011, p. 181). Como já foi dito, o cidadão ateniense representava um perfil específico naquela sociedade, e, por consequência, excluía boa parte dos moradores da cidade do poder decisório. No entanto, a cidadania presente nas democracias liberais nascentes – e, sobretudo no seu principal exemplar, os Estados Unidos da América – também apresentaram evidentes contradições em suas origens. Mulheres, negros e pobres, por exemplo, mesmo tendo papéis ativos no processo de sua fundação, foram inicialmente excluídos da democracia americana. Isto fica evidente no exemplo trazido por Levitsky e Ziblatt (2018, p. 138-142) onde uma tolerância entre democratas do sul e republicanos do norte dos EUA, após a Guerra Civil (1861-1865), só voltou a existir com a retirada das questões raciais da pauta política. Para os autores, a privação dos direitos civis para as populações negras escravizadas no sul do país foi um arranjo necessário para a conservação da democracia norte-americana – e suas consequências são colhidas até hoje. Ainda assim, é necessário reconhecer que o movimento iniciado em 1776 seria um primeiro momento de uma certa virada a favor da democracia (KARNAL, 2005, p. 143-145).

Ao continuarmos a observar os EUA, como primeiro ensaio rumo à democracia atual, fica perceptível a contínua ampliação dos direitos e liberdades, antes reservados aos

¹¹ Para definir o que seria esse pensamento liberal, recorre-se mais uma vez a Norberto Bobbio: “*o liberalismo é um movimento de ideias que passa através de diversos autores diferentes entre si, com Locke, Montesquieu, Kant, Adam Smith, Humboldt, Constant, John Stuart Mill, Tocqueville, para lembrar o nome de autores elevados ao céu dos clássicos. Porém, por mais numerosos que possam ser os aspectos sob os quais se apresenta a doutrina liberal passando de autor a autor [...] os aspectos fundamentais são o econômico e o político, e por isso merecem estar sempre presentes. O liberalismo é, como teoria econômica, fautor da economia de mercado; como teoria política, é fautor do estado que governe o menos possível ou, como se diz hoje, do estado mínimo (isto é, reduzido ao mínimo necessário).*” (BOBBIO, 1986, p. 128).

proprietários rurais, a uma série de novos indivíduos. Conquistas estas que, vale salientar, foram frutos de conflitos sociais e contestações sobre o alcance de um governo que se apresenta democrático, mas que permanecia excludente. É interessante notar que a maior luta girará em torno da expansão do direito ao voto, o sufrágio universal. Isto traz à tona a questão da representatividade.

Como um povo composto por centenas de milhares de cidadãos poderia participar diretamente da condução governamental? A realidade dos estados modernos, de escala nacional, não correspondia mais ao mundo de Atenas, uma “sociedade onde todos se conhecem”¹² (FINLEY, 1988, p. 30). A resposta encontrada foi a democracia representativa. Observemos o seguinte escrito de um dos “pais fundadores” dos EUA:

Mecânicos e manufatureiros, com poucas exceções, sempre se inclinam a dar votos para os comerciantes de preferência a pessoas de sua própria profissão [...] eles sabem que, por maior que seja a confiança que tenham em seu próprio bom-senso, seus interesses são mais eficientemente promovidos pelos comerciantes do que por si mesmos. Eles sabem que seus hábitos na vida não lhes oferecem esses dons adquiridos sem os quais, numa assembleia deliberativa, as maiores habilidades naturais são em geral inúteis (HAMILTON, *Federalist* nº45 apud WOOD, 2011, p. 186).

Nesta visão, o trabalhador não seria a pessoa mais qualificada para decidir os rumos políticos de sua própria profissão. A ideia de entregar o poder político aos mais qualificados, não foi uma aspiração moderna. Intelectuais do Mundo Antigo, em sua grande maioria críticos à democracia, já acreditavam que um governo regido pelos melhores seria mais justo e eficiente do que um em que qualquer cidadão poderia exercer um cargo político (DEZOTTI; LEITE, 2019, p. 35, 68). Pode-se citar Pseudo-Xenofonte (também chamado por alguns estudiosos da *Constituição dos Atenienses* de velho oligarca) novamente, trazendo um trecho em que ele faz um pequeno juízo de valor entre democratas e oligarcas:

Pessoalmente, perdoo o povo pela democracia, pois todos os que procuram o melhor para si devem ser perdoados. Por outro lado, aquele que não pertence ao povo e, no entanto, escolheu fazer sua vida política numa cidade democrática e não numa oligárquica, assumiu uma atitude irregular, com a consciência de que, para uma pessoa de má índole, é mais fácil passar despercebido em uma cidade democrática do que numa oligárquica (PSEUDO-XENOFONTE, *Constituição dos Atenienses*, 2, 20.).

Contudo, a novidade trazida pelos norte-americanos, segundo Wood, estaria no processo de escolha dos melhores. Enquanto no modelo antigo, a escolha dos magistrados seria através do sorteio, na modernidade os cidadãos escolheriam, através do voto, seus

¹² Alguns pesquisadores da democracia ateniense são contrários a essa visão. José Ribeiro Ferreira (1998) argumenta que esse modelo poderia ser possível nos primórdios do regime.

representantes. Estes assumiriam um cargo político em nome daqueles que os escolheram. Sendo assim, um dos elementos percebidos como a sua antítese – um governo indireto – passaria a “ser não apenas compatível com a democracia, mas também um de seus componentes” (WOOD, 2011, p. 187). Na democracia representativa, o tamanho da população não infligiria em um “empecilho” para a condução da política, e nem os representantes poderiam ser vistos como um governo de poucos, pois eram os eleitos do povo.

A partir da vitória do modelo representativo, o campo das lutas ditas democráticas passou a ser o da expansão do direito ao voto, como visto nas primeiras páginas deste capítulo. A luta pela ampliação do sufrágio universal, embora não fosse a única, se apresentou como uma das principais pautas democrática até o século XX. Uma das lutas históricas do feminismo, por exemplo, foi a conquista dos direitos políticos de votar e ser votada (PINSKY; PEDRO, 2005, p. 294-298). Outros movimentos fizeram críticas mais abrangentes ao sistema ao sistema capitalista vigente, e, por consequência, questionar o modelo democrático liberal como expressão de governo popular (KONDER, 2005, p. 185-187). Aqui se apresenta outro aspecto formador do conceito atual de democracia.

O desenvolvimento histórico do capitalismo remete ao mesmo período em que a democracia era reorganizada sob a tutela do pensamento liberal (MONDAINI, 2005, p. 120). Portanto, não seria difícil imaginar que ambos se impactassem mutuamente de alguma forma. Para Wood, o capitalismo seria uma das chaves da aceitação de aspectos democráticos entre a elite governante.

O capitalismo tornou possível a redefinição de democracia e sua redução ao liberalismo. De um lado, passou a existir uma esfera política separada na qual a condição “extraeconômica” – política, jurídica ou militar – não tinha implicações diretas para o poder econômico, o poder de apropriação, de exploração e distribuição. Do outro lado, passou a existir uma esfera econômica com suas próprias relações de poder que não dependiam de privilégio político nem jurídico (WOOD, 2011, p. 201).

Desta forma, o campo político nas democracias modernas foi gradualmente esvaziado de poder, em favorecimento do campo econômico, na mesma medida em que foi ampliado o tamanho do corpo de cidadãos. Os regimes democráticos são assim julgados não por fornecerem aos seus cidadãos a *isocracia*, *isonomia* e *isegoria*, mas por conduzirem as políticas de estado de acordo com o mercado. Uma vez que as instituições democráticas eram confinadas a um espaço político formal, o campo econômico e, portanto, o capital, poderia

imperar livremente, agindo de acordo com suas próprias regras e não em consonância com a vontade do povo. E isto não prejudicaria a democracia formalizada, pois não negaria a igualdade política e jurídica do cidadão. No entanto, ele continuaria submetido ao determinismo econômico.

A democracia havia deixado de ser um governo regido pelo conjunto de cidadãos que pudessem e quisessem participar da assembleia que “detinha a palavra final na guerra e na paz, nos tratados, nas finanças, na legislação, nas obras públicas, em suma, na totalidade das atividades governamentais” (FINLEY, 1988, p. 31) para se tornar um governo orientado pela lógica do acúmulo de capital. A expansão do sufrágio universal e da cidadania sem dúvidas representou um enorme avanço em comparação a Antiguidade. Contudo, o que precisou ser sacrificado até chegarmos lá? Vivemos de fato numa democracia que faz jus ao seu conceito?

Se hoje assistimos a falência desta democracia de modelo liberal representativo, caracterizado pela polarização entre indignados e apáticos (FLECK, 2015, p. 47), para Wood, é possível que muito se deva ao sentimento de fim da história, cujo capitalismo moderno, para além de ter exaurido suas próprias capacidades, conseguiu ocultar outras possibilidades. E isto inclui outras formas de democracia.

Não se trata, por exemplo, de apenas criticar o seu atual aspecto representativo, mas de trabalhar a própria noção do que significar eleger alguém. Como aponta Chauí, é fazer com que o cidadão moderno se enxergue não como simples votante, mas como eleitor:

Eleger significa não só exercer o poder, mas manifestar a origem do poder, repondo o princípio afirmado pelos romanos quando inventaram a política: eleger é “dar a alguém aquilo que se possui, porque ninguém pode dar o que não tem”, isto é, eleger é afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo (CHAUI, 2008, p. 9).

Trata-se de reafirmar a importância do cidadão no processo democrático. De redefinir mais uma vez o seu papel, sua atuação, seus direitos. Trata-se de resgatar o termo em sua literalidade original: o poder do povo. Um poder conquistado. Há “na prática democrática e nas ideias democráticas, uma profundidade e uma verdade muito maiores e superiores ao que liberalismo percebe e deixa perceber” (CHAUI, 2008, p. 69). Esta pesquisa enxerga no estudo do pensamento democrático e da construção da cidadania meios de iniciar tal processo. Vimos que a democracia não é um conceito fechado, mas uma forma de organização social mutável. Se a educação “é uma forma de intervenção no mundo” e que “a história é tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 2020, p. 20, 96), qual o lugar do ensino de história no repensar de nossas práticas democráticas? É quase certo que

um dos possíveis períodos históricos estudados no ensino básico seja a Antiguidade, tempo em que a Atenas democrática tradicionalmente é revisitada. Dentro desta possibilidade, cabe questionar que tipo de democracia poderá surgir de um estudo das práticas democráticas atenienses. Mas de que forma isso poderá ser feito? Quais os reflexos deste estudo nas práticas cidadãs dos alunos? Estes são alguns dos questionamentos que esta pesquisa busca responder.

1.2 CIDADANIA E DEMOCRACIA

A promulgação da Constituição de 1988, que se tornou marco político e inaugural da moderna democracia brasileira, foi fruto de uma contínua luta pela abertura democrática e da retomada dos direitos políticos dos cidadãos brasileiros, anteriormente usurpados pelo golpe civil-militar de 1964. Sua constituinte estabeleceu amplo diálogo com especialistas e setores organizados e representativos da sociedade civil. A constituição cidadã, como ficou conhecida, estabeleceu um texto onde “a garantia dos direitos do cidadão era preocupação central” (CARVALHO, 2002, p. 200).

Uma pergunta que se pode fazer é: que tipo de cidadania a Constituição prescrevia? Observemos um pequeno trecho do discurso proferido por Ulysses Guimarães por ocasião de sua promulgação:

Hoje, 5 de outubro de 1988, no que tange à Constituição, a Nação mudou. A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos poderes, mudou restaurando a Federação, mudou quando quer mudar o homem em cidadão, e só é cidadão quem ganha justo e suficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa. (GUIMARÃES, 2008)

O então presidente da assembleia constituinte iniciou seu discurso elencando sua concepção do que significaria ser cidadão. Podemos identificar preocupações em fornecer acesso ao trabalho, à educação, à moradia, à cultura. Em suma, demonstra uma preocupação com o que Pinsky caracteriza como direitos sociais, “aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva” (2005, p. 9). Tal preocupação não parece ser atoa, pois ocupa o capítulo II da seção *dos direitos e garantias fundamentais* (BRASIL, 1988, p. 15-17). Ao mesmo tempo em que a Constituição buscava restabelecer direitos civis e os direitos políticos, a expansão esboçada dos direitos sociais poderia servir como uma ferramenta de assegurá-los. Para que houvesse uma cidadania baseada na igualdade jurídica e política, seria preciso construir também as condições socioeconômicas necessárias para tal.

O século XX assistiu o estabelecimento dos direitos sociais, fruto de séculos de luta social, assim como presenciou sua gradual queda, em suas últimas décadas, diante do neoliberalismo¹³ (SINGER, 2005, p. 235-258). Curiosamente, na década em que os direitos sociais mais sofreram baixas, o Brasil buscava garantir, mesmo que textualmente, acesso a “educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, p. 15). Mesmo tentando “proteger aqueles que eram (e ainda são) violentados no dia a dia de sua exclusão” (ROMÃO; ROMÃO, 2005, p. 15), a “nova” democracia brasileira, como as democracias de sua época, não foi capaz de cortar relações com as raízes liberais e capitalistas. Vimos que em sociedades passadas a cidadania pôde ser estabelecida sem que antes fosse resolvida a desigualdade social. Da mesma forma ocorreu com a brasileira, pois a “maior parte das conquistas, dadas no plano jurídico, não foram acompanhadas por mudanças, que contemplassem reais transformações da/na ordem social para a maioria dos brasileiros” (ROMÃO; ROMÃO, 2005, p. 16), o que reafirma o postulado de Wood sobre as capacidades do capitalismo em esvaziar o campo político.

Escrevendo em 2005, quase 20 anos depois da promulgação da “Constituição cidadã”, Lucília e Arquilau Romão, apresentaram um diagnóstico sobre a real eficácia do projeto de cidadania estipulado pela lei maior brasileira: “a educação pública não se universalizou; a terra continua concentrada, sendo o latifúndio um modelo persistente; a dívida social com negros e o racismo velado abrem um fosso cada vez maior” (ROMÃO; ROMÃO, 2005, p. 19). Depois de, novamente, quase 20 anos, tal colocação não soaria anacrônica. Talvez seja possível até acrescentar mais problemas que a Constituição não soube dar conta, como as questões de gênero, por exemplo.

Como também afirma Chaui (2008, p. 70-71), não muito tempo depois, o poder judiciário também não reflete a igualdade jurídica, mas sim os privilégios das elites; os partidos políticos não espelhariam os direitos políticos, pois estariam ocupados pelas oligarquias locais; e, por fim, existiria uma esfera pública que pública nunca foi. Novamente,

¹³Partindo da definição construída por Paul Singer, o neoliberalismo pode ser aqui entendido como um rearranjo de políticas liberais contra o estado de bem-estar social produzido no mundo pós Segunda Guerra Mundial. Para Bobbio (BOBBIO, 1984, p. 113), esses novos liberais alegavam que sua luta decorria da falência das políticas assistencialistas que teriam transformado os cidadãos em “súditos protegidos” sob as asas de um Estado paternalista. Como resposta, sobretudo após a década de 1980, novas políticas teriam sido implementadas: combater a inflação mediante equilíbrio orçamentário e políticas monetárias estritas; e transferência das linhas de produções do capital multinacional a países com pouco ou quase nenhuma observância dos direitos sociais, o que tornava o custo da mão-de-obra muito menor – e maximizando, consequente, o lucro (SINGER, 2005, p. 254-256).

tal situação nos leva a reafirmar as ideias de Wood de que, mesmo portadores de status jurídicos e políticos, enquanto submetidos aos imperativos econômicos do capital, o alcance democrático é limitado (WOOD, 2003, p. 173).

1.2.1 OS MÚLTIPLOS CAMINHOS DE UMA LUTA HISTÓRICA

Vimos que um dos direitos sociais estabelecidos na Constituição é o da Educação. Além de estabelecê-la como um direito de todos os brasileiros, a lei maior brasileira também a atribui a responsabilidade de, utilizando-se das palavras de Guimarães novamente, “mudar o homem em cidadão”, preparando-o para o “exercício de sua cidadania” (BRASIL, 1988). Para isto, a União ficaria responsável de construir as diretrizes e bases desta educação.

Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei Nº. 9394/96) da educação nacional, veio reforçar o seu caráter de formação cidadã ao reafirmar, em seu 2º artigo, que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Mesmo suas inúmeras alterações posteriores nunca chegaram a modificar tal postulado. Percebe-se que a educação deveria ser um nascedouro da cidadania, ao mesmo tempo em que, como direito social, era garantido por ela. Se não houver educação cidadã, haveria cidadania? E se não houver cidadania, haveria democracia?

Passando-se quase trinta anos de seu estabelecimento, podemos nos questionar: a atual educação brasileira, de maneira geral, é capaz de desenvolver, no educando, as habilidades necessárias ao pleno exercício de sua cidadania, atingindo, assim, um dos pressupostos para a educação no país? Será que há no Brasil uma verdadeira construção de cidadãos para que haja de fato uma “cultura da cidadania” (CHAUÍ, 2008, p. 75), imprescindível para se repensar a democracia?

Na tentativa de responder esta pergunta, antes é necessário discorrer um pouco mais sobre as percepções de cidadania e sua correlação com ensino de história. Afinal, se o diferencial dos estudos históricos, dentro das humanidades, é sua relação com o tempo, o contributo principal de uma ótica histórica sobre a cidadania residiria no entendimento de que, como nos adverte Pinsky, ela “não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2005, p. 9).

Diferentes sociedades, em diferentes tempos, produziram noções sobre cidadania que possuem distanciamentos e aproximações entre si. Noções estas que podem, ou não, terem sido usadas no processo de construção de sua compreensão atual. Uma destas formas, por exemplo, foi a da idealização dos princípios democráticos e republicanos presentes na Antiguidade greco-romana, como explica Norberto Guarinello:

É verdade que os primeiros pensadores que se debruçaram sobre a definição do que hoje entendemos por cidadania buscaram inspiração em certas realidades do mundo greco-romano [...] a ideia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo. A imagem que faziam da cidadania antiga, no entanto, era idealizada e falsa. A cidadania nos Estados-nacionais contemporâneos é um fenômeno único na história. Não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos (GUARINELLO, 2005, p. 29).

A cidadania no mediterrâneo antigo encontrava-se associada a um sentimento comunitário, aos direitos construídos no seio dessa comunidade, referentes apenas a ela mesma. Seria a faceta pública, do indivíduo, perante todo o grupo. (GUARINELLO, 2005, p. 46).

Outra forma de cidadania, por exemplo, foi construída no século XVII, a partir de uma perspectiva iluminista e liberal, surgida primeira na Inglaterra, e que reverberou nas futuras revoluções europeias do século XVIII. Essa nova cidadania perpassava pela discussão sobre as liberdades individuais em um contexto inicial do Estado Nacional moderno (e das futuras democracias ocidentais), e uma preocupação clara com a associação entre direitos políticos e propriedade privada. Segundo Mondaine:

A cidadania liberal foi, pois, uma cidadania excludente, diferenciadora de [...] “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posse” [...] no entanto, foi um primeiro - e grande - passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Porém, seus fundamentos universais (“todos são iguais perante a lei” traziam em si a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e tratamento dos” iguais com igualdade” e dos “desiguais com desigualdade”. Para tal fim, por uma “liberdade positiva”, é que virá à tona nos séculos vindouros a luta por igualdade política e social, tarefa árdua a ser conquistada não mais pelos liberais, mas regularmente contra eles, pelas forças democráticas e socialistas. Uma luta contínua que não cessa até o tempo presente. (MONDAINE, 2005, p. 131)

A partir destes resumidos exemplos, podemos vislumbrar a polifonia da cidadania, sua complexidade e sua importância para os regimes políticos atuais. Entender quem foi o

cidadão, no tempo, procurando compreender como ele se definia, como pensava sobre conceitos ligados à nossa cidadania (pertencimento, participação e direitos e deveres) vem a ser um interessante exercício histórico, rico em possibilidades, tanto de trabalhar o conceito de alteridade, como de reflexão sobre os avanços, os limites e as potencialidades de nossa própria cidadania – e, por consequência, nossa democracia. Sobretudo, trabalhar a noção de que a cidadania não é um conceito estático, rígido e natural, porém construído socialmente através do conflito entre grupos de interesses distintos, pode nos levar a questionar a cidadania atual, e, conseqüentemente, inspirar a uma construção de novas formas de efetivá-la e ampliá-la, para que ela possa cumprir com uma de suas propostas contemporâneas: “a expressão concreta do exercício da democracia” (PINSKY, 2005, p. 10).

Visar uma educação para o pleno exercício da cidadania perpassa pela compreensão das noções que a compõem, através do tempo e espaço. É um processo histórico e, portanto, caberia ao ensino de história trabalhar com tais noções. Contudo, é importante ressaltar que, como relembra Guimarães, “a “cidadania” tem um caráter transdisciplinar. Não está delimitada em nenhum território disciplinar específico” (GUIMARÃES, 2016, p. 55). Isto implica que no processo de construção do que é cidadania, haverá contatos e conflitos, dentro e fora dos ambientes formais de ensino, com diversas áreas do conhecimento, tais como a pedagogia, filosofia, antropologia, sociologia etc., ou mesmo com recursos retóricos utilizados em jargões políticos. Cabe à história assumir seu lugar e seu papel no conjunto interdisciplinar da formação para a cidadania, trabalhando com aquilo que lhe é específico: uma análise crítica sobre o processo histórico de sua construção.

1.2.2 O QUE SERIA ESSE EXERCÍCIO DA CIDADANIA?

Estabelecido um entendimento sobre o que podemos chamar de cidadão e cidadania, voltamo-nos a outra questão. Como visto anteriormente, a Constituição cidadã e a LDB enxergam como um dos objetivos finais da educação básica, no Brasil, a de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, 1996), ou seja, uma formação cidadã. Portanto, será preciso caracterizar a mesma. Um ponto de partida pode ser encontrado nas análises de outros documentos oficiais que dissertam sobre a educação básica brasileira.

Nos anos seguintes a promulgação da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma série de documentos cuja proposta era a de delinear os objetivos de cada campo do conhecimento, no ensino básico, trouxe alguns direcionamentos do que seria essa

formação voltada para o exercício da cidadania. Embora seja um modelo orientador e não obrigatório, eles formavam o documento oficial norteador na construção dos planejamentos curriculares até a criação da recente Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No entanto, antes de abordar a questão da cidadania propriamente dita, talvez seja necessário apresentar algumas breves noções sobre o lugar do ensino de história no que corresponderia aos atuais anos finais do ensino fundamental. Os PCNs apontam para a necessidade de o professor atuar como um intelectual ativo que “explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, [...] e relaciona a prática com a teoria” (BRASIL, 1998, p. 29). Já sobre o ensino de história, na medida em que os estudos históricos produzem conhecimento sobre as diversas relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre “os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social” (BRASIL, 1998, p. 34) ao longo do tempo, pode possibilitar ao aluno a construção de noções como diferença e semelhança, permanências e transformações, o “outro” e o “eu”. Para os PCNs, desenvolver tais noções pode impactar diretamente nas relações pessoais dos alunos, pois, através de sua aprendizagem, o educando aumentaria:

o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. As atividades escolares com essas noções também evidenciam para o aluno as dimensões da História entendida como conhecimento, experiência e prática social. Contribui, assim, para desenvolver sua formação intelectual, para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje (BRASIL, 1998, p. 36).

Apresentado alguns fragmentos da visão que os PCNs têm sobre o ensino de história, pode-se inquirir a relação entre os estudos históricos e a cidadania presente nele. Segundo Guimarães (2016, p. 68), os PCNs entendem que é necessário compreender a cidadania como a plena participação social e política, através dos seus direitos e do posicionamento crítico e responsável, construído através do diálogo e da tomada de decisões de maneira coletiva. É acentuada a preocupação em construir noções históricas sobre as diferentes produções de sentidos sobre a cidadania que foram desenvolvidas em diferentes sociedades, ao longo do tempo, para que seja possível realizar uma análise de caráter histórico-crítica do atual sentido de ser cidadão:

A ideia de cidadania foi inicialmente construída em uma época e em uma sociedade, mas foi reconstruída por outras épocas e culturas. A cidadania não é compreendida de modo semelhante por todos os indivíduos e grupos hoje no Brasil, como não era em outras épocas. É diferente ainda do sentido

atribuído pelos atenienses da época de Péricles ou pelos revolucionários franceses de 1789, nem é idêntica às práticas e crenças da população norte-americana atual. Os sentidos que a palavra assume para os brasileiros incluem os demais sentidos historicamente construídos, mas ultrapassam os seus contornos, incorporando problemáticas e debates especificamente nacionais, que são e que foram moldados, no presente e no passado, por indivíduos, grupos, classes, instituições, governos e Estado e, também, nas suas inter-relações (BRASIL, 1998, p. 36).

Tendo em vista as contribuições que a dimensão histórica pode oferecer para as questões que envolvem a cidadania, os PCNs de história reservam um dos segmentos do eixo temático *História das representações e das relações de poder* voltado para o seu estudo (BRASIL, 1998, p. 72-74). O documento também enfatiza a relevância de se caracterizar a cidadania como meio para resolução de questões que eram questões pendentes na sociedade brasileira na década de 90, e ainda o são até hoje:

o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade (BRASIL, 1998, p. 37).

Por outro lado, a BNCC, documento oficial construído entre 2015 e 2018, em processo repleto de conflito (LEITE, 2017, p. 15-17), quando trabalha a questão da formação cidadã, no campo dos conhecimentos históricos, o documento versa brevemente sobre a noção de direitos e deveres, assim como o reconhecimento da diversidade de sujeitos dotados de cidadania e do respeito necessário a estas cidadanias, para o pleno exercício da mesma (BRASIL, 2017, p. 400, 404, 431).

Outro documento interessante para a presente análise é a Proposta Curricular do Estado da Paraíba¹⁴ para o ensino infantil e ensino fundamental, finalizada em 2018 e em vigor desde 2019. Este documento foi construído em consonância com a BNCC e contou com a participação de representações municipais, estaduais e nacionais da educação, assim como professores da rede estadual da Paraíba. No seguimento reservado ao ensino de história no ensino fundamental, para além de trazer questões interessantes – e atuais – para o ensino de história (como a habilidade de avaliar as diferentes fontes de informação e a sua produção, e a preocupação com a construção de narrativas históricas), o documento estabelece como ponto central o desenvolvimento do pensamento histórico, descrito como “a construção da

¹⁴ Conforme em: < <http://cee.pb.gov.br/conselho-estadual-de-educacao-aprova-documento-curricular-para-a-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 24/05/2023

noção dos processos de mudança e permanência que se relacionam com questões contemporâneas” (PARAÍBA, 2018, p. 347). Por sua vez, esta construção se daria por meio da “relação entre os sujeitos e os objetos dos conhecimentos e que essa interação é mediada através de conceitos” (PARAÍBA, 2018, p. 399). Um destes conceitos seria o da cidadania.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba entende a cidadania como “um ideal, desenvolvido no Ocidente, que envolve liberdades, participação e igualdade para todos” (PARAÍBA, 2018, p. 349). Seria uma relação entre um povo e o Estado, cujo produto seria os direitos civis, sociais e políticos. No entanto, como conceito histórico, a cidadania deveria ser analisada ao longo do tempo e espaço, para que se crie a noção de que tais direitos não foram concedidos, mas conquistados: este seria um ensino de história capaz de construir cidadãos críticos e capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

A partir desta breve análise destes documentos oficiais, exercer sua cidadania poderia ser considerada como o ato de ter consciência de todos os seus direitos (civis, políticos e sociais) e deveres, participando do universo público de maneira consciente, crítica e respeitosa com o fim de resolver, de maneira dialógica, racional e democrática, os conflitos de sua realidade. Desse modo, corrobora-se com o que elenca Araújo *et al.* (2015) sobre o que implica realizar uma formação para o exercício da cidadania:

seria aquela que leva em consideração as diversas dimensões que envolvem o próprio conceito de cidadania, ou seja, o indivíduo necessita entender o que são direitos civis, políticos e sociais; saber distingui-los e se sentir contemplado com todos eles. É preciso também perceber a existência de deveres que deverão ser cumpridos para que seja possível a vida em sociedade com o mínimo de regramento e equilíbrio, pois se acredita que a plena harmonia não existe, quando se observa que os homens possuem interesses diversos e antagônicos (ARAÚJO, ARAÚJO, MATOS, OLIVEIRA, 2015, p. 8292).

Portanto, educar para o exercício da cidadania implica em conhecimentos não somente históricos. Precisa de interdisciplinaridade. Exige uma tomada de ação política. Necessita de engajamento para que funcione como via de transformação do meio. Solicita uma tomada de consciência e um entendimento sobre a responsabilidade social de cada indivíduo. Corrobora, por fim, à vida harmônica em sociedade.

1.2.3 O QUE SERIA UMA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR EFICAZ NO ENSINO CIDADÃO?

Cabe agora tentar responder nosso último questionamento: Se educar para o pleno exercício da cidadania é um dos objetivos finais da educação brasileira, o que seria uma prática educativa escolar eficaz nesse sentido? Dito de outro modo, após identificarmos qual o tipo de cidadão que a sociedade brasileira, através de seus documentos reguladores da educação básica, cabe perguntar: “de qual história escolar temos necessidade” (AUDIGIER, 2016, p. 28) para construir tal cidadão?

Na tentativa de oferecer possíveis respostas, nos aproximamos do pensamento produzido por François Audigier, o qual destaca que “a mais de um século, a história escolar é pensada como uma contribuição de peso para a formação cidadã” (AUDIGIER, 2016, p. 25). Ao se debruçar sobre a temática, o autor destaca que um dos entrelaçamentos de ensino de história e formação cidadã surge na construção de uma consciência crítica, segmentada em três partes.

A primeira seria a consciência propriamente histórica, entendida como “o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião” (GADAMER, 1996, apud AUDIGIER, 2016, p. 27). Em seguida, ele elenca a segunda como a consciência cidadã, interpretada como ter a plena noção “de seu pertencimento a uma comunidade política baseada hoje na igual dignidade de seus membros, na igualdade jurídica e na soberania que eles exercem conjuntamente” (AUDIGIER, 2016, p. 27). A terceira, por fim, seria a consciência política, que estaria “diretamente associada à precedente, torna-a precisa e configura um só corpo com ela [...] invoca uma participação ativa e responsável, que as leis e as regras da vida coletiva são o resultado de um debate público e que sua evolução está sob a responsabilidade dos cidadãos” (AUDIGIER, 2016, p. 27).

Portanto, para que o ensino de história contribua para uma formação cidadã, ele deverá tornar os educandos capazes de “historicizar” as experiências humanas relacionadas a conceitos pertinentes a cidadania, compreendendo os processos de rupturas, continuidades e o papel decisivo da ação em sua construção. Espera-se também que o ensino de história possa fornecer meios de contextualizar cada uma dessas experiências, situando-as em um determinado tempo e espaço, o qual é, ao mesmo tempo, capaz de forma a sociedade e ser transformado por ela. Tal passo é fundamental para que ele possa deixar de encarar sua cidadania não como algo estático, mas mutável, passível de questionamentos e

transformações, através da participação ativa e responsável, no debate público. Tal objetivo poderia ser colhido através do desenvolvimento da consciência sugerida por Audigier.

Contudo, uma construção significativa de saberes históricos, na sala de aula do século XXI, perpassa por uma constante renovação metodológica. Guimarães nos adverte que “ensinar história, promovendo a formação cidadã, demanda de nós, professores de história, atualização permanente em relação aos saberes, às metodologias e às práticas de ensino” (GUIMARÃES, 2016, p. 74). Audigier enfatiza a necessidade de um diálogo constante entre os conhecimentos e a necessidade de metodologias práticas em uma formação para o exercício (palavra que por si só já implica em uma ação) da cidadania:

Existe uma grande concordância sobre o fato de que o ensino das instituições políticas e de alguns princípios democráticos quase não tem efeito sobre a formação cidadã dos alunos. É pela prática, dos dispositivos escolares de participação, de delegação, de representação, pela tomada de iniciativas, pela implementação de projetos, na verdade ainda pelos estudos de caso que os alunos desenvolvem habilidades de cidadania. No entanto, é importante aqui lembrar que a experiência não é transparente para os atores e que os saberes, os conhecimentos, não estão na prática. É então importante reservar momentos em que essas práticas, essas experiências, sejam interrogadas, estudadas, analisadas com a ajuda dos instrumentos indispensáveis que são os conceitos, principalmente os conceitos jurídicos e políticos (AUDIGIER, 2016, p. 48).

Estudar a cidadania através do tempo não pode ser apenas uma reconstrução da trajetória de uma ideia em constante aperfeiçoamento, numa eterna corrida rumo ao “progresso civilizatório”. Estudar a cidadania também exige prática cidadã e democrática. Uma formação cidadã eficaz, através do campo histórico, deve “tentar perceber, nos mais variados contextos ou situações, as formas concretas das representações e práticas sociais que envolvem problemas ou aspectos da cidadania” (FALCON, 2008, p. 139-140 apud GUIMARÃES, 2016, p. 77).

Quando observado dessa maneira, variadas temporalidades podem ser exploradas com fins formativos para a cidadania. A Antiguidade, por exemplo, se abre em possibilidades. Neste trabalho, pretende-se abordar um destes caminhos: as ideias e práticas cidadãs desenvolvidas na bacia mediterrânea, durante os séculos V-III a.C., com ênfase na democracia ateniense.

A escolha pela Atenas democrática baseia-se nos apontamentos defendidos por Lucini, onde a não imposição de uma narrativa histórica em detrimento de outras aparece como um fator constitutivo de uma consciência cidadã (LUCINI, 2018, p. 68-69). Segundo a abordagem trazida pela autora, a escolha pela multiplicidade de narrativas histórias, trazendo

diferentes grupos sociais para o debate histórico, proporcionaria, aos estudantes, maior conhecimento histórico, alimentando, assim, sua consciência histórica. E isto lhes auxiliaria na sua capacidade de se posicionar politicamente, através de sua consciência cidadã e política. Neste sentido, abordar a história ateniense seria um dos vários caminhos a se percorrer no caminho de uma educação cidadã. Explorar a idade antiga, como nos diz Guarinello, é justamente:

aproximar dois mundos diferentes, mantendo sempre a consciência dessa distinção, e evidenciar processos históricos que podem iluminar os limites e as possibilidades da ação humana no campo das relações entre indivíduos...Talvez nos auxilie a projetar um futuro desejável para a cidadania contemporânea e nos sirva de alerta para os possíveis percalços (GUARINELLO, 2005, p. 29).

Estudar o período democrático da antiga Atenas, não é o único caminho para o estudo de aspectos da cidadania no Mundo Antigo. Tão pouco é desinteressante, diante das múltiplas narrativas que podem ser apreendidas a partir das diversas fontes, referente a este período, que chegaram até nós.

Um exemplo encontra-se no estudo da própria ideia da *pólis*. Segundo Guarinello, elas são frutos de um crescimento econômico e social, o qual gerou um “modelo vitorioso de modo de organização coletiva humana, construída sob a égide da progressiva integração das costas do Mediterrâneo” (GUARINELLO, 2005, p. 32) baseado no agrupamento de pequenos proprietários privados de terra, que gradualmente se fecharam em pequenas comunidades, criando um espaço de diálogo entre indivíduo e coletivo.

Desta forma, os indivíduos, quando diante de conflitos entre si, eram postos a resolvê-los de maneira comunitária. Segundo o autor, residiria nesses mecanismos públicos, uma das formas mais remotas da política, entendida por ele, como um “instrumento de tomada de decisões coletivas e resoluções de conflitos” (GUARINELLO, 2005, p. 32-33). Isto dialoga diretamente com a consciência cidadã e política estabelecida anteriormente. Ainda sobre este processo formador, Guarinello complementa:

Eram comunidades imaginárias que se construíram e inventaram ao longo do tempo. O cidadão é construído junto com os cultos comuns, a moeda cívica, língua, leis, costumes coletivos. Não havia unidade étnica em novas colônias. Eram abertas ou fechadas a incorporação de novos membros à comunidade (GUARINELLO, 2005, p. 24).

Embora, na prática, não seja uma regra universal, este processo orgânico se torna visível em alguns aspectos cívicos da *polis* ateniense dos séculos V e IV a.C., onde,

gradualmente, os dilemas enfrentados pela comunidade conduziram a construção de seus mecanismos políticos de participação coletiva na tomada de decisões, e a estabelecer sua própria noção de cidadão. Como já foi visto, os assuntos tratados nas assembleias eram diversos, desde a adição de novos decretos com força de leis, sobre os usos dos recursos citadinos, organização de festivais religiosos à entrada ou não de conflitos belicosos com outras comunidades etc.

Fica claro que o exercício da cidadania ateniense era direto, sem intermediários ou representantes, como é comum nas cidadanias modernas. Isto exigia do cidadão um comportamento ativo e participativo. Promover o contato do estudante com este tipo de atitude cidadã pode suscitar reflexões sobre o caráter indireto do exercício da cidadania contemporânea, presente no regime democrático liberal e representativa brasileiro, reconhecendo os avanços e limites alcançados por essas duas experiências históricas, distantes no tempo e espaço. Mas, como apontado anteriormente, este conhecimento histórico precisa ser complementado pela prática de atitudes cidadãs.

1.3 DEMOCRACIA EM JOGO: A EXPERIÊNCIA PELA PRÁTICA

Não é possível afirmar que exista uma resposta única para o que seria uma educação eficaz para o exercício da cidadania. No entanto, podem-se apontar caminhos, construir diretrizes, oferecer possibilidades diversas e variadas quanto às formas pela qual o ser humano se organizou socialmente ao longo dos séculos de sua existência. Se uma cidadania crítica requer do cidadão que a reconheça como um conceito histórico – e, por conseguinte, mutável de acordo com as necessidades de seu tempo – o ensino de história, torna-se um dos lugares adequados para sua elaboração.

Nesta pesquisa, pretende-se trilhar um dos múltiplos caminhos que a história, enquanto disciplina do ensino básico, pode contribuir para a formação cidadã no Brasil do século XXI. Sobretudo, quando enxergamos o ensino de história como um verdadeiro *playground* da experiência humana no tempo, surgem novas propostas, como a utilização do jogo como forma e do objeto histórico estudado como conteúdo.

Conhecer a experiência histórica humana sobre a cidadania, através de métodos que mesclam pesquisa e prática, como jogos didáticos, se oferece como uma dessas oportunidades de desenvolver uma atitude cidadã. Ludicizar as práticas cidadãs de várias temporalidades, de forma que os alunos a pratiquem-na jogando, ou mesmo colocar o aluno para agir conforme

um cidadão de outro tempo, através das regras do jogo, são apenas alguns dos exemplos de uso dos jogos que esta pesquisa visa explorar. Como afirma Chauí “uma nova política cultural precisa começar como cultura política nova, cuja viga mestra é a ideia e a prática da participação.” (2008, p. 76). Este trabalho averigua, a partir da vivência de uma atitude cidadã direta e significativa, e, neste caso, a vivenciada pelos atenienses na Antiguidade, através do ato de jogar, se surgirão reflexos ou não nas práticas democráticas escolares dos educandos, como em um maior envolvimento na gestão de suas instituições, criação e fortalecimentos de assembleia estudantis ou até mesmo uma maior participação direta e responsável na construção dos currículos escolares. Sobretudo, é seu objetivo compreender se o uso de jogos no ensino de história e cidadania pode colaborar na construção de uma atitude cidadã crítica por parte dos alunos do ensino básico.

A escolha pela antiga ateniense se dá não pelo argumento em que nela se encontra o único caminho a se trabalhar aspectos da cidadania, mas sim como uma de suas ramificações possíveis. A razão advém, tanto pela natureza da experiência grega – direta – como pela diversidade de fontes sobre o período, como também de contribuir na renovação do estudo da Antiguidade sob uma ótica mais plural e menos eurocêntrica. Sobretudo, se deve a “uma história que não se limita à lógica expositiva e cronológica, que não se contrapõe à ação, mas a toma como elemento de formação” (LUCINI, 2018, p. 82), que não trate a Antiguidade ocidental como as origens históricas de uma civilidade racional, mas como um momento rico, composto de variadas experiências do esforço humano em construir ações coletivas que beneficiem a si mesmo e aos seus iguais.

2. PAUSE: O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA, SUAS POTENCIALIDADES E EXPERIÊNCIAS

Talvez pela distância que nos separa das antigas civilizações, o fato é que, em nosso país, a História da Antiguidade ainda é vista por um grande número de pessoas como algo que não nos pertence. Nesse particular, historiadores brasileiros, de alta categoria até, chegam a sustentar que o ensino desse segmento histórico representa parte de um processo de alienação e afastamento do presente, como se pudéssemos separar, para a compreensão do hoje, a herança cultural do ontem, mesmo o mais remoto (MELO, 1984, p. 19).

Ao contrário do que concebem os idealizadores do currículo de História da BNCC, a História Antiga e também a Medieval não estão tão distantes dele.[...] Como podem entender os embates das guerras étnicas da Europa contemporânea sem nenhum conhecimento do Medieval? Como podem entender os usos da Antiguidade e do Medieval nos discursos políticos contemporâneos, se nada conhecem desse passado? Os estudos da pré e proto-histórias, assim como da Antiguidade e do Medieval, hoje pensam as movimentações populacionais entre os continentes, a circulação de ideias e objetos pelo Atlântico, pelo Mediterrâneo, Oceano Índico e até o Mar da China. Portanto, não perpetuam visões eurocêntricas, mas ao contrário as combatem. (Um Manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade, 2015)¹⁵

Pouco mais de trinta anos separam as duas falas acima. A primeira pertence a uma breve defesa da própria existência da História Antiga como disciplina a ser estudada por historiadores brasileiros, proferida pela professora Maria Martha Pimentel de Melo durante o Simpósio Nacional de História Antiga do Brasil, em 1984. A segunda foi uma resposta à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) construída pelo Grupo de trabalho de História Antiga (GTHA) da ANPUH, em 2016. No entanto, ambos chamam atenção para o mesmo problema: a defesa do lugar da História Antiga no mundo educacional brasileiro.

O pouco espaço destinado ao ensino de história antiga no ensino básico, formulado na primeira versão da BNCC, levantou uma série de manifestações de instituições voltadas para seu ensino (COELHO, BELCHIOR, 2017; LEITE, 2017; SANTOS, 2019; CARVALHO, FIGUEIREDO, GIRARDI, 2021; MOERBECK, SANTOS, 2023). Questões estas que parecem ecoar algumas das críticas levantadas por Maria Martha. Se por um lado, tivemos um crescimento substancial de pesquisas voltadas para o Mundo Antigo, no ensino superior (KOLV, NAZÁRIO, SANTOS 2017, p. 117-118), a BNCC parece ignorar os esforços de tais

¹⁵ Disponível em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. acesso em: 26/09/2023.

estudos em associar a Antiguidade ao cotidiano escolar brasileiro (LEITE, 2017, p. 16-17), o que acaba por reforçar a visão de que esta temporalidade não tem muito a dizer sobre o Brasil - e o mundo - Contemporâneo.

Para formar cidadãos ativos e críticos vimos que é necessário o contato com práticas cidadãs. A história demonstra seu potencial para essa formação ao lançar um olhar sobre as diversas experiências de luta e exercícios dos direitos políticos, civis e sociais, através do tempo, em diferentes sociedades. Neste sentido, é essencial que o currículo de história não seja excludente, mas sim abrangente, plural. E que ele não seja usado de forma conteudista, visando somente a aprovação em processos seletivos, mas humanista. Se o objetivo é desenvolver a formação plena do indivíduo, é necessário que esse currículo forneça subsídios históricos para que o estudante possa se ver como sujeito dotado de direitos e, no mundo globalizado e multicultural em que vivemos, que ele tenha acesso ao acúmulo de aprendizados produzidos ao longo de toda a experiência humana. Mas não somente, pois também é necessário que “os temas e temporalidades façam sentido para quem os estuda, assim como é igualmente indispensável que estes conteúdos sejam alinhados com as preocupações do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos da escola” (MOERBECK, 2021, p. 61).

Vale salientar que mesmo que a versão atual da BNCC a História Antiga e Medieval tenha retornado, após manifestações como a do GTHA, não significou em um melhor uso de ambas as temporalidades. Além de mantê-las isoladas no 6º ano do ensino fundamental, o currículo reitera a visão linear que privilegia uma pretensa história na qual uma civilização suplanta outra, demonstrando seu progresso perante a anterior. Esse exemplo fica claro na abordagem do período antigo, onde são apresentadas a história mesopotâmica e egípcia para em seguida ser trabalhado Grécia e Roma (BRASIL, 2018, p. 420-421), dando uma ideia de progresso e continuidade entre elas, como uma mera substituição, ignorando todas as dinâmicas relações que existiam entre as mesmas (GUARINELLO, 2017, p. 22). O único esforço aparente de construir noções de sincronicidade é a inclusão do estudo dos povos pré-colombianos no campo da Antiguidade – o que também reforça o tratamento que se dá a esse período histórico como “berço das civilizações”.

Além de privilegiar uma determinada ordem rumo ao “progresso civilizatório”, as escolhas da BNCC também corroboram a ignorância sobre a diversidade cultural, política e social presente nas sociedades antigas, sobretudo no que tange aos povos asiáticos e africanos. Fica aparente que, mesmo resgatando a Antiguidade de seu ostracismo na primeira

versão, o presente currículo fortalece a visão eurocêntrica da Antiguidade, combustível para a não identificação do cidadão brasileiro com esta temporalidade.

Não se espera que a BNCC resolva todas as contradições sociais, desigualdades e conflitos da sociedade brasileira, mas como atual instrumento basilar da estruturação dos conteúdos escolares, é esperado que contivesse o suficiente para a formação de cidadãos críticos e ativos. Há certa preocupação em construir alguns aspectos sobre a cidadania e formas de organização política a partir da Antiguidade, como pode ser visto em alguns objetos do conhecimento¹⁶ e suas habilidades¹⁷ pretendidas. No entanto, a forma vaga que o conceito de cidadania é posto, assim como o tratamento genérico que é dado à Ásia e à África antiga, com exceção do Egito e da Mesopotâmia, demonstram o pouco aproveitamento destas temporalidades para debates essenciais à formação de uma cidadania ativa.

Não se trata de defender o estudo de todas as sociedades antigas e suas especificidades. Entendemos que seria um trabalho hercúleo e possivelmente pouco proveitoso para o estudante. A crítica que se faz aqui, sobretudo à forma pela qual a BNCC trabalha a História Antiga, versa a respeito do empobrecimento de uma educação que olha para a Antiguidade apenas para apresentar um certo legado civilizatório, com viés eurocêntrico, e não como um período de intensa pluralidade de ideias e formas de organização social. “Pensar a História Antiga é aproximar, criticamente, temporalidades, não para compará-las, mas para pensá-las dentro de uma perspectiva integrada, de rupturas e permanências.” (CARMO; LEITE; SILVA, 2020, p. 228)

Neste capítulo iremos explorar brevemente as potencialidades da pesquisa e ensino da História Antiga para a educação crítica e plural do cidadão brasileiro, assim como também traremos experiências de como trabalhar essas potencialidades na sala de aula¹⁸. Com esse objetivo, foram consultados os dossiês mais recentes voltados para o ensino de História Antiga: *História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa*”: *Uma Antiguidade Fora do Lugar?* (2017), da *Mare Nostrum*; *História Antiga pra quê?*” *Questões antigas para problemas*

¹⁶ As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma; As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

¹⁷ (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas; (EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

¹⁸ Importante salientar que a pesquisa realizada para a construção deste capítulo é apenas um pequeno recorte de tudo que foi e está sendo produzido no campo do ensino de História Antiga. Um reflexo de como essa área deve ser melhor explorada se encontra na iniciativa promovida pelo GTHA (Grupo de Trabalho de História Antiga) da ANPUH, de construir uma bibliografia contendo todos os trabalhos dessa área produzidos no Brasil. Fica claro o contínuo crescimento da área após as discussões de 2016. O resultado dessa iniciativa se encontra em: < <https://gtha.ufsc.br/ensino-de-historia-antiga/>> . Acesso em 10/04/2024.

contemporâneos (2019), da *Outros tempos; História Antiga e Medieval no Brasil: pesquisa e prática de ensino* (2020), da *Perspectivas e Diálogos; Ensino de História Antiga* (2021), da *Heródoto; Ensino de História: Antiga e Medieval* (2021), da *Brathair*; e *A Antiguidade na Cultura Histórica: experiências escolares e públicas* (2023), da *História Hoje*.

2.1 CONSTRUÇÃO DE ARCABOUÇO POLÍTICO E CÍVICO

No primeiro capítulo da dissertação, foi evidenciado a importância de estudar a Antiguidade para entender sua participação no campo político contemporâneo. Cabe aqui ressaltar melhor esse tema, sobretudo visando o ensino básico. Guarinello aponta para a necessidade de se conhecer as dinâmicas do Mundo Antigo para reconhecermos nele fragmentos de uma herança ocidental, que, queiramos ou não, moldou nossa memória social e nossa visão como pertencente ao Ocidente (GUARINELLO, 2013, p. 13, 47).

Uma das principais consequências desse processo se encontra em nossa linguagem, cuja origem remonta, em parte, aos gregos e romanos. Embora nosso idioma seja extremamente diversificado, abarcando termos e ideias oriundas de várias regiões do mundo, quando entramos no campo político o grego e o latim são. Por consequência, se quisermos compreender a Democracia, tanto como ideia ou sistema político, e outros termos presentes no cotidiano contemporâneo, como República, Oligarquia, Aristocracia, Ditadura, Senado, Monarquia, é, no mínimo, interessante que se inicie pela Antiguidade, momento fundador de tais conceitos.

Não se trata de buscar suas origens puramente, mas de entender todo o processo que trouxe esses termos da Antiguidade à Contemporaneidade. Como colocado por Dezotti e Leite, a “perspectiva histórica aplicada ao estudo das palavras possibilita perceber as alterações de sentidos e de usos de uma palavra ao longo do tempo, e com isso perceber as mudanças que a sociedade sofreu” (DEZOTTI; LEITE, 2017, p. 127). A concepção do que é Democracia, como já foi exposta no primeiro capítulo, é um exemplo visível de como estudar a história de tais termos produz uma compreensão crítica e consciente sobre como diversas sociedades, observando seus desvios e adaptações, entenderam e buscaram aplicá-los.

Explorar a historicidade destes conceitos, trazer a ideia de que palavras podem significar e suscitar coisas diferentes, a depender do tempo e do espaço em que elas estão inseridas, levaria os estudantes a desenvolverem uma consciência histórica mais apurada. E ajudaria a entender que essas mudanças são processos políticos, sociais e culturais. Estudar

estes conceitos históricos sob a ótica antiga, em conjunto com a atual, pode levar o aluno a refletir sobre sua própria relação com o termo. Por que ser chamado de Tirano hoje tem um peso mais negativo no período arcaico? Por que hoje a maioria das pessoas defendem a manutenção da democracia como regime político quando durante boa parte da história ele foi atacado?

A potencialidade de se trabalhar com a história das palavras (DEZOTTI; LEITE, 2017, p. 125-126) pode ser observada nas primeiras iniciativas do *Projeto Vocabulário Político da Antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania*, criado na UFPB pelos professores Priscilla Gontijo Leite e Lucas Dezotti em 2016 e desenvolvido com a participação de vários discentes da graduação de História e Letras Clássicas da mesma universidade. Visando entender o quanto estudar o Mundo Antigo pode influenciar positivamente no entendimento do vocabulário político moderno, o projeto se debruçou sobre textos de Heródoto, Aristóteles, Tito Lívio e Políbio e criou fichas de análises textuais para serem utilizadas na sala de aula (CARMO; SILVA; LEITE, 2020. p. 217).

Destes autores antigos, os textos de Heródoto, sobre as formas de governo, foi o primeiro a ser usado em aplicações no ensino básico. Essa experiência se deu em turmas do 6º e 9º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio e foram descritas no trabalho *O uso de tecnologias no ensino de história antiga: propostas metodológicas do projeto Vocabulário Político da Antiguidade* (2020). Os discentes do projeto levaram textos escolhidos do autor e realizaram leituras no idioma original e outras atividades baseadas na análise textual da fonte. Esse contato com uma outra linguagem foi ressaltado como ponto de impacto e gerou curiosidade nos alunos.

Diante dessa última observação, pode-se fazer uma breve reflexão sobre a utilização de recursos diferentes para captar a atenção dos alunos e estimular seu interesse pelo tema estudado. Em tempos em que o mundo virtual permeia a sociedade (ALBACH, 2014, p. 139-140), repensar a materialidade da sala de aula através de linguagens artísticas como a leitura performática de um documento histórico, recitado em uma língua desconhecida da maioria, pode ser um caminho interessante de gerar curiosidade acerca do tempo representado, como observado na experiência do *Vocabulário Político da Antiguidade*. Pela experiência performática, o aluno é transportado para uma outra época, um outro período, semelhante a assistir um filme ou série, ou interagir com um jogo de temática histórica. A curiosidade gerada por um momento como esse é uma brecha poderosa para o ensino de história.

Não obstante, para entender o texto expresso nesta leitura, o estudante precisa identificar que língua é essa, qual povo a falava, como era sua pronúncia. Esse processo pode levá-lo a descobrir palavras que usamos hoje e são derivadas desta língua, que ressoa ora distante, ora tão próximo dele. Trabalhar com a história das palavras, usando de elementos performáticos e práticos, como ponto de partida, parece ser uma estratégia interessante para se obter a atenção de turmas acostumadas com o mundo digital. Pode não funcionar sempre, mas é interessante cogitar que, para jovens estudantes que cresceram no mundo digital, encontrar a materialidade em algumas situações possa ser mais interessante do que uma tela de celular.

Outro elemento que podemos destacar é o uso de fontes históricas na sala de aula. Elas permitem um contato direto com o momento histórico estudado, podendo levar a uma maior imersão do aluno no tema. Não se trata de apenas trazer, apresentar a fonte, mas realizar análises em conjuntos ao estudante e com isso desenvolver sua interpretação histórica. Saber fazer uma leitura histórica de objetos, enxergando o que eles nos contam sobre o passado, é um passo importante rumo à formação de uma consciência histórica.

A Antiguidade grega, por exemplo, nos reserva uma miríade de fontes históricas textuais, como os fragmentos de autores utilizados pelo projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*. Para além de textos voltados para o campo da história, política e filosofia, há também obras teatrais e literárias que nos possibilitam explorar a cultura dessa sociedade, assim como esse lado mais performático das fontes na sala de aula. Exemplo disso pode ser visto nas possibilidades de se utilizar peças teatrais produzidas na *pólis* ateniense. A leitura ou atuação de pequenos fragmentos de peças como *As Vespas*, que retrata o funcionamento dos tribunais atenienses, pode ajudar tanto na construção de interesse e curiosidade acerca da sociedade de Atenas, assim como nos fornece informações de como essas pessoas se organizaram para resolver impasses públicos e privados, e sua concepção de justiça, um exercício de alteridade quando comparada com a nossa noção moderna.

Outro resultado observado dessa experiência foi a identificação dos alunos do 6º ano das formas de governo à sua participação política, ligando a Monarquia e a Tirania ao governo de um, Aristocracia e a Oligarquia a um governo de poucos e a Democracia ao governo de muitos, o que representou uma assimilação básica e importantíssima para a construção destes conceitos. Já na experiência com o 9º ano, os alunos associaram o estudo das formas de governo ao conteúdo que estava sendo ministrado na disciplina de história: o período da República Velha. Segundo o relato da professora que disponibilizou as turmas

para a experiência, os seus alunos, após a aplicação da atividade, tiveram facilidade em associar o conceito de Oligarquia, por exemplo, à situação em que se encontrava o Brasil durante a política do café com leite (CARMO; SILVA; LEITE, 2020. p. 217).

Entender a ideia por trás desses termos proporcionou um conhecimento que foi usado posteriormente em um assunto distante no tempo e espaço da Antiguidade. Uma abordagem interessante da História Antiga advém de ser tratada como uma história dos começos (FRANCISCO, 2017, p. 37-38). Quando desvinculada da ideia de excepcionalismo europeu mediterrâneo, o Mundo Antigo pode ser observado como momento de origem de outros processos civilizatórios, como na África, Ásia e América. Entretanto, nota-se que esse modelo de Antiguidade contém ainda traços do século XIX (FRANCISCO, 2017, p. 38), que usa o rótulo de antigo para criar tradições que justificassem a criação dos estados nacionais europeus modernos.

No entanto, quando olhamos para essa experiência do projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*, percebe-se a Antiguidade como local de origem de algumas ideias que circulam o mundo político contemporâneo. Se entendermos o Mundo Antigo como o momento em que diversos agrupamentos humanos passam a se complexificar, é um rico período para se explorar as primeiras formas de organização social, tema imprescindível para uma formação cidadã completa, que reclame para si toda uma gama de experiências humanas sobre o que já foi feito, para poder pensar o que poderá ser feito.

O Mundo Antigo pode ser o ponto de partida destes conceitos, mas seus usos não se encerram nele. E isso pode gerar uma falsa impressão de que o que se aprende sobre a Antiguidade permanece lá, apartado do presente, sendo que, ao longo do currículo escolar de história, usamos vários destes conceitos originados neste período histórico.

É possível entender o funcionamento de uma monarquia utilizando-se apenas no seu uso do medievo, assim como explicar o que é uma Democracia a partir da experiência na Contemporaneidade ou diferenciar o que é uma Aristocracia numa sociedade utilizando apenas a modernidade? É bem possível que sim. No entanto, todos esses conceitos também podem ser explicados, em conjunto, em uma aula sobre as formas de governo presentes no Mundo Antigo. E mesmo que fazer essa ponte entre Antiguidade e Contemporaneidade não seja a intenção do professor, ao usar esses termos, esse vocabulário, estará, automaticamente, fazendo um elo com o Mundo Antigo. Não se trata, mais uma vez, de pensar a Antiguidade como caminho único e obrigatório, mas como possibilidade interessante de se iniciar ou

aprofundar qualquer discussão que aborda a historicidade das formas de organização das variadas sociedades humanas.

Portanto, essa experiência demonstra como a Antiguidade, sobretudo seu arcabouço político, pode ser utilizada por professores de história, no ensino básico, para a construção de uma consciência histórica sobre a política brasileira no início do século XXI – e suas características que ecoam no tempo presente. Não foi útil apenas para a interpretação de um período histórico brasileiro, como também conseguiu que alunos menores desenvolvessem conceitos que serão utilizados por eles constantemente no estudo de outros períodos históricos, como a Monarquia e a Aristocracia, por exemplo.

Ela também demonstrou que o contato direto com a fonte, neste caso tanto textual, quanto a performance de sua leitura no idioma grego, gerou um maior entusiasmo e engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. E que a associação entre a Antiguidade com temas atuais da política brasileira facilitou a compreensão de ambos os períodos históricos.

Uma outra iniciativa que pode ser citada neste contexto é o trabalho relatado por Maria Cristina Kormikiari, Felipe Perissato e Felipe Ferreira no *Projeto Minimus Intersdisciplinar: Grego e Latim, Filosofia, História e Arqueologia da Antiguidade Clássica*, (FERREIRA; KORMIKIARI; PERISSATO, 2020, p. 40-41). Seu objetivo foi o de promover um maior contato destas três áreas com a educação básica.

Como aproximar a cultura material de sociedades pertencentes a um passado tão distante do cotidiano dos adolescentes da cidade de São Paulo, e geralmente vindos de contextos sociais tão diferentes? Como a junção de Filosofia, História e Arqueologia pode fomentar uma educação escolar crítica e cidadã? Partindo destes questionamentos o projeto desenvolveu uma série de atividades com o objetivo de estimular uma “análise crítica do mundo por meio de suas camadas históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas” (FERREIRA; KORMIKIARI; PERISSATO, 2020, p. 43-44).

Em um primeiro momento foi trabalhado o conceito de lugares de memórias, abordando o papel da memória da cidade na construção social de sua população. Isto se deu através de aproximações entre a Acrópole de Atenas e a diversidade de memórias do paulistano bairro da Liberdade. O segundo momento desenvolvido pelo projeto concentrou-se no processo de construção de identidade na bacia mediterrânea durante a Antiguidade. Neste seguimento, com o objetivo de apresentar as trocas culturais, políticas e materiais das antigas sociedades que habitaram a região, foram utilizados textos didáticos, peças numismáticas e

imagens de cerâmicas e de representações iconográficas para a análise dos estudantes. Por fim, o último segmento de atividades teve por objetivo trabalhar a diversidade religiosa e de organização política no antigo mediterrâneo, fazendo paralelos, com as devidas ressalvas, com a cultura política e religiosa da sociedade brasileira (FERREIRA; KORMIKIARI; PERISSATO, 2020, p. 45-47).

É interessante notar aqui um exemplo de impacto dos estudos de uma perspectiva mais global da história, em conjunto com o conceito de cidade antiga, que vem se tornando um dos eixos mais explorados na pesquisa e ensino de história antiga no Brasil (GUARINELLO, 2022, p. 4). Nessa perspectiva, a Antiguidade Clássica greco-romano vem se tornando uma história das sociedades que floresceram por toda a bacia do Mar Mediterrâneo. Desde então, vem sendo desenvolvido um olhar para a pluralidade de experiências humanas nessa região e como as trocas entre elas eram regulares. Segundo Guarinello:

Há cidades insulares, portuárias, continentais; há cidades mais comerciais, mais artesanais, mais agrícolas; há aquelas muito pequenas, na ordem do milhar de habitantes ou menos. Muitas delas são médias, mas há também, a partir de certas épocas, grandes metrópoles, na casa das centenas de milhares de habitantes. A despeito do cumulativo processo de integração que observamos a partir do primeiro milênio a.C., permanece entre as cidades uma rica diversidade de formas culturais, de manifestações religiosas, de estilos arquitetônicos, de modos de vida, de cultura material, que se homogeneízam com o tempo, mas nunca se uniformizam por completo. Para usar uma terminologia contemporânea – e por isso anacrônica –, o global e o local nunca se fundem totalmente (GUARINELLO, 2022, p. 10).

Trazer essa visão plural da Antiguidade, antes solidificada no mármore branco greco-romano, contribui para a identificação dos estudantes com a cultura brasileira em sua diversidade. Ressaltando que nem mesmo os gregos eram um só povo unificado, e sim uma sociedade que partilhava traços linguísticos, étnicos e culturais, convida os estudantes a pensarem sobre sua origem, sobre sua cultura, religião e identidade (FERREIRA; KORMIKIARI; PERISSATO, 2020, p. 54-55).

A experiência do *Projeto Minimus Interdisciplinar* nos mostra como usar a história comparada para o ensino do Mundo Antigo. Através de paralelos entre o tempo estudado e a realidade concreta dos alunos, os estudantes são levados a pensar sobre a forma como o espaço ao seu redor também pode moldar sua realidade. Depois de conhecer as cidades antigas e analisar suas questões (como eram as casas antigas? Como elas se estruturam? Como elas se organizavam geograficamente? Havia diferenças entre moradias de pessoas pobres e ricas? Como as influências externas modificam a vivência e a arquitetura urbana?) o

estudante estaria capacitado a olhar para sua própria cidade com um viés mais analítico, crítico. Pensar a cidade e a sua lógica organizacional também atravessa a formação almejada por uma consciência cidadã.

Estudar a formação das cidades antigas, sobretudo o caso grego, também pode atuar como ponte para se trabalhar a ligação entre cidadania e pertencimento a um agrupamento social, uma vez que ser cidadão, alguém dotado de direitos e deveres, nesse período, está associado ao pertencimento a uma determinada comunidade cívica. Ao identificar essa ligação entre cidadania e território, pode-se levar o aluno a pensar sobre alguns aspectos da cidadania moderna: O que determina quem é um cidadão hoje? Depende do local? Qual a nossa relação com o nosso local de nascimento? Qual a diferença entre um cidadão brasileiro e outro de qualquer nacionalidade? Será que todos os cidadãos brasileiros são iguais em direitos e deveres em relação aos cidadãos de outros territórios? Quais os direitos de um estrangeiro? A partir da Antiguidade pode-se levar os estudantes a pensarem sobre a forma como a Contemporaneidade lida com a imigração e com os limites da ideia moderna de nação e cidadania.

Também é mais uma vez reforçado a importância de se usar fontes na sala de aula. Dessa vez, esse lugar é tomado por fontes de cultura material. Imagens de cerâmicas gregas e peças numismáticas foram utilizadas para a construção de conhecimento histórico. Esse tipo de fonte pode até ter um potencial maior que obras textuais, uma vez que sua estética é um chamariz para outro tempo. A falta de acesso à fonte original é suprimida pelo uso do mundo digital, uma vez que grandes coleções de peças artísticas dessa sociedade podem ser acessadas através de sites.¹⁹

Cabe dizer que o *Projeto Minimus Interdisciplinar* utilizou recursos produzidos tanto pelo Labeca²⁰, como pelo Larp²¹, em suas atividades. Os usos destes materiais derivados de estudos arqueológicos possibilitaram a interdisciplinaridade, para além da História e da Filosofia, com disciplinas como Antropologia, Sociologia e Ciências da Natureza. O

¹⁹ Um exemplo se encontra no site <<https://grecoantiga.org>>. acesso em: 15 de janeiro de 2024.

²⁰ O Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga (Labeca), localizado no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, foi fundado em 2006, e tem por objetivo a realização e a divulgação de estudos sobre a sociedade grega por meio da análise do espaço na cidade antiga. Mais informações sobre o Labeca, assim como o material produzido pelo mesmo, podem ser acessados no site: <<http://labeca.mae.usp.br/pt-br/>>. acesso em 5 de janeiro de 2024.

²¹ O Laboratório de Arqueologia Romana Provincial, também sediado no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e criado em 2011, estuda a experiência romana provinciana através de estudos arqueológicos, assim como desenvolve materiais didáticos sobre o assunto, e que se encontram disponíveis no site: <<http://www.larp.mae.usp.br>>. acesso em 5 de janeiro de 2024.

resultado destas sequências didáticas se mostrou positiva (FERREIRA; KORMIKIARI; PERISSATO, 2020, p. 57). A resposta dos estudantes se deu por meio do engajamento nas discussões, do diálogo estabelecido com os docentes e da participação ativa em atividades criativas, como a de confecção de escudos e símbolos de clãs, pinturas de cerâmicas e criação/planejamentos de cidades hipotéticas.

Observa-se o potencial do ensino de história, sobretudo o da História Antiga, com atividades lúdicas. Pintar cerâmicas replicando os estilos gregos, construir escudos, pensar como criar cidades antigas fornece uma experiência de “interagir” com o passado, um passo semelhante a jogar com esse período histórico, e fazem com que o aluno se integre melhor ao período estudado.

Outra experiência que aborda as possibilidades de se trabalhar a política, agora em seu lado mais econômico, se encontra no trabalho *A economia antiga como possibilidade de construção da alteridade no ensino da História Antiga* desenvolvido por Alexandre Carvalho e Lucas Girardi (2023). Os autores se utilizam do estudo da economia antiga para desconstruir a naturalização do capitalismo como sistema econômico insuperável (CARVALHO, GIRARDI, 2023, p. 153).

A proposta se baseia na ideia de que o estudo sobre o outro, a alteridade, enriquece nossas perspectivas, aumenta nossa visão de mundo e nos liberta de algumas amarras criadas pelo ensino tradicional de História. Os autores argumentam que esse modelo de ensino, baseado na corrida pelo progresso e que alcança seu “fim” na vitória do capitalismo, está alicerçado na visão eurocêntrica (CARVALHO, GIRARDI, 2023, p. 159-163). A História Antiga adentra nesta narrativa como ponto de partida do Ocidente rumo à linha de chegada capitalista. Na proposta dos autores, esse não deve ser o foco desta temporalidade na sala de aula.

Com o fim de dar novo significado ao estudo dos antigos, seria necessário olhar não só para a Antiguidade, mas para o passado como um todo, procurando entender o outro e o mundo em que ele vivia. Esse seria o primeiro passo para a desnaturalização de resultados advindos de processos históricos específicos:

Entendemos que se o aluno ou a aluna não possui qualquer perspectiva sobre outras formas de comércio, trocas, nunca ouviu falar de reciprocidade, redistribuição e outras formas de organização mercantil, ele ou ela terá menos capacidade de refletir sobre o mundo em seu entorno, tendendo a naturalizar as relações econômicas próprias do capitalismo, que se manifestam em seu cotidiano (CARVALHO, GIRARDI, 2023, p. 163).

Ao abordar a economia antiga pela perspectiva da História Global, seria possível visualizar os múltiplos modos de produção e distribuição de bens: “sistema de agricultura irrigada (Mesopotâmia e Egito), produção regional de mercadorias de primeira necessidade, para fornecer comida e bebida em festas em troca de trabalho comunitário de corveia (Incas), combinação de finanças de primeira necessidade e de bens (Astecas)” (CARVALHO, GIRARDI, 2023, p. 168). Essa abordagem é validada pela própria BNCC, uma vez que uma das habilidades a ser trabalhada no ensino fundamental, no campo histórico, é a de “descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas” (BRASIL, 2018, p. 421).

Esse contato com um mundo tão diverso política e economicamente se comparado com o mundo de uma economia global como o de hoje, possibilita ao estudante entender que, ao longo do tempo, homens e mulheres buscaram as mais diversas soluções para resolver seus problemas de organização social típicos de sua temporalidade. O capitalismo, nesse aspecto, seria o modo de produção dominante mais recente, e não o último. Construir essa noção é importantíssimo para um desenvolvimento de uma atitude cidadã crítica, capaz de enxergar a possibilidade de mudança, mesmo na atualidade. Ao trabalhar de tal forma, a Antiguidade se apresenta como uma fonte de ricas experiências humanas a serem pesquisadas, analisadas e absorvidas no processo de construir um futuro diferente, adaptado às questões particulares de seu tempo.

Cabe mencionar um último trabalho que também se utiliza da Antiguidade para pensar o mundo político contemporâneo na sala de aula. Alessandro Gregori (2023) investiga em *Entre os tempos de ouro da Antiguidade e a criminalização da política no Brasil contemporâneo: consciência histórica, saberes escolares e representações sociais* a compreensão dos estudantes sobre o exercício político na antiga Roma e como é possível relacioná-la aos problemas do tempo presente (GREGORI, 2023, p. 83).

O autor parte da perspectiva de que o mundo político greco-romano sempre teve um determinado destaque no ensino tradicional de História Antiga no Brasil. Por esse motivo, explorá-lo pode nos dizer um pouco mais sobre o processo de aprendizagem histórica dos estudantes acerca do campo político.

Com esse intento, foram aplicados questionários a 60 estudantes da 1ª série do ensino médio de um colégio da rede pública do estado de São Paulo, pertencentes a grupos

familiares das camadas mais populares da cidade de São Bernardo do Campo, de 14 a 16 anos, para verificar o conhecimento prévio acerca do mundo político de maneira mais ampla.

Um dos primeiros dados que o autor aponta é que 65% dos alunos entendem a política como meio de garantir um bem-estar a população. Ela garantiria o acesso dos cidadãos aos direitos básicos como educação, saúde e trabalho (GREGORI, 2023, p. 90). No entanto, esse entendimento não garante o interesse pela mesma, uma vez que boa parte dos entrevistados diz não ter interesse em atuar politicamente, taxando-a como sendo chata, entediante, complicada e, finalmente, corrupta. Esses dados parecem corroborar a coexistência entre a indignação e a apatia política (FLECK, 2015, p. 47) nesses estudantes, uma das características da cidadania moderna, como foi apresentado no primeiro capítulo.

A partir destes apontamentos iniciais, Gregori aponta para a participação dos meios de comunicação na “estigmatização da esfera política, compreendida como o cerne de todos os males da sociedade brasileira” (GREGORI, 2023, p. 96). Vale lembrar que esse desgaste do modelo político brasileiro atual já foi mencionado no primeiro capítulo. No entanto, é interessante pensar que, se, como aponta Gregori, as mídias de comunicação tem esse importante papel na estigmatização da política brasileira, há que interesses isso favorece? Formar cidadãos críticos, capazes de formular tais questões enquanto são bombardeados com todo tipo de notícias e análises veiculadas por jornais televisivos, programas de rádio e, sobretudo, as diversas redes sociais que existem na internet, é essencial para mudar o moribundo destino da política nacional.

Em um segundo momento, foi apresentado aos estudantes quatro documentos textuais, dois da Roma Antiga (cujos autores eram Tito Lívio e Caio Graco respectivamente) e dois da Contemporaneidade (falas pronunciadas pelos políticos latino-americanos Lula e Mujica). Todos os textos tinham como conteúdo a busca pelo fim da desigualdade social. Após a leitura dos textos, foi apresentado o seguinte questionamento aos alunos: “Comparando os documentos, é possível afirmar que autores, antigos (Tito Lívio e Tibério Graco) e modernos (Mujica e Lula), ao discutir o assunto dos textos, podem fazer isso para tentar se manter na política? Por quê?” (GREGORI, 2023, p. 100).

Analisando as respostas, 87,5% dos alunos afirmaram que os autores estudados se utilizaram do problema da desigualdade social em seus discursos como um meio de ganhar ou permanecer em destaque no campo político. Nas justificativas, o principal argumento se manteve na criminalização da política (GREGORI, 2023, p. 100). No entanto, boa parte dos que afirmaram haver favorecimento político em defender causas sociais, como o fim da

desigualdade social, optaram por defender que entre os antigos romanos citados havia um real desejo de mudanças sociais, em detrimento da Contemporaneidade, onde esse sentimento era praticamente inexistente, restando apenas o ganho pessoal em utilizar tais discursos.

Esse trabalho traz algumas questões interessantes que merecem ser discutidas. A primeira delas é o interessante uso comparativo da Antiguidade com o tempo presente para analisar as representações políticas que se tem sobre ambas as temporalidades. O paralelo demonstra uma visão idealizada da Antiguidade, como um momento em que o campo político era um lugar público, onde defender os interesses coletivos era comum e natural. Essa visão reitera o quanto o sistema político atual está desacreditado. A política na Contemporaneidade “torna-se, tanto no plano das ideias quanto no plano da ação, uma empreitada conduzida por egoísmo e sujeitos inescrupulosos” (GREGORI, 2023, p. 105). O que era interesse público, é visto agora como mero meio de se alcançar objetivos privados.

Portanto, é possível inferir que a visão da maioria dos estudantes que participaram dessa pesquisa sobre política pode ser assim resumida: acredito que a política tem o propósito de construir o bem coletivo e garantir os nossos direitos; no entanto, hoje ela é tomada pela corrupção e é complicada ou entediante demais para me dedicar a ela. Será que esse perfil pode ser encontrado em outras escolas? O que poderá ser feito para mudar essa realidade? Para responder esses questionamentos mais uma vez podemos recorrer aos apontamentos de Audigier de que uma formação cidadã eficiente precisa de prática (AUDIGIER, 2016, p. 48). Uma prática que vai de encontro à apatia política.

Não obstante, levar questões como essa para a sala de aula nos permite trabalhar a noção de público e privado, na Contemporaneidade e na Antiguidade. Observa-se que, para os estudantes envolvidos na pesquisa, há uma clara sobreposição de interesses privados aos coletivos no Mundo Contemporâneo. Ao mesmo tempo, eles enxergam que nem sempre essa foi a realidade, como pode ser visto em sua visão positiva dos antigos romanos. Poderíamos trazer duas questões a este grupo de alunos: Será que de fato o mundo antigo pensava e agia melhor coletivamente do que a Contemporaneidade? Se sim, quando e por que esse processo se tornou mais evidente? Aprofundar o contexto histórico da crise agrária em que a luta política de Caio Graco, um dos autores abordados, está inserida, a partir de outras fontes, nos dá uma oportunidade de trabalhar na sala de aula como coletivamente e individualmente os romanos lidaram com a apropriação de terras públicas, por exemplo.

Esse direcionamento pode levá-los a responder a primeira questão. Mas como responder a segunda? Os trabalhos mencionados nos oferecem um caminho, dentre tantos:

trabalhar de forma crítica com o Mundo Antigo. No entanto, é importante destacar que esse trabalho precisa ser feito em diálogo com outros tempos históricos.

Podemos estabelecer, por exemplo, que a Democracia é a forma política em que o povo é protagonista, e representa o ideal de governo a ser alcançado. Estudar a construção histórica do modelo democrático de governo e do seu significado (CARMO; SILVA; LEITE, 2020), em contraposição às outras formas de governo, como Monarquia, Oligarquia, Aristocracia e Tirania, desperta nos alunos a ideia de que a Democracia só existirá quando a política for exercida pelo conjunto de cidadãos, os quais eles fazem parte. Complementar a esse passo, é necessário trabalhar com o processo de implantação de governos democráticos para além da Antiguidade, abordando o processo de construção das liberdades individuais na Modernidade, e o ressurgimento das ideias democráticas, assim como os novos debates surgidos em torno da representação política.

Entender isso pode levar os estudantes a perceberem as falhas do modelo democrático atual, e ir além, mudar a realidade, de forma coletiva e constante, tal como foi o processo da implantação da Democracia, em Atenas no século V e VI a.C., ou das disputas entre os grupos sociais na República Romana durante a sua expansão entre os séculos V e I a.C., ou até mesmo o processo de implementação da primeira república no território brasileiro ao fim do século XIX, logo após um processo de abolição da escravidão e de reorganização social. Entender que regimes políticos não surgem prontos, mas que são frutos das condições históricas de seu tempo e espaço, e do esforço constante em se adaptar para garantir os princípios da *Isegoria*, *Isonomia* e *Isocracia*, ou os interesses de pequenos grupos, é um dos maiores aprendizados que os estudantes possam ter ao entrarem em contato com a história das formas de governo. E esse aspecto pode ser melhor reforçado quando associado a uma perspectiva econômica, que aborda a multiplicidade de produção e troca de bens da Antiguidade até o Mundo Contemporâneo (CARVALHO, GIRARDI, 2023).

Quebrar a ideia de que atingimos o grau máximo da vida econômica no Capitalismo, através da exploração das múltiplas formas de se produzir e trocar mercadorias no Mundo Antigo, possibilita ao estudante desenvolver uma noção de que regimes políticos e sistemas econômicos não são eternos, muito menos estanques no tempo. Se o campo político hoje está ligado quase que unanimemente à corrupção (GREGORI, 2023), ao enriquecimento do privado através do público, isso se deve mais ao sistema econômico atual do que aos regimes democráticos (WOOD, 2003, p. 173).

Olhar para os antigos e perceber que enfrentaram tipos parecidos de problemas da Contemporaneidade, como a desigualdade social, nos faz naturalizar que o ato político não é isento de interesse particulares, mas que igualmente é passível de ser guiado também por interesses coletivos. Portanto, saber que a corrupção pode ser uma consequência dessa relação, e não o que define a política, é fundamental para criar cidadãos críticos, capazes de atuar e conciliar interesses individuais e coletivos, que conduzam a uma mudança de perspectiva sobre a ideia de democracia e de poder popular.

2.2 USOS E RECEPÇÕES

O passado nunca deixa de existir. Ele se mantém retido em vestígios deixados, memórias contadas e em registros históricos. No entanto, ele não permanece o mesmo perante o tempo. Ao olharmos para ele, a visão do presente o enxerga sob outra ótica, sob outras questões, outras perspectivas. Dessa forma, ele se modifica na mesma medida em que o seu conhecimento também modifica o tempo que o olha. No campo historiográfico, um dos caminhos que busca identificar e analisar esse processo é o da Recepção e Usos do passado.

Na definição utilizada por Funari, Garraffoni e Silva, quando falamos em Recepção do passado, nos remetemos às múltiplas formas de como um determinado passado foi visto e recriado ao longo do tempo. Com relação à ideia de uso, se trata de uma forma de recepção que enfatiza o emprego de um passado em uma determinada época posterior, de acordo com interesses específicos deste período, e que mais fala sobre ele mesmo do que o passado evocado (FUNARI; GARRAFFONI; SILVA, 2020, p. 44).

Sob a perspectiva da recepção é impossível não olhar para a produção historiográfica como um todo como um objeto de estudo histórico, uma vez que ela nos revela as questões, intenções e vontades do tempo em que foi produzida. Essas recepções têm suas próprias continuidades, gerando ecos e rupturas com as recepções da época subsequente.

O estudo dos usos e da recepção do passado atravessa parte da historiografia sobre o Mundo Antigo. Como apontado por Funari, Garraffoni e Silva, a “recepção da Antiguidade Clássica, particularmente, pelo lugar que gregos e romanos ocupam na história do pensamento, não deixa de ser paradigmática para os estudos de recepção, em geral” (FUNARI; GARRAFFONI; SILVA, 2020, p. 47). Consequentemente podemos dizer que estes trabalhos “nunca foram isentos dos momentos históricos nos quais foram produzidos, constituindo, portanto, parte de discursos de dominação” (GARRAFFONI; FUNARI; PINTO, 2010, p. 9).

Portanto, olhar para a Antiguidade sobre essa perspectiva nos permite identificar os seus empregos modernos e como ela moldou a Contemporaneidade da mesma forma que moldamos nossa visão atual sobre o Mundo Antigo. Se torna um exercício não só de aprendizagem histórica, mas também permite a construção de uma consciência histórica sobre o mundo que habitamos e de como o passado se faz presente na nossa forma de viver.

Alguns destes usos recentes, datados do século XIX e XX, aconteceram em conjunto com o próprio processo de profissionalização do historiador, e a construção de identidades de estados contemporâneos europeus. Os antigos foram evocados, por exemplo, como bases de um Ocidente que surgia em oposição ao Oriente (CARVALHO, 2020, p. 16-26), fundadores de uma mesma cultura que culminou na civilização europeia branca do século XIX, que enxergava a si mesmo como o ponto mais avançado na história humana. Outro uso que merece uma menção são as imagens da Antiguidade que foram reivindicadas por regimes fascistas que irromperam na Europa, em meados do século XX, como o governo de Vichy, na França, e Mussolini na Itália (SILVA; FUNARI, 2021, p. 238), onde utilizaram a história imperial romana como um suposto modelo e justificativa de suas ações expansionistas. Roma e o imperador Augusto foram usados até mesmo pelo regime franquista na Espanha (RUFINO, 2017, p. 44-50). Em busca de encontrar uma nova identidade que fizesse eco dos ideais autoritários e grandiosos do regime que se construía logo após o fim da Guerra Civil (1939), as imagens de Augusto e sua Roma, assim como o império colonial espanhol dos séculos XVII e XVIII, foram usados como modelos do que deveria ser essa “Nova Espanha”.

Esses usos por si já garantem uma interessante amostra de como trabalhar como o presente e o passado são constructos - uma importante lição para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica. No entanto, quando adicionamos o uso dessa Antiguidade no processo de construção histórica da identidade brasileira, considerando aqui o ensino de história como uma de suas bases, gregos e romanos se tornam um ponto primordial para se entender a tentativa de ocidentalização do Brasil, desde a colonização – envolvendo também outras regiões da América espanhola – à independência (GURGEL; LEITE, 2019, p. 35).

Vários elementos advindos da Antiguidade foram utilizados no processo de colonização da América. Ela foi evocada no processo de categorização do americano como diferente, exótico ou mesmo inferior ao europeu. O Mundo Antigo também esteve presente no primeiro currículo de história a ser empregado pelo Brasil independente, pois “as elites brasileiras consideravam importante o ensino da história romana, principalmente dos aspectos

políticos relacionados com a república e especialmente a fase política do Império” (GURGEL; LEITE, 2019, p. 30).

Frizzo, Leite e Silva dividem o ensino de história (antiga) no Brasil em quatro momentos. O primeiro, iniciado pelos padres jesuítas, e que perdurou do século XVI ao XIX, tinha uma estrutura focada na História Clássica greco-romana, utilizando-se de textos e autores latinos e gregos. O segundo, datado do início do século XIX até a década de 1940, refere-se ao período da monarquia e, posteriormente, criação da república, em que o ensino de história antiga inserido em uma grade curricular voltada para a formação de uma identidade nacional, e que coloca as sociedades greco-romanas como o marco inicial da civilização europeia e, por consequência, do Ocidente – ao qual se pretendia colocar a sociedade brasileira –, bem ao molde do ensino francês, modelo utilizado como exemplo (FRIZZO; LEITE; SILVA, 2023, p. 7-8).

O terceiro momento, iniciado com as reformas educacionais das décadas de 1930 e 40, é marcado pela centralização das políticas educacionais que empregaram nos estudos históricos o papel de construir uma unidade nacional. À História Antiga estaria relegado o papel de servir como bases de uma História Geral da civilização ocidental, que contava com a entrada da História do Brasil em suas páginas. É apenas no quarto e último momento, iniciado nas últimas décadas do século passado, que a História Antiga ensinada nas escolas passa a ter maior contato com a produção historiográfica mais recente (FRIZZO; LEITE; SILVA, 2023, p. 7-8). Não coincidentemente, é neste mesmo período que a pesquisa acadêmica sobre o Mundo Antigo começa a se espalhar e ganhar força por todo o país (KOLV, NAZÁRIO, SANTOS 2017, p. 117-118).

Entender essa dimensão da História Antiga fornece ao professor instrumentos para se trabalhar elementos da construção do Brasil. Esses exemplos demonstram como apenas através do estudo do ensino de História Antiga, pela sua participação no processo de construção de uma identidade brasileira e legitimação como herdeira desse mundo ocidental. Ter essa compreensão é parte fundamental do processo de construção de uma cidadania autônoma, consciente do que significa ser um cidadão brasileiro, e que enxergue os usos do passado que foram utilizados nesse processo.

Um destes usos da Antiguidade no nordeste brasileiro, foram explorados nos trabalhos de Airan dos Santos Borges de Oliveira “*Quando os deuses visitaram os sertões: a antiguidade clássica nos cordéis de João Martins de Ataíde*” (2020) e “*A literatura de folhetos nordestina e os Usos do Passado Clássico: algumas questões*” (2023).

Partindo de inquietações sobre o ensino de História Antiga no Brasil, surgidas na sala de aula, a autora investigou as apropriações da Antiguidade presentes em cordéis produzidos no interior da Paraíba e Rio Grande do Norte no início do século XX (OLIVEIRA, 2020, p. 142-143). Entre as obras encontradas, foram destacadas duas produções de João Martins de Ataíde, autor paraibano: a “*Peleja de Manoel Raymundo com Manoel Campina*” (OLIVEIRA, 2020), publicado em 1941; e “*O poder oculto da mulher bonita*” (OLIVEIRA, 2023), publicado em 1924.

Na primeira obra, a mitologia clássica é “colocada no lugar central da narrativa” (OLIVEIRA, 2020, p. 150), que traz uma disputa entre os dois cantores. Ao longo do texto, Oliveira identifica que o conhecimento da Antiguidade, demonstrado pela citação de vários deuses greco-romanos, e seus atributos, pelos dois cantores ao longo de sua peleja, é usado por Ataíde para se diferenciar de um cantador sertanejo comum. Segundo a autora, “o conhecimento do mundo antigo é apresentado como um saber elevado, sofisticado, que só é dominado pelos poetas mais cultos” (OLIVEIRA, 2020, p. 159).

O exemplo de João Ataíde reflete os usos que se davam à Antiguidade na sociedade brasileira do fim século XIX e início do XX. Nascido em 1880, no sertão paraibano, o cordelista que Oliveira nos apresenta era um autêntico sertanejo, que aprendeu a poesia dos cordéis por conta própria, e que escrevia a partir de seu cotidiano. No entanto, ele não queria ser confundido com um cantador de viola qualquer (OLIVEIRA, 2020, p. 147). É partindo deste desejo de se diferenciar dos demais que Oliveira identifica o uso da Antiguidade como um meio do poeta de se afirmar como portador de uma cultura. O caráter quase enciclopédico sobre a mitologia clássica que ele traz na peleja entre os dois Manoel seria uma afirmação de posse desse saber elevado. O Mundo Antigo, para Ataíde, seria “o lugar da tradição, que tem um ar de presença contínua, que avança pelas gerações, tradição guardada pela lembrança mais íntima e afetiva – um saber que ganha um lugar de autoridade” (OLIVEIRA, 2020, p. 161).

Já a segunda obra de João Ataíde estudada pela autora versa sobre as características de uma mulher bonita, e o que lhe faria ser tão poderosa. Nessa empreitada, ele se utiliza de duas mulheres da antiguidade: Judith, personagem bíblica, como exemplo de devoção e piedade; e Cleópatra, rainha egípcia, como exemplo de coragem e determinação (OLIVEIRA, 2023, p. 73-74).

Inicialmente, pode-se encontrar o mesmo uso da Antiguidade que na primeira obra estudada. Quando o poeta cita Cleópatra, faz na sequência um pequeno preambulo, onde

apresenta o contexto histórico que envolveu a sua vida. Esse ato coloca o autor e leitor em níveis de conhecimento diferente. Ataíde, ao supor que seu leitor desconhece a história da rainha egípcia, se oferece a compartilhar seu conhecimento elevado de uma tradição antiquíssima. Ele usa da Antiguidade, novamente, para se diferenciar dos demais.

Não obstante, Oliveira identifica outro uso do Mundo Antigo, pelo poeta. Quando Ataíde adequa a Antiguidade à sua narrativa, ele usa-a para reforçar o modelo de feminilidade por ele proposto. Vemos aqui o Mundo Antigo ser utilizado para reforçar valores tradicionais da sociedade patriarcal nordestina do início do século XX (OLIVEIRA, 2023, p. 78).

Outros usos da Antiguidade também são verificados em outras regiões do país. Na pesquisa intitulada *Recepção da Antiguidade: a tirania de Pisístrato na defesa da monarquia moderada no jornal Correio da Liberdade (Porto Alegre, 1831)*, realizada por Anderson Vargas (2020), vemos a cadeia de recepções da tirania de Pisístrato chegar até meados da década de 1830, em jornais do Sul e Sudeste brasileiro.

O autor resgata algumas evidências do uso da Antiguidade na história sul-riograndense. O objeto de estudo é o jornal *Correio da Liberdade*, no recorte histórico do início da década de 1830, momento em que a jovem monarquia brasileira foi posta em debate devido à abdicação de D. Pedro I e aos sucessivos governos provisórios enquanto D. Pedro II não tinha idade para governar (VARGAS, 2020, p. 96).

Diante deste cenário, o *Correio da Liberdade* se propôs a defender uma monarquia constitucional. Como meio de efetivar tal discurso, foram evocados elementos da Antiguidade. Essa tática se deve à forte presença desse segmento histórico na introdução da disciplina História no currículo das instituições educacionais do país (VARGAS, 2020, p. 99; FRIZZO; LEITE; SILVA, 2023, p. 7-8). O uso do Mundo Antigo significava não só erudição para alguns leitores, mas uma evocação do conhecimento comum difundido na educação inicial, para tantos outros (VARGAS, 2020, p. 102). Exemplo dessa prática se encontra nas características de seu proprietário e editor, Manoel dos Passos e Figueiroa. Ele utilizava a alcunha de Calcas, principal adivinho da *Ilíada*, uma perceptível tentativa de evocar em seus leitores, os quais, o autor supõe, partilham dessa mesma “erudição”, a ideia de que seus textos serviriam de guia tal qual as predições do adivinho antigo (VARGAS, 2020, p. 100).

Nesse sentido, o uso da tirania de Pisístrato se faz presente numa tentativa retórica do jornal de argumentar a favor da monarquia constitucional. Suas páginas trazem uma descrição do governo de Pisístrato como uma monarquia moderada. O próprio tirano é

apresentado como príncipe e obediente às leis. O Conselho dos Quinhentos (*Boulé*) é apresentado como Senado, e o regime ateniense é chamado de República (VARGAS, 2020, p. 105). Ao final, o texto apresenta a tirania de Pisístrato da seguinte forma:

O Monarcha quer estender sua authoridade e limitar a dos Corpos, os Corpos querem estender a sua, e limitar a do Monarcha. Assim a balança pende alternativamente, ora de um lado, ora de outro. Mas que He comum a todas as Monarchias Moderadas, e o que faz a natureza dellas, He ter Leys fundamentaes, que o Monarcha não tem o poder de mudar arbitrariamente (*Correio da Liberdade*, n. 9, p. 33-34, 11 14 maio 1831 APUD VARGAS, 2020, p. 104).

Todas essas características soam como contraditório, afinal, tiranias não são compatíveis com a ideia de governos positivos para o tempo presente. O governo de Pisístrato aqui representado remete mais à ideia de monarquias moderadas e constitucionais, do que ao regime histórico da antiga Atenas. É certo que desde a Antiguidade há uma tradição – reforçada por Heródoto, Tucídides e Aristóteles, por exemplo – que reconhece os efeitos positivos da tirania pisistrátida (VARGAS, 2020, p. 105-106). No entanto, para o autor, o texto do *Correio da Liberdade* também compartilha de uma outra cadeia de recepção sobre o regime de Pisístrato, que remonta ao início do renascimento e do iluminismo, onde tal governo foi sendo adicionado ao *tópos* da monarquia moderada, dentro das discussões em torno da teoria das formas de governo. O próprio texto utilizado era na verdade uma tradução dos escritos do filósofo francês, do século XVIII, Étienne Bonnot de Condillac, abade de Mureau (VARGAS, 2020, p. 107). Outro fato que precisa ser mencionado é a aparição do mesmo texto em outro periódico da época, *Astréa*, da cidade do Rio de Janeiro, cerca de um ano depois.

O autor ainda encontrou alguns outros exemplos de uso da tirania pisistrátida em jornais durante boa parte do século XIX. Segundo Vargas, “não eram muitos os capazes desse tipo de invocação do Mundo Antigo, tendo em vista o limitado alcance da formação intelectual da época. No entanto, são evidências do vital sentido da recepção da Antiguidade naqueles tempos, de uma forma hoje não mais possível” (VARGAS, 2020, p. 110). Enquanto parte importante do ensino de história durante o Império, a Antiguidade serviu como não só ponto de origem da então civilização brasileira, nesse processo de ocidentalização, assim como serviu de arcabouço político para discussão de um projeto político para o Brasil oitocentista, assim como para boa parte da América-latina (JOLY, 2009, p. 8-9).

Não obstante, pode-se verificar o uso, mais uma vez, de conhecimento sobre Mundo Antigo como sinônimo de erudição. O mesmo recurso utilizado por João Ataíde, de invocar a Antiguidade como argumento de autoridade (OLIVEIRA, 2020, p. 160), é visto um século antes, no *Correio da liberdade*. Isso demonstra a contínua presença Clássica na sociedade brasileira, assim como nos fornece pistas das maneiras em que ela foi incorporada e traduzida em nossa cultura, em nossa construção histórica como nação, e o esforço de ocidentalizar o Brasil.

Esse mesmo tipo de uso do passado, ainda no estado gaúcho, pode ser verificado em outros estudos como o *Apolo e musas, liras e cítaras: estudo da releitura do legado clássico na iconografia urbana de Pelotas e outras cidades do Brasil Meridional* (2017), de Fábio Vergara Cerqueira.

O autor inicia seu trabalho abordando o uso dos antigos no hino do estado do Rio Grande do Sul e seus significados políticos. Sua letra tem um forte aspecto identitário, uma vez que sua origem remete à Revolução Farroupilha (CERQUEIRA, 2017, p. 110-111), episódio histórico de caráter republicano contra ao governo imperial, que teve como consequência a criação da República Rio-grandense entre os anos de 1835 e 1845. A alusão ao legado do Mundo Antigo se encontra nos seguintes versos:

Entre nós reviva Atenas
Para assombro dos tiranos;
Sejamos gregos na glória,
E na virtude, romanos.
(CERQUEIRA, 2017, p. 111)

Cerqueira elenca duas questões: por que o hino, criado no fervor do ímpeto revolucionário, usa gregos e romanos como baluartes contra a tirania? E por que esse mesmo hino foi modificado no ano de 1966, substituindo exatamente esses mesmos versos? (CERQUEIRA, 2017, p. 112) A resposta para a segunda, para o autor, é rapidamente obtida quando realizada uma análise contextual. Dois anos após a instauração da Ditadura Militar, qualquer menção ao tema *Liberdade x Tirania* poderia ser considerada como subversiva. Logo, sua retirada se torna não se trata apenas de censura, mas também uma mensagem para qualquer gaúcho dotado do espírito revolucionário oitocentista que queira ir contra a autoridade ditatorial. Para responder a segunda questão, o autor argumenta:

precisamos pensar sobre o que consistiu a apropriação do legado clássico na formação da identidade cultural de nosso país, uma vez que o

republicanismo riograndense farroupilha não foi um fenômeno regional isolado, mas um tipo de movimento regional republicano de reação à autoridade imperial recorrente na primeira metade do séc. XIX, constituindo, portanto, uma página na constituição de nossa identidade nacional (CERQUEIRA, 2017, p. 112).

Observa-se que Cerqueira coloca a razão, mais uma vez, no lugar que a Antiguidade ocupava na formação da identidade nacional do Brasil oitocentista. Curioso notar que o caso do hino e do jornal *Correio da Liberdade* utilizam-se da mesma estratégia de evocar o Mundo Antigo como modelo a ser seguido, mas para regimes contraditórios. Enquanto o caso de 1831 buscou na tirania de Pisístrato – já reformulada por uma visão iluminista – inspiração para uma possível monarquia constitucional no Brasil, o caso do hino apresenta esse mesmo povo, acrescidos dos romanos, como modelo de luta pela liberdade contra regimes tirânicos, a favor da república e da democracia.

A Antiguidade aparece aqui não só como arcabouço cultural comum de ambos os lados, mas também oferece uma multiplicidade de exemplos a serem tomados por diferentes visões e projetos políticos. Seja para defender regimes onde monarcas devem coexistir e respeitar a lei, instituições políticas e os seus cidadãos, ou, para assombro dos tiranos, lutarem por um governo regido pela liberdade e pela virtude, gregos e romanos aparecem na vida pública brasileira.

Esses usos da Antiguidade no Brasil atual à primeira vista parecem ter se esvaziado com o tempo. “Quem, em nossa época, pensaria em Pisístrato para tratar do futuro político brasileiro?” (VARGAS, 2020, p. 110). Com as contínuas mudanças no currículo de História no Brasil, desde o século XIX, esse período histórico passou a fazer parte de uma grade curricular maior e mais diversa. Hoje, como já foi mencionado, ela ocupa um lugar apenas no 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 420-421). Seu papel ainda parece ser o de apresentar as “origens da tradição ocidental”, presa à narrativa que se inicia no Egito Antigo e termina em Roma (FRIZZO; LEITE; SILVA, 2023, p. 13). Toda uma discussão que pode ser feita com a história do Brasil no século XIX, tão explicitada pelos fragmentos apresentados anteriormente, é deixada oficialmente de lado. Essa visão atual contrasta com alguns exemplos elencados por Priscilla Gontijo Leite (2017), ao analisar a situação da BNCC em 2017 e as razões de ensinar História Antiga no Brasil. Ela analisa o uso da Antiguidade em alguns discursos proferidos por deputados federais e senadores, de diferentes regiões do país, durante o processo de impeachment da então presidente Dilma Rousseff.

O primeiro registro trazido pela autora é do dia 11 de abril de 2016, em que Weliton Prado (PMB-MG):

inicia seu discurso evocando Ésquilo, pronunciado como “Esquilo”: Em frase atribuída a Ésquilo, dramaturgo grego nascido no ano 525 antes de Cristo, “Na guerra, a primeira vítima é a verdade”. Pois é o que se tem no momento presente vivido no Brasil: população se divide e se combate, lançando mão dos artifícios mais condenáveis, porque uns entendem haver razão para os denunciantes que acusam a Presidente da República de cometer crime de responsabilidade e outros veem tentativa de golpear a democracia representativa com tal denúncia (LEITE, 2017, p. 24).

A esse discurso somam-se mais três casos de usos da Antiguidade. A segunda menção coloca os gregos como precursores da teoria da divisão de poder, fato equivocado uma vez que não é possível aplicar tal teoria à *pólis* grega, onde as “esferas políticas, cívica, religiosa, jurídica e legislativa eram profundamente imbricadas” (LEITE, 2017, p. 26). A terceira, realizada por Conceição Sampaio (PP-AM), traz em seu discurso uma citação de Platão com intuito de justificar seu voto, associando-o a um ato de justiça (LEITE, 2017, p. 27). Por fim, a última menção ao Mundo Antigo, presente no discurso de Gonzaga Patriota (PSB-PB), comparou o processo de impeachment ao procedimento do ostracismo, “informando para a audiência que o afastamento de um presidente remonta aos inícios da República” (LEITE, 2017, p. 28). Todas essas falas apresentam um desconhecimento das práticas democráticas atenienses e da República romana, que, pelo que foi observado, são amalgamados em um evento histórico único. Mas todas elas, pode-se supor, buscam o mesmo: usar a Antiguidade como fonte de legitimação de suas falas, ou até mesmo demonstrar uma certa “erudição”, na esperança de que tal conhecimento ainda goze de algum *status* superior na nossa sociedade.

Esta tática retórica parece dialogar com comportamentos de grupos conservadores e de extrema-direita. A apropriação “dos 300 de Esparta por um movimento miliciano que tentava invadir o STF” assim como “os discursos do ex-ministro das relações exteriores sobre o excepcionalismo ocidental” e as “representações racial e religiosamente orientadas da história do Antigo Oriente Próximo apresentadas em telenovelas nacionais” (FRIZZO; LEITE; SILVA, 2023, p. 14), quando analisadas em conjunto dessas quatro menções ao Mundo Antigo realizadas por parlamentares que votaram a favor do impeachment, utilizando-se de argumentos de cunho saudosista à um passado inventado, não são coincidências.

É preciso conhecer bem o passado para saber como e o porquê deste determinado recorte histórico está sendo evocado no presente. E esse conhecimento é um dos fundamentos

do desenvolvimento de uma consciência histórica que busque entender “todo o presente” (GADAMER, 1996, apud AUDIGIER, 2016, p. 27).

Através deste breve estudo sobre os usos que o presente faz da História Antiga, fica claro que ela está “irremediavelmente presente na cultura histórica brasileira” (FRIZZO; LEITE; SILVA, 2023, p. 15) desde as primeiras tentativas de se criar uma ideia de Brasil. É preciso olhar para o ensino do Mundo Antigo não mais como legado, como outrora foi utilizado no século XIX e ainda o é hoje, mesmo que de formas distorcidas, mas como arcabouço cultural que são constantemente acionados pelo presente para moldar o futuro.

Se a recepção do passado é um movimento inescapável, quando se estuda história, que possamos fazer melhores usos dos períodos visitados. É preciso levar o estudo das recepções e do uso da Antiguidade, como os demonstrados brevemente, para as salas de aulas, para a realidade concreta dos alunos, verificando ainda que outras visões deste passado chegam até eles através de outras mídias como música, cinema, séries, livros, jogos etc. (MOERBECK, 2021, p. 67). Analisar a construção da identidade brasileira, sob a ótica do uso retórico que se fez do mundo greco-romano, é aqui vista como uma dessas oportunidades fundamentais de se criar uma consciência crítica (AUDIGIER, 2016, p. 27), cujo objetivo é possibilitar ao aluno enxergar os múltiplos passados utilizados para moldar o seu presente, para que assim, ele seja capaz de construir um futuro emancipado de todas essas amarras (MOERBECK, 2021, p. 65). Só assim será possível realizar o potencial concreto de um regime verdadeiramente democrático.

2.3 ALTERIDADE: OLHAR PARA O OUTRO A PARTIR DO MUNDO ANTIGO

A história também é um campo fértil para pensar e conhecer o outro, distante no tempo e espaço (FRANCISCO, 2017, p. 53). Este contato com a alteridade permite ao estudante construir uma visão plural da sociedade. Estudar história é entrar em contato não apenas com gregos, romanos, egípcios, mesopotâmicos, mas com chineses, nigerianos, australianos, colombianos e até mesmo brasileiros de outros tempos.

Neste sentido, o segmento da História Antiga, que a princípio pode parecer demasiadamente afastado, de nossa sociedade brasileira, se mostra como um exercício de alteridade histórica, tão interessante quanto qualquer outro. Olhar o passado “faz-nos sair de nós mesmos e obriga-nos a explicitar as diferenças que nos separam” (VEYNE, 1983, p. 11). Esse exercício possibilita uma construção da consciência crítica (AUDIGIER, 2016, p. 25-

27), uma vez que traz, a quem o pratica de forma adequada, uma visão ampliada de mundo. Ao perceber as diferentes formas que sociedades lidaram com os problemas de seu tempo, incluindo os ligados ao exercício da cidadania, às questões de gênero e identidade e a problemas de origem econômica, o estudante pode perceber que não existem soluções prontas, que não nasçam das condições históricas de um determinado tempo e espaço. Adquirindo esse conhecimento, certamente passará a olhar para a realidade a sua volta de forma diferente. E mais, perceberá que ela pode mudar.

Gilberto da Silva Francisco (2017) argumenta que esse olhar, buscando a diferença, quando aplicado à História Antiga, oferece um duplo ganho para a formação cidadã. O primeiro seria o benefício implícito de se conhecer a experiência do outro, que, quando aplicado ao Mundo Antigo, pode quebrar com o paradigma criado e reforçado sobre ele ser material de origem da tradição ocidental, apresentando-o como mais uma experiência humana que possa contribuir na ampliação de perspectivas sobre a realidade (FRANCISCO, 2017, p. 53). Estudar a democracia ateniense, por exemplo, ao verificar suas diferenças com a atualidade pode servir muito bem à “percepção de que os regimes políticos são instáveis e mutáveis no tempo” (MOEBERCK, 2018, p. 146).

Uma segunda contribuição se encontra, como já foi apresentado anteriormente, no contato com o processo de organização da lógica de herança cultural que faz parte da nossa construção de identidade (FRANCISCO, 2017 p. 54-55). Se a Antiguidade foi usada como modelo de origem ou de inspiração para a ideia do que é ser um cidadão brasileiro, o contato com esse outro tempo, despidido de suas recepções da modernidade, possibilita o estudante a se colocar criticamente no debate acerca das construções de identidade, e da possibilidade de que “sejamos herdeiros de um projeto moderno europeu que cunhou uma trajetória civilizatória cujo ponto inicial é a História Antiga” (FRANCISCO, 2017, p. 56) para, finalmente, discutir sobre o que nós somos, sobre o que significa ser um cidadão brasileiro hoje. “A História Antiga vem mudando e essas mudanças apresentam um forte componente autocrítico” (FRANCISCO, 2017, p. 55). Não tentar promover esses novos debates e discussões sobre a Antiguidade, é privar o estudante de um enriquecimento cultural importante no processo de construção de uma consciência histórica, seguimento fundante de uma consciência crítica completa.

Um estudo que se utiliza da Antiguidade para construir uma consciência histórica acerca da multiplicidade de manifestações religiosas, através da experiência de alteridade, é o

História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica (2018), produzido por Guilherme Moerbeck²².

O trabalho apresenta os primeiros resultados de um conjunto de práticas pedagógicas realizadas em turmas do ensino fundamental em uma Escola Municipal da cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. O objetivo, em resumo, era o de verificar a noção de uma consciência histórica presente em trabalhos narrativos desenvolvidos pelos alunos, assim como de identificar a penetração de discursos religiosos monoteístas na região onde foram realizados e, de certa forma, “fomentar a necessidade do diálogo intercultural, o respeito e a tolerância entre os povos e as religiões” (MOERBECK, 2018, p. 236).

Como meio de realizar tal pesquisa, foi utilizado a religião politeísta grega como tema central das atividades. Foram promovidas discussões sobre a religião antiga, seus rituais e sua linguagem mística. Essas questões também possibilitaram perceber a inserção de discursos religiosos monoteístas na região onde o estudo foi realizado (MOERBECK, 2018, p. 226-236).

As atividades consistiram em uma pesquisa prévia, realizada por grupos, onde cada um ficou responsável por pesquisar imagens de um deus mitológico grego, para construção póstuma de um panteão coletivo, em conjunto com o resultado das pesquisas dos outros grupos (MOERBECK, 2018, p. 237). Em seguida, o mesmo grupo respondeu a um formulário com perguntas relacionadas ao primeiro capítulo do livro *Contos de Lendas mitologia grega*, de Claude Pouzadoux.

Por fim, cada aluno deveria escrever uma pequena redação com tema “Se eu pudesse fazer meu mundo” (MOERBECK, 2018, p. 237). O texto deveria seguir um roteiro pré-estabelecido, que pedia para os alunos explicassem como o seu mundo surgiu, se haviam deuses ou apenas um deus, se houve conflito em sua criação e quais as características desse mundo. O roteiro também pedia que eles imaginassem uma enorme destruição nesse mundo e como as pessoas e como o(s) deus(es) reagiram a ela. Por último, foi pedido para que eles imaginassem que o mundo que criaram acabou por se tornar o nosso e, diante disso, o que eles poderiam fazer para transformá-lo no futuro. É desta última atividade que o autor faz uma análise detalhada.

²² Pesquisador que coordena o *Disdako*, grupo de pesquisa da UERJ dedicado a pensar sobre o ensino de história, e da Antiguidade em particular. Mais informações disponíveis em: <<https://www.facebook.com/groups/39953554727708/>>. Acesso em 26 de abril de 2024.

Das vinte e oito redações entregues – um número baixo, segundo o autor, que podem nos apontar uma série de problemas e dificuldades encontrados na estrutura do ensino público brasileiro (MOERBECK, 2018, p. 238) – boa parte optou por seguir um modelo politeísta, enquanto um número menor seguiu por um caminho monoteísta, praticamente cristão. Houve casos em que a narrativa se inicia politeísta para no fim terminar monoteísta. “Em ambos os casos, tivemos tanto realizações extraordinárias de mundos míticos, como alunos que fizeram retratos duros de sua própria realidade” (MOERBECK, 2018, p. 239-240).

Pode-se supor que, mesmo com a permanência de elementos da cultura monoteísta cristã, o contato contínuo com o pensamento religioso do mundo grego antigo, presente em seus mitos, resultou numa maior opção pelo politeísmo durante a atividade.

Com relação aos problemas do presente, o mundo como um “lugar perigoso”, marcado por “violências, problemas ambientais, racismo, corrupção e falta de trabalho” (MOERBECK, 2018, p. 241). Tanto a construção de mundos, como o contraste com a realidade apresentam fragmentos de discursos e vivências fora da escola, que afetam a vida escolar e, inclusive, a percepção sobre o futuro deles.

Se em um primeiro momento foi construído um arcabouço sobre a mitologia grega, a finalização da atividade demonstrou como isso foi usado para criar uma nova realidade. Esse novo mundo, ao mesmo tempo em que traz novos elementos, advindos das ideias adquiridas previamente, como a possibilidade da coexistência de diversas divindades, ainda apresenta reflexos de uma realidade monoteísta e cheia de problemas sociais. O estudo da História Antiga serviu tanto para experienciar a religiosidade do outro, como para denunciar uma realidade opressiva.

É interessante pensar nos resultados em longo prazo de atividades que levem os estudantes a refletirem sobre como seria um mundo composto por diferentes religiões, capazes de conviver pacificamente, tal qual a realidade que boa parte construiu. No entanto é sintomático inferir que a vitória de um único deus, através do conflito com outras deidades, presente em algumas das ficções criadas pelos alunos, descreve, de certa maneira, a realidade imposta a religiões de matrizes africanas ou diferentes do monoteísmo cristão no Brasil.

Aqui cabe tecer alguns comentários sobre o uso de mitos para o ensino de História Antiga. A mitologia grega – e aqui podemos talvez estender o mesmo argumento para outras mitologias antigas como a Egípcia, a Suméria etc. – é um dos temas da Antiguidade mais revisitado culturalmente. Uma rápida busca, nas últimas décadas, por produções que abordam essa temática, fica claro a presença constante de mitos gregos no Mundo Contemporâneo. Os

filmes *Hércules*²³ (1997), *Fúria de titãs*²⁴ (2010), *Imortais*²⁵ (2011), *Hércules*²⁶ (2014) são exemplos que revisitam histórias de heróis míticos, tentando adequá-las às narrativas de ação mais modernas. No campo da literatura, obras como a série *Percy Jackson e os Olimpianos*²⁷ (2005), e a *Canção de Aquiles*²⁸ (2010), recontam clássicos da mitologia grega para o público jovem. No mundo dos jogos, a mitologia é evocada constantemente em jogos da Franquia *Age of Mythology*²⁹ (2002) e *God of War*³⁰ (2005), ou em obras mais recentes como *Hades*³¹ (2020) e *Immortals Fenyx Rising*³² (2020).

As obras citadas – uma pequena seleção dentro de inúmeras outras – é apenas um demonstrativo de como a temática mitológica é um dos principais pilares da cultura histórica em torno da Antiguidade. Portanto, também se trata de um dos principais meios de capturar o interesse dos alunos pelo Mundo Antigo. A utilização, de maneira crítica, dessas obras, tanto para se pensar os Usos e Percepções do passado, ou como ponte para se trabalhar fontes antigas, podem ser úteis no processo de perceber a presença da Antiguidade no tempo presente, assim como para pensar a diversidade religiosa que existe no presente e no passado.

Entre os usos de mídias que abordam a Mitologia Grega em sua narrativa, na sala de aula, podemos citar o trabalho *A HQ Hades: o senhor dos mortos e o Ensino de História Antiga*, de Carlos Eduardo da Costa Campos e Luis Filipe Bantim de Assumpção (2023). O objeto de estudo se trata de uma História em Quadrinhos, produzida por George O'Connor, quadrinista estadunidense, e publicada originalmente em 2012. A HQ faz parte de uma coleção chamada *Olimpianos* que buscou adaptar as narrativas míticas dos principais deuses gregos para a arte sequencial (ASSUMPÇÃO; CAMPOS, 2023, p. 144).

Os autores chamam atenção para o fato da HQ ter uma preocupação em construir não apenas uma narrativa utilizando da base mitológica para executar uma obra artística autoral, mas em estabelecer um material que possa ser usado tanto como entretenimento, ou como

²³ Animação produzida pela Disney que conta uma versão própria do herói grego voltado para o público infantil.

²⁴ Remake do filme homônimo de 1981, que adapta a história do herói grego Perseu.

²⁵ Filme de ação que traz uma reinterpretação do mito de Teseu, inserindo-o em um conflito entre deuses e titãs.

²⁶ Outro filme sobre o herói Hércules, mas voltado para a ação, e que tentou abandonar o lado mítico, buscando inserir o herói em um contexto “realista”.

²⁷ Série de livros infantojuvenis que abordam a presença dos deuses olímpicos e semideuses no moderno EUA.

²⁸ Livro que aborda a guerra de Troia pelo ponto de vista de Pátroclo e a sua relação com o herói Aquiles.

²⁹ Jogo de estratégia em turnos que coloca o jogador no comando de uma civilização que terá de lutar contra monstros mitológicos com a ajuda dos deuses.

³⁰ Jogo eletrônico de ação em que o jogador interpreta Kratos, um general espartano que busca vingança contra o Olimpo.

³¹ Jogo eletrônico em que o jogador controla Zagreu, filho de Hades e Perséfone, em sua tentativa de fugir do submundo controlado por seu pai.

³² Jogo eletrônico que coloca o jogador de um personagem criado inteiramente para o jogo, e que deve libertar deuses olímpicos que foram punidos pelo titã Tifão.

fonte inicial de uma estudo mais aprofundado acerca dos mitos que giram em torno do deus Hades (ASSUMPÇÃO; CAMPOS, 2023, p. 144-145). A HQ também oferece ricos momentos de reflexões sobre a religiosidade agrária grega, fontes interessantes para se pensar sobre a vida rural e sua importância para os antigos, e que pode servir também para se pensar sobre a relação do Mundo Moderno com o campo.

Para os autores do artigo, a HQ também é capaz de desmistificar essa construção maniqueísta do deus que outrora era reconhecido e respeitado por conceder o acesso às riquezas que emergem abaixo das terras (ASSUMPÇÃO; CAMPOS, 2023, p. 146-147). Construção esta exemplificada nos filmes já citados *Hércules* (1997) e *Fúria de Titãs*, onde o deus encarna o papel do vilão.

Esse diferencial da obra aponta para uma crescente interseção entre a indústria do entretenimento que se utiliza do passado em suas narrativas e a historiografia. Outro exemplo dos frutos positivos desse maior contato se encontra nos últimos jogos da série *Assassin's Creed*³³. Desde o título *Assassin's Creed: Origins*, de 2017, jogo ambientado no Egito Ptolomaico do século I a.C., a série traz um novo modo intitulado *Discovery Tour*. Nele, é possível explorar, de maneira guiada, a simulação histórica recriado pelo jogo, através de um *tour*, onde o jogador deverá seguir uma trilha, com várias paradas, em uma área específica do jogo³⁴. Cada parada contém fontes visuais acerca do tema e um texto construído sob consultoria acadêmica. Os principais títulos da série deram continuidade a este modo, o que pode ser um indicativo do feedback positivo dessa adição ao jogo, uma vez que não faria sentido mercadológico, para a produtora, gastar tempo de desenvolvimento de jogo na construção de um modo que não fosse usado o suficiente.

A análise de um desses *tours* realizada pelo trabalho *Um passeio pela antiguidade clássica: reconstruindo o passado com o Assassin's Creed Odyssey discovery tour* (SANTOS JUNIOR, 2020) demonstra a potencialidade desse modo em outra temporalidade³⁵. O *tour* em questão tem como título *Democracia Ateniense*. Nele, os jogadores são levados ao *Pnyx*, local onde acontecia a *Eclésia*. Ao longo de suas paradas, o *tour* nos apresenta as

³³ Série baseada na premissa da existência de uma máquina que permite a humanos acessar o passado via sua herança genética, e que coloca o jogador para atuar como membro de uma ordem secreta que está conectada aos principais acontecimentos da história humana, como a morte de Júlio César ou a ascensão de Napoleão Bonaparte.

³⁴ Um exemplo pode ser visto neste vídeo, onde o jogador pode explorar uma simulação da cidade de Memphis: <<https://youtu.be/U30rbEaNm5I?si=GdrnjjVWLGDiZOj6&t=20>> Acesso em 22 de janeiro de 2024.

³⁵ O jogo *Assassin's Creed Odyssey* é ambientado na Grécia Antiga, durante o período da Guerra do Peloponense, conflito entre dois grupos de *poleis* liderados por Atenas e Esparta. O *tour* analisado pode ser visto neste vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=JlQtp1PiUIY&t=260s>> Acesso em 24 de Abril de 2024.

características da Atenas democrática dos séculos V e IV a.C., desde sua origem a seu funcionamento. Mesmo que aborde o tema de forma introdutória, o *tour* oferece informações extras para os jogadores mais interessados, tornando-o uma opção interessantíssima de estimular os estudantes a conhecerem mais sobre o regime ateniense (SANTOS JUNIOR, 2020, p. 131-132). Não obstante, a imersão construída pelo jogo também ajuda na construção de interesse do estudante-jogador. O simples fato de colocar o jogador para interagir com uma recriação realista – limitada pelo poder de processamento do próprio videogame – da *Pnyx*, poder andar por entre os cidadãos, olhar o restante da cidade ao longe, produz uma experiência única de viver um fragmento do passado. E esse sentimento é replicado nos inúmeros *tours* do jogo.

No entanto, por ser uma obra de entretenimento, o fim educativo permanece submetido às diretrizes da narrativa que foi construída para o universo do jogo. Sempre que este tipo de conteúdo for utilizado para fins didáticos sempre será necessária uma avaliação prévia do que é exposto (LIMA; BONDIOLI, 2019, p. 318; MENDES; CRUZ, 2021, p. 188-189). Não obstante, mesmo com ressalvas, esses pequenos passos indicam uma preocupação em atender a demanda de uma maior veracidade nas informações históricas em obras da indústria do entretenimento que abordam o passado.

Vemos aqui o duplo papel que o uso de mídias como histórias em quadrinhos, filmes e jogos, possuem no ensino de História – sobretudo o da História Antiga. De um lado, elas ajudam o docente a se conectar com diferentes gerações e suas formas de consumir material histórico. De outro, elas oferecem um campo rico a ser explorado para construção e desconstrução de visões sobre o passado, inclusive sobre o outro. Através da história do deus Hades, tão afastado, na Contemporaneidade, de sua versão histórica, os alunos podem, em primeiro lugar, perceber como o passado é reconfigurado pelo presente, e, em segundo lugar, entrar em contato com o pensamento de uma humanidade não influenciada pelo monoteísmo maniqueísta cristão. Que mudanças essa percepção pode ocasionar nos discentes? Será que isso poderia mudar a forma com que eles enxergam religiosidades politeístas contemporâneas e suas diferentes interações com o mundo material? Se o deus das riquezas do subsolo foi associado a um tipo de inferno cristão subterrâneo, que outras construções deste tipo foram realizadas ao longo da história?

Explorar o campo religioso da Antiguidade também nos permite abordar as questões de gênero, categoria que vem crescendo constantemente nos estudos históricos. Um exemplo

se encontra no trabalho *Representações do feminino na História ensinada: um olhar para a atuação religiosa das mulheres romanas*, de Larissa Rodrigues Sathler (2023).

Para a autora, o recorte de gênero é utilizado na historiografia desde o século XX, sendo uma das respostas ao modelo positivista da escrita histórica, focada nos feitos de figuras masculinas proeminentes no campo político. Com a inserção do gênero nos estudos históricos, não só abriu espaço para uma história que não ignorasse a importância do feminino em suas teias, mas também permitiu “contestar a aceitabilidade das oposições binárias entre homens e mulheres, no passado e no presente, e mostrar a verdadeira natureza política de uma história escrita nesses termos” (SATHLER, 2023, p. 213).

No entanto, mesmo sendo uma área em franco crescimento nos meios acadêmicos, a história das mulheres permanece, de modo geral, ausente nos livros didáticos brasileiros (SATHLER, 2023, p. 214). Realidade comprovada pelo estudo de Lourdes Conde Feitosa e Mariane Pizarro de Souza intitulado *Gênero e mulheres na antiguidade: uma análise por meio de livros didáticos* (2022). Nele, as autoras, ao analisarem os segmentos voltados para História Antiga dos livros didáticos da coleção *Geração Alpha*, da Editora SM, *Inspire História*, da Editora FTD e *Escola e Democracia*, da Editora Moderna, observaram que a presença feminina na História Antiga permanece relegada a “quadros explicativos diminutos, nos cantos e rodapés das páginas, como se esta fosse um adendo da História geral” (FEITOSA; SOUZA, 2022, p. 206).

Se a própria BNCC estabelece como um dos objetos de conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (BRASIL, 2018, p. 420), por que ainda não encontramos segmentos de capítulos inteiramente dedicados a debater questões de gênero na Antiguidade? Será que isso se repete nos outros conteúdos? No entanto, é digno de nota que, apesar do conteúdo proposto pela BNCC especificar apenas o estudo das mulheres greco-romanas e medievais, estes pequenos momentos dedicados à História das Mulheres trazem textos sobre mulheres na África Antiga e na Mesopotâmia (FEITOSA; SOUZA, 2022, p. 199-202), embora, com relação a esta última região, apenas é citada no material da coleção *Geração Alpha*.

Observa-se também uma tentativa de utilizar estes pequenos momentos como fonte de reflexão crítica (FEITOSA; SOUZA, 2022, p. 207). Os textos, mesmo que limitados pelo espaço dedicado, propõem reflexões importantes que podem levar o aluno a desconstruir a imagem de que as mulheres sempre foram submissas, desde a Antiguidade. Ao mostrar que o universo feminino ia muito além da maternidade e dos afazeres domésticos, quebra-se a

noção de que mulheres não participavam do campo político, como uma história tradicional dos grandes feitos e dos grandes homens tenta impor.

Sathler, por sua vez, utiliza a coleção *História, Sociedade & Cidadania*. Em sua análise, a autora ecoa as queixas de Feitosa e Souza, elencando que as mulheres são citadas em apenas dois momentos: “em uma atividade sobre o papel político e social que desempenhavam no Egito Antigo e em um texto diminuto sobre ‘escravos, mulheres e estrangeiros’ da Grécia Antiga” (SATHLER, 2023, p. 215). Essa ausência de uma abordagem completa sobre as mulheres na Antiguidade levou a autora a construir uma forma de relacionar esse tema integrado a um dos conteúdos trazidos no mesmo livro, intitulado *Ascensão do cristianismo no Império Romano*.

Para a autora, trabalhar com a religiosidade romana antiga nos fornece uma oportunidade para “repensar a ideia tradicional – e que frequentemente é transmitida pelos livros didáticos – de que as romanas passavam suas vidas exclusivamente confinadas ao lar e distantes do espaço público” (SATHLER, 2023, p. 216). Investigar a atuação das virgens vestais, sacerdotisas romanas que participavam ativamente da esfera pública romana e que detinham grande importância na manutenção do sagrado naquela sociedade, ou explorar as funções tanto da *flaminica Dialis* quanto da *regina sacrorum*, esposas de dois importantes sacerdotes romanos, o *flamen Dialis*³⁶ e *rex sacrorum*³⁷, possibilitaria ao estudante um rico conhecimento, não só sobre o papel desempenhado por mulheres na sociedade romana, assim como entender a importância da religião para essa civilização.

Esse estudo da religiosidade associado ao gênero, além de desnaturalizar a exclusão das mulheres da história, uma vez que ela não se encontre mais resumida a uma narrativa puramente política, baseada em fontes construídas por homens, proporciona ao aluno a refletir sobre a importância da religião no Mundo Antigo, assim como no tempo presente, e como ela é capaz de moldar a sociedade.

Construir esse tipo de exercício histórico com os alunos proporciona a construção de uma consciência histórica acerca da participação feminina durante a História Antiga, além de fornecer bases para se pensar as questões de gênero em outras temporalidades, pode ser utilizada na construção de noções sobre cidadania, como por exemplo, questionar a

³⁶ O *flamen dialis* tinha o papel de assegurar o culto ao deus Júpiter. Tinha que ser exercido por um homem casado, pois sua esposa também tinha funções sacerdotais específicas (SATHLER, 2023, p. 217, 220).

³⁷ O *rex sacrorum* era um sacerdócio romano ligado aos tempos da monarquia, e era responsável pela execução de alguns sacrifícios. Assim como o *flamen dialis*, era necessário que o sacerdote fosse casado, pois sua esposa possuía funções ritualísticas próprias (SATHLER, 2023, p. 217, 220).

supremacia masculina nos assuntos públicos. Fazer com os estudantes percebam que a existência de uma tendência à exclusão das mulheres de determinados espaços políticos na Antiguidade não implica necessariamente em sua não participação em assuntos fora do mundo doméstico, local onde boa parte das fontes antigas – que são, sobretudo, escritas por homens – tentam ecoar como único espaço feminino (MOERBECK; SANTOS, 2023, p. 182), é um caminho importantíssimo para o exercício da cidadania equânime. Através de um estudo, atravessado por questões de gênero e religiosidade, é possível enxergar na Antiguidade traços de um mundo público mais complexo do que apenas os debates políticos dos intelectuais antigos ou os campos de batalhas.

Olhar para a condição feminina no Mundo Antigo pode nos fazer reconhecer a “possibilidade da existência de muitas maneiras de ser, estar” (MOERBECK; SANTOS, 2023, p. 181), um conhecimento fundamental para entender a pluralidade de cidadãos do Mundo Contemporâneo. E identificar as práticas de redefinição e controle, como as praticadas sob as mulheres no início do cristianismo, fornece conhecimento não só para entender os dilemas do campo religioso hoje, como também pode ser uma plataforma para imaginar um futuro mais inclusivo e ético (MOERBECK; SANTOS, 2023, p. 189), tal como os mundos “míticos” criado por alunos do 6º ano onde todos possam ser respeitados por ser quem são (MOERBECK, 2021, p. 241).

2.4 BREVES CONCLUSÕES, NOVOS QUESTIONAMENTOS

Neste breve seguimento, exploramos as potencialidades e experiências do ensino de História Antiga para a formação cidadã do estudante brasileiro. Foi argumentado o quanto, como herdeiros forçados de uma tradição ocidental, compartilhamos com os antigos um mesmo vocabulário político (CARMO; SILVA; LEITE, 2020), assim como anseios e problemas sociais (GREGORI, 2023). Observamos como entender a cidade antiga pode nos ajudar a olhar para a historicidade de nossa própria cidade (FERREIRA; KORMIKIARI; PERISSATO, 2020), o papel que devemos desempenhar nela. O estudo do Mundo Antigo também nos ofereceu um vislumbre da fragilidade de “verdades absolutas” do presente, como o capitalismo, demonstrando que, do ponto de vista histórico, ele pode ser apenas mais das dezenas formas de interação econômica que a humanidade já apresentou (CARVALHO, GIRARDI, 2023).

Também apresentamos as Recepções e Usos da Antiguidade no decorrer da história brasileira, seja como ferramenta política ou ideológica (CERQUEIRA, 2017; LEITE, 2017;

VARGAS, 2020) ou como modelo civilizacional a ser seguido (FRIZZO; LEITE; SILVA, 2023). Também foi possível verificar que esta prática existe desde a Antiguidade (LEITE; SILVA, 2023) e que ainda se fazem presentes hoje, conhecimento importantíssima para formação da capacidade dos alunos de analisar criticamente os discursos históricos que lhes são apresentados pela Cultura Histórica de sua sociedade – qualidade imprescindível para construção de uma consciência cidadã.

Por fim, exploramos como a Antiguidade nos oferece ricas experiências de alteridade, primeiro nos demonstrando como podem existir outras concepções religiosas (MOERBECK, 2018; ASSUMPÇÃO; CAMPOS, 2023), e, segundo, como a ausência feminina nos discursos históricos por muito tempo, na maioria dos casos foi um apagamento consciente, e não um reflexo de uma sociedade onde elas nunca tiveram poder ou voz (SATHLER, 2023).

Nosso objetivo, nessa breve exploração, foi demonstrar como a Antiguidade pode ser pensada na sala, assim como experienciada. O Mundo Antigo não pode ser estático no ensino básico. Ele não pode ficar restrito a um trecho específico na jornada civilizatória da humanidade. Observamos como ele é e foi feito presente no Brasil oitocentista, no Brasil do século XXI, nas cidades contemporâneas, nas religiosidades do tempo presente. Ela nos ajuda a reconhecer a diversidade da existência humana no tempo. Da mesma forma, é necessário entender que existem fragmentos do século XIX, do século XX e do século XXI, na Antiguidade, pois sempre que revisitamos o passado, também colocamos um pouco de nossas questões presentes nele. Entender esse processo de troca entre tempo presente e passado, é fundamental para a formação de uma consciência histórica, parte fundante da ideia de uma formação cidadã que foi construída no capítulo anterior. E a Antiguidade, para além das especificidades de seu contexto, pode e deve fazer parte desse processo.

No entanto, durante essa pequena jornada, um dado não deixou de chamar atenção. Dos artigos consultados para esta pesquisa, apenas quatro trazem relatos do contato entre a Antiguidade e os estudantes. Todos os outros trazem propostas e possibilidades da integração do Mundo Antigo na sala de aula, propostas estas que devem continuar crescendo em número, uma vez que podem servir de referência para inúmeros professores.

Podem-se elencar algumas questões sobre a ausência de experiências diretas da História Antiga no ensino básico brasileiro. Vale salientar que tais hipóteses precisam de respostas validadas por pesquisas próprias. O que se segue são conjecturas das razões por trás dessa tendência. Em primeiro lugar, pode-se supor que boa parte das experiências realizadas no ensino básico não chegam na Academia. As razões podem ser várias, desde puro

desinteresse docente ao pouco incentivo de seu ambiente de trabalho à pesquisa. Em pesquisa realizada para delinear o perfil do professor de educação básica no país (CARVALHO, 2018, p. 50), utilizando o Censo da Educação Básica, admite-se que:

O trabalho docente envolve um conjunto de atividades que vai além de apenas transmitir conteúdos na sala de aula, envolvendo também tempo para organização, planejamento e acompanhamento das atividades escolares. Mesmo em sala de aula, não existem preconcepções fixas para sua atuação, em função da realidade dinâmica das relações humanas que se estabelecem. [...] Alguns professores assumem posições docentes em mais de uma turma, mais de uma escola, mais de uma disciplina, ampliando o seu raio de ação, o que multiplica as demandas sobre esses profissionais. Além disso, com o objetivo de suprir a demanda de professores para a população em idade escolar, algumas redes de ensino aumentam a jornada média de trabalho desses profissionais, dificultando a atuação dos que têm a jornada fragmentada entre diversos vínculos entre diferentes redes e escolas. São condições que impactam diretamente na capacidade de organização e de trabalho dos docentes, afetando seu rendimento e a qualidade do ensino (CARVALHO, 2018, p. 50)

Somado a estes fatores, pode-se trazer a questão do livro didático, ferramenta básica e, geralmente mais acessível, a serviço do professor e dos alunos. Se o livro perpetua a tendência da BNCC de encarar a História Antiga como simples ponto inicial de uma corrida civilizatória, as chances dessa temporalidade ser usada em todo o seu potencial decaem. E pode piorar, se esse material didático não incentivar uma contínua conversa entre a Antiguidade e outros períodos históricos.

Diante destas suposições, pode-se questionar: Os dados dessa pesquisa foram insuficientes ou o campo do ensino de História Antiga ainda está em amadurecimento e expandindo? Há pouco espaço para essas pesquisas ou há poucas pesquisas desta área sendo realizadas e divulgadas? Há algum tipo de ensino de História Antiga sendo experimentado na sala de aula, e que não alcança a Academia por termos muitos professores apartados dela? Essas e tantas outras questões podem ser validadas e respondidas em pesquisas mais específicas sobre o assunto.

É certo que boa parte do material analisado é recente, o que talvez seja indício de que as discussões geradas pela BNCC desde 2015 (LEITE, 2017, p. 13-15), sobre a presença e importância da História Antiga no ensino brasileiro tenha incentivado o debate sobre os meios de efetivá-la na sala de aula. Independente da razão do florescimento desta área, é necessário não deixar esse movimento arrefecer. Também é preciso aumentar a diversidade de sociedades exploradas na sala de aula, pois outra tendência observada é a concentração de experiências voltadas para o mundo greco-romano, do qual esta pesquisa também admite

fazer parte. Reforça-se que não se trata de excluir os helenos e latinos da sala de aula, mas somar outras experiências às deles. Pode-se apenas supor que esse movimento ocorrerá na medida em que pesquisas nacionais sobre outras civilizações antigas também crescerem.

Essas ausências reforçam a necessidade de mais pesquisa sobre as especificidades do ensino de História Antiga no Brasil e de pesquisas sobre o Mundo Antigo. Os resultados positivos das quatro aplicações em sala de aula (CARMO; SILVA; LEITE, 2020; FERREIRA; KORMIKIARI; PERISSATO, 2020; GREGORI, 2023; MOERBECK, 2018) são um indicativo que mais propostas devem ser levadas ao ensino básico, fato reforçado pelas diferentes formas de se trabalhar a Antiguidade apresentadas aqui, derivadas das crescentes pesquisas deste rico período histórico. Neste capítulo nós restringimos a buscar as potencialidades desta temporalidade para a formação cidadã. Ideia que também será reforçada com a análise dos jogos desenvolvidos e analisados a seguir. Porém, o potencial da Antiguidade vai muito além. Cabe ao professor-pesquisador se aventurar por esses mares, e regressar contando-nos a sua odisseia.

3. CONTINUE: CONSTRUINDO JOGOS

Das muitas assombrações que perseguem uma professora durante sua vida profissional, queremos aqui destacar duas de ordem propriamente pedagógica. A primeira delas é cotidiana, epidérmica; acontece enquanto o professor explica algum conteúdo e se indaga “será que eles estão aprendendo”? A segunda assombração é mais de fundo, de longa duração, e diz respeito à eterna pergunta “será que isso vai fazer alguma diferença na vida destes alunos?” (SEFFNER, 2018, p. 19).

Como seria possível levar os alunos a se envolver com um conteúdo aparentemente tão abstrato e tão distante das realidades vividas? [...] Muito tem se tentado responder à inquietação comum aos professores de História: como fazer com que nossos alunos gostem e se envolvam com a história? (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 9-10).

Perguntas como essas geralmente não apresentam uma única resposta. Como Fernando Seffner, no capítulo *Aprender e ensinar história: como jogar com isso?* do livro *Jogos e Ensino de História*, complementa logo em seguida: “em verdade, são tantos fatores que intervêm que parecem ser praticamente impossíveis ter segurança de que as estratégias pedagógicas empregadas permitem a garantia de aprendizagens significativas” (SEFFNER, 2018, p. 20). É explorando esse mundo de possibilidades dentro do ensino que nos deparamos com o jogo como ferramenta de aprendizado. É sobre ele que nos debruçamos neste capítulo, buscando entender como podemos relacioná-lo com o ensino de história, especificamente o de História Antiga.

O jogo, segundo Edson Antoni e Jocelito Zalla (ANTONI, ZALLA, 2018, p. 118), historicamente se constitui como uma ferramenta de aprendizagem mais antiga que a ideia de ensino institucionalizado. Aprender ludicamente teria sido uma das primeiras formas de se transmitir conhecimento adiante. E acrescenta que em comunidades ágrafas, o jogo pode ser encontrado como artifício de socialização de saberes. Jogar, portanto, seria uma atividade muito mais antiga que a própria escola, a própria escrita, a própria ideia de ensino e aprendizagem como a conhecemos hoje.

Para Huizinga o jogo “é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (HUIZINGA, 2007, p. 3). Segundo este autor, o jogo precede a humanidade, uma vez que seus elementos poderiam ser encontrados em “brincadeiras” de outros animais, tais como em caninos e felinos que, ao simular atacar seus companheiros de bando, obedecem à regra de não morder seriamente,

pois aparenta entender que se trata de preparação, um momento de aprendizado para situações reais de caça.

Não obstante, jogos, assim como outros produtos culturais, tendem a usar “elementos que refletem a consciência e a cultura histórica do presente” (ROSSI; BONDIOLI, 2021, p. 2). Isso os torna uma importante fonte de estudo tanto para entender que tipo de narrativa histórica os seus jogadores estarão propensos a criar, assim como possibilita aos historiadores analisarem a cultura histórica de um determinado tempo e lugar.

Tendo isso em mente, neste capítulo iremos explorar o mundo dos jogos e as relações que podemos fazer com o ensino de história. Em um primeiro momento, será construído o conceito de jogo utilizado para este estudo; em seguida, iremos avaliar seu potencial como ferramenta didática para o ensino de história, utilizando a aplicação dos jogos *Demokratia* e *SuperTrunfo*, em turmas do ensino básico, como método de verificação.

3.1 CONCEITUANDO O JOGO

O que é um jogo? As respostas podem variar bastante. Todo jogo é uma brincadeira? Os jogos são um dos ramos da indústria do entretenimento? É uma mídia digital interativa ou um objeto composto por peças e tabuleiros? É uma partida de futebol, de basquete ou de vôlei? Por ser um conceito polissêmico, é necessário deixar claro qual a definição de jogo que este trabalho irá utilizar. Optamos por construí-la através de suas principais características, elencadas a partir do diálogo com alguns dos estudiosos que se debruçaram sobre o tema.

Em primeiro lugar, o jogo acontece em um local “apartado” do real. O já citado John Huizinga, em seu *Homo Ludens* – um dos primeiros grandes trabalhos sobre a temática –, diz que o jogo é uma atividade “praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios” que ele chama de “círculo mágico” (HUIZINGA, 2007, p. 16). Giacomoni e Pereira complementam dizendo que o jogo pressupõe um “deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação” (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 14). Por fim, podemos recorrer novamente a Antoni e Zalla para dizer que todo jogo também é uma ficção, uma encenação, uma “expressão mimética da realidade, o que implica seleção, recomposição e ressignificação de elementos do cotidiano – presente ou histórico –, em um ato acordado de fingir” (ANTONI; ZALLA, 2018, p. 115).

Imaginemos a seguinte situação. Quando numa pequena sala um grupo de crianças (ou adultos, por que não?) começam a brincar de “o chão é lava”, o ambiente passa por uma intensa transformação. A brincadeira consiste na proibição de todos os participantes tocarem no chão, pois este se “tornou” lava. A sala, antes sinônimo de conforto e segurança, passa a ser um local perigoso, com pequenos bolsões de segurança, pois, evidentemente, tocar no chão é mergulhar na lava – e perder o jogo. Isto é, apenas para aqueles do grupo que aceitaram se transportar para o mundo da brincadeira. Da mesma forma, quando alguém se senta para jogar *Assassin's creed: Valhalla*³⁸ em seu videogame ou computador, essa pessoa poderá controlar o personagem principal em uma recriação da Inglaterra do século X d.C., limitada pela capacidade da computação gráfica da época em que foi criado, pelo investimento que sua produtora empenhou no seu desenvolvimento e pelas escolhas do que seria retratado ou não do período histórico em que o jogo se passa. Em ambos os casos, implica um deslocamento, seja imaginativo ou virtual, para um mundo apartado do real.

Este “círculo mágico” é regido por determinadas regras, o segundo elemento dos jogos, que podem ou não seguir o mundo real. As regras controlam as ações dos jogadores. No entanto, como argumenta Luís Carlos Petry, “nem sempre, as regras do jogo são claras e visíveis para o jogador no início do jogo. Muitas vezes, elas precisam ser descobertas pelo jogador” (PETRY, 2016b, p. 17). Eis o primeiro contato com o aprendizado dentro do jogo. Para poder interagir com esse “mundo apartado” é necessário agir de acordo com suas regras. Estas, por sua vez, podem ser explicitadas desde o início, ou devem ser descobertas através da própria experiência acumulada do jogar, do erro e do acerto, características, também, do processo de aprendizagem.

De acordo com as regras estabelecidas pelo jogo, o jogador passa a tomar decisões que decidirão os rumos de sua experiência no “círculo mágico”. Para jogar xadrez, por exemplo, é preciso entender as regras que regem o movimento de cada peça pelo tabuleiro. E isto deve acontecer de antes, caso contrário o jogo não funcionaria. Já no caso do jogo eletrônico *Dark Souls*³⁹, o jogador controla um guerreiro/a em um universo medieval fantástico onde as regras do mundo não estão explícitas desde o início – com a exceção de alguns comandos básicos, como defender e atacar –, cabendo ao jogador descobri-las (o que

³⁸ Jogo eletrônico de RPG de ação lançado em 10 de novembro de 2020, pela *Ubisoft*. Faz parte da franquia de jogos *Assassin's Creed*, iniciada em 2007, cujo enredo geralmente aborda o gênero da ficção histórica.

³⁹ Jogo eletrônico de ação e exploração lançado em 2011, pela *From Software*. Seu combate dinâmico, associada a um mundo explorável interligado e uma narrativa aberta, fez com que fosse aclamado como um dos jogos mais influentes da última década.

devo fazer? Que caminho trilhar? O que faz esse botão? E se eu interagir com determinado item?) enquanto se aventura.

Dentro desse mundo regido por regras específicas os jogadores se engajam em um conflito, individualmente ou em grupo, por algo ou a representação deste algo (HUIZINGA, 2007, p. 16), cujo resultado pode ser quantificável (SALEN; ZIMMERMAN, 2004, p. 81), e que impulsiona o jogador a seguir adiante e continuar evoluindo. Este conflito seria o terceiro elemento do jogo. No entanto, usar esse termo nos leva a entender que todo jogo é competitivo, quando nem sempre é o caso. O uso do termo “desafio” pode se encaixar melhor neste sentido, pois traz outros caminhos para o jogo. Pensar em desafio conversa muito mais com a noção de colaboração entre os jogadores do que somente competição, ampliando as possibilidades de regras e objetivos. A ideia de desafio está intrinsecamente ligada a outro elemento do jogo que são a realização de objetivos e a conquista de recompensas como resposta, elemento importante para o contínuo engajamento do jogador.

Em um jogo voltado para o combate individual, como é o caso da série de jogos eletrônicos de luta *Street Fighter*⁴⁰, o objetivo do jogador se torna superar o outro através do combate entre os personagens, provando quem soube controlar melhor seu *avatar* no jogo e vencer seu adversário. No entanto, já em um *Escape Room*⁴¹, onde um grupo de jogadores são “presos” em uma sala, o seu objetivo é encontrar a saída antes que o tempo acabe. Para atingi-lo, é necessário aperfeiçoar o tempo da procura por pistas e na resolução de quebra-cabeças que os levariam a encontrar um meio de escapar da sala. Por isso, quanto mais os jogadores cooperarem e usarem suas diferentes inteligências e habilidades, mais vantagem o grupo terá, o que o torna um jogo muito mais colaborativo do que competitivo, mas não menos desafiador.

É possível inferir que colaborar é um dos desafios deste tipo de jogo. Em ambos os casos, a realização dos objetivos está ligada aos elementos criadores de diversão – outra das características associada a jogos – identificados por Busarello, Fadel e Ulbricht: “quando o jogador está competindo e busca a vitória; quando está imerso na exploração de um universo; quando a forma como o jogador se sente é alterada pelo jogo; e quando o jogador se envolve

⁴⁰ Iniciada em 1987, pela *Capcom*, a franquia *Street Fighter* faz parte do gênero de jogos de luta, cujo foco da jogabilidade está no combate entre dois personagens. Até hoje se trata de uma das mais populares franquias do gênero.

⁴¹ *Escape room* é uma modalidade de jogo onde o desafio é escapar de um local fechado com a ajuda de itens encontrados neste mesmo local. Tendo iniciado no mundo dos jogos eletrônicos, atualmente o conceito de *Escape room* foi trazido para a vida real, com a construção de elaborados cenários onde um grupo de pessoas deverá encontrar um meio de sair.

com outros jogadores” (BUSARELLO; FADEL; ULBRICHT, 2014, p. 15). Há ainda jogos que o jogador determina o próprio desafio, como é o caso do jogo de simulação *The Sims*⁴², onde se pode construir personagens ou famílias inteiras e cujo objetivo é controlar suas atividades cotidianas, como trabalhar, estudar, cozinhar, se relacionar etc., da maneira que lhe achar pertinente.

Por fim, chegamos à última característica dos jogos que vale ser mencionada: a interação. Para Carla Beatriz Meinerz, o jogo é uma “prática cultural que pressupõe a interação social” (MEINERZ, 2018, p. 73). No entanto, há outro tipo de interação, a *jogador x jogo*, que diferencia o jogo de outras mídias. A contrário de um filme, onde basta dar início e ele será reproduzido sem nenhum comando a mais, o jogo precisa continuamente da ação de quem joga, para que se possa avançar. Um livro, uma história em quadrinho, por mais que precise da ação do leitor de virar cada página e ler os parágrafos e diálogos, é uma obra completa em si mesma. São mídias que já se encontram prontas quando publicadas. Se caso for o desejo do leitor, ele poderá pular do início para o fim apenas pulando as páginas. Ou, no caso de um filme, o espectador, caso não esteja assistindo em um cinema, pode pular todas as cenas até a conclusão da obra. Já no jogo, para chegarmos à sua conclusão, será preciso jogá-la do início ao fim. O jogador se encontra em constante interação com as regras, os objetivos, os desafios e o espaço estabelecido pelo jogo. É apenas desta forma que o jogo acontece, avança. Mesmo seu exemplar mais simples exige de quem joga um papel ativo, que ele tome decisões e direcione para onde o jogo se encaminhará.

Desta forma, após conhecer essas características, podemos definir o jogo como: um sistema interativo organizado por regras, que podem ou não simular a realidade, onde seus participantes são expostos a desafios previamente estabelecidos que, quando superados, geram um resultado quantificável. Entende-se que essa definição pode ser aplicada tanto para jogos analógicos como digitais, visto que suas características podem ser aplicadas para ambos. Muda-se apenas o meio pelo qual se joga.

3.2 JOGOS E ENSINO

A partir das características do jogo apresentadas, pode-se inferir de que se trata de um ambiente natural de aprendizagem: internalizar regras, refletir sobre e (às vezes) questioná-

⁴² Lançado inicialmente em 2004, pela *Electronic Arts*, a série de jogos *The Sims* se baseia na criação de personagens virtuais e na administração de suas necessidades biológicas e sociais. Tudo isso ocorre numa simulação do mundo real, mas com alguns traços surrealistas.

las, extrapolá-las; identificar os obstáculos, formular soluções, utilizar experiências anteriores; interagir socialmente, dialogar com outros sujeitos, articular diferentes pontos de vista; tomar decisões, errar e acertar. Todos esses elementos encontrados dentro dos jogos também podem ser relacionados ao processo de uma aprendizagem capaz de criar cidadãos autônomos e críticos.

Ao fazer uma revisão sobre a relação entre jogos e ensino, Arlete Petry traz algumas ponderações: quem joga por mais tempo, desde que não exagere, melhora processos cognitivos e psicomotores; elementos lúdicos ajudam na captação de atenção dos alunos, o que não necessariamente implica em uma maior aprendizagem; os conhecimentos apreendidos durante o jogo para fora do “círculo mágico” são efetivados quando são utilizados fora dele, associados a outros estímulos e atividades; durante o jogo, a retenção de conhecimento acontece mais pelo engajamento do aluno com a narrativa ou mecânica, do que pela diversão; estudantes tendem a permanecer mais tempo engajado com os jogos do que com outros materiais didáticos (PETRY, 2016b, p. 33-35).

Importante destacar que usar jogos no ensino não requer a exclusão de outros métodos. A presença do jogo na sala de aula é mais sobre “somar, diversificar a ação” e não o tomar “como uma espécie de receita milagrosa” (MEINERZ, 2018, p. 74). O jogo pode ser o elemento principal de uma aula, mas não necessariamente o único. Seu uso é variado e deve ser conciliado com outras metodologias. Como colocado por Pereira e Giacomoni (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 17), não é possível garantir uma aprendizagem significativa de história através dos métodos mais tradicionais. Também não é possível garanti-lo a partir dos jogos, ou de qualquer outro uso de metodologia ativa por si só. Ambos apresentam potencialidades e problemas semelhantes e distintos. O melhor caminho parece ser justamente aquele que beneficia a multiplicidade dos métodos, uma vez que a utilização de diferentes estímulos no processo de ensino e aprendizagem parece ser um meio eficiente de retenção do conhecimento.

É interessante notar como o jogo pode proporcionar aprendizagens fora de ambientes educacionais formais – e, sobretudo, quando esta não é sua finalidade. Na pesquisa realizada por Arlete Petry, um grupo de jovens estudantes universitários foi entrevistado acerca de sua relação com jogos. Segundo o resultado, parte dos entrevistados buscaram mais informações sobre determinado assunto quando este era o tema central de algum jogo. Outros também assumiram ter obtido aprendizagens significativas no idioma inglês ao interagirem com jogos em que ela era a única língua disponível (PETRY, 2016b, p. 28).

O uso de jogos na sala de aula também pode contribuir para um maior engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, como é o caso relatado na pesquisa de Adileide Maciel da Cruz e Sandor Fernando Bringmann (CRUZ, BRINGMANN, 2022, p. 195-200). Nela, os autores utilizaram-se dos jogos para trabalhar a história da comunidade indígena Laklãnõ-Xokleng, originários de Santa Catarina, em turmas do 2ª série do ensino médio. No entanto, ao invés de jogar, os alunos foram incumbidos de produzir jogos de tabuleiro sobre os Laklãnõ-Xokleng. Desta forma, eles ficaram responsáveis pela organização dos grupos, de escolher um tema e de pesquisá-lo, e pensar nas mecânicas do jogo, assim como construí-los. Neste processo autônomo – mas conduzido pela professora – os estudantes elaboram uma série de jogos que abordam desde a literatura Laklãnõ-Xokleng até sua linguagem e história, o que exigiu dos alunos um entendimento mais aprofundado destas temáticas. Portanto, para produzir os jogos, eles tiveram que aprender sobre os Laklãnõ-Xokleng e traduzir sua história e cultura, em mecânicas jogáveis. Ao fim da pesquisa, analisando os jogos construídos, os pesquisadores verificaram a construção de novos saberes sobre esta comunidade indígena por parte dos alunos, não apenas no ato de jogar, mas, sobretudo, no processo de construção dos jogos (CRUZ, BRINGMANN, 2022, p. 202-203).

Quando tratamos da relação entre ensino de história e jogos, Alves, Bastos e Neves (2012) trabalham com uma categoria de jogos chamada *history games*. Para os autores, esses jogos se propõem a simular e não somente representar acontecimentos e aspectos históricos em seu “círculo mágico”:

Esses jogos possibilitam ao jogador assumir o centro das decisões de um ambiente intencionalmente projetado com elementos históricos cuja finalidade é recriar e fazer alusão a um contexto histórico que, não mais pode ser vivenciado (no sentido do interator tomar decisões) senão por meio da simulação (ALVES; BASTOS; NEVES, 2012, p. 193).

Neste mesmo estudo, essa categoria foi dividida entre dois grupos, no que corresponde a sua intencionalidade: os que se utilizaram dessa simulação histórica para fins comerciais (denominados *non-serious games*), e, por vezes, não estão muito preocupados com uma verossimilhança histórica em suas simulações; os que se utilizaram da simulação histórica nos jogos com fins voltados para o ensino e aprendizagem de saberes históricos (denominados de *serious games*), mas sem renunciar ao aspectos lúdicos.

Para eles, foi perceptível que, mesmo os jogos descompromissados com uma educação histórica formal, apresentaram a capacidade de produzir saberes históricos indiretos

a partir do ato de jogar e interagir com essas simulações, numa espécie de efeito colateral, pois “há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que, neles, são dados a ler ou a ver” (ALVES; BASTOS; NEVES, 2012, p. 193). Desta forma, *history games* produzem uma determinada narrativa do passado, e criam saberes, de modo intencional ou não, sobre o período histórico que escolhem simular. E esta narrativa se constitui a partir da seleção de fontes, por influência do contexto de seus desenvolvedores e por demandas e expectativas do público-alvo.

Até agora vimos que o jogo se trata de uma prática que talvez seja anterior à cultura, cujo propósito geralmente esteve ligado à transmissão de conhecimento através da experiência, e do desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas. A inserção do jogo dentro e fora de ambientes de ensino formal gerou a percepção que ele contém potencialidades e desvantagens próprias, mostrando ser uma boa ferramenta didática. Não obstante, devido à sua alta capacidade de engajar os estudantes, o uso de jogos vem apresentando ótimos resultados, sobretudo para o ensino de história. A crescente utilização de temáticas históricas para construção de jogos gerou novos processos de aprendizagem histórica, levando ao refinamento da análise histórica desses objetos e à sua melhor utilização na sala de aula.

3.3 DEMOCRACIA “EM” JOGO

A estas experiências somam-se os estudos de caso propostos neste trabalho. O primeiro deles se trata da aplicação e aperfeiçoamento do jogo de tabuleiro *Demokratia* (ANEXO I) e do jogo de cartas *SuperTrunfo - formas de governo* (ANEXO II) no ensino básico e superior. A escolha pela construção de jogos físicos foi motivada tanto pela realidade da sala de aula brasileira, onde o acesso à tecnologia necessária para jogos digitais pode ser bastante limitado, quanto também pela falta de conhecimentos específicos sobre os aspectos de construção de um jogo digital. Ambos os jogos foram pensados para atingir o maior público possível. Para tal, eles seguem disponíveis – e sendo atualizados – gratuitamente no site do *Projeto Vocabulário Político da Antiguidade* em um formato imprima e jogue⁴³.

⁴³ Essa versão do jogo pode ser encontrada no seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1UN_aMyIULBtqrcPJUH0tyOZQ8vGk8B6o/view?usp=drive_link> acesso em 24 de Abril de 2024.

3.3.1 AS EXPERIÊNCIAS DO *DEMOKRATIA* E DO *SUPERTRUNFO* – FORMAS DE GOVERNO

Desenvolvido inicialmente como um TCC, o *Demokratia* (SANTOS JUNIOR, 2021) é um jogo didático de tabuleiro no qual os jogadores são colocados a atuar como cidadãos atenienses do século V-IV a.C. (figura 1). Em suas mecânicas encontramos aspectos não só da democracia ateniense presente na Antiguidade, mas também características próprias do Mundo Antigo mediterrâneo. Ele também é resultado de uma das iniciativas do *Projeto Vocabulário Político da Antiguidade* (UFPB), e se encontra disponível gratuitamente em seu site⁴⁴. Sua ideia original é derivada do jogo *Reings: the council*, disponibilizado em uma versão gratuita para imprimir e jogar⁴⁵ licenciada pela *creative commons 4.0*⁴⁶.

Devido à pandemia do Covid-19, o *Demokratia* não pôde ser levado à sala de aula para sua aplicação no ano em que sua primeira versão foi finalizada. Apenas em 2022 ele passou a ser testado, já como parte desta pesquisa, através do *Projeto Vocabulário Político da Antiguidade*.

Figura 1 - Componentes do *Demokratia*



Fonte: Construção do autor

No jogo, de quatro a seis jogadores são levados à assembleia ateniense através de suas mecânicas. A cada rodada o *Prítane* (um jogador), representando a *Boulé* (Conselho dos Quinhentos) trará cartas propostas (figura 2) – cada carta contém um acontecimento histórico

⁴⁴ O projeto é coordenado pela Profª. Drª. Priscilla Gontijo Leite e o Prof. Dr. Lucas Dezotti. Participaram do polimento do *Demokratia* e da construção do *SuperTrunfo* os discentes do projeto: Ana Carolina Simões da Silva, Artur Vicente de Medeiros, Brenno Miguel Miranda Machado, João Guilherme Braz Avellar de Aquino e Julia Inês de Santana. Todos os materiais produzidos pelo projeto se encontram disponíveis gratuitamente no site: <<https://vocabulariopolitico742115819.wordpress.com>>. Acesso em: 15/05/2023

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.pnpparadise.com/set-4/reigns-the-council>>. Acesso em: 15/05/2023

⁴⁶ Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR>. Acesso em: 15/05/2023.

O objetivo didático do *Demokratia* é contribuir, seguindo os fundamentos de Audigier na busca de desenvolver uma formação cidadã pela associação entre teoria e prática (AUDIGIER, 2016, p. 48), na construção de conhecimento histórico sobre as práticas democráticas diretas existentes na Atenas dos séculos V e IV a.C. Para agir de acordo com essa realidade histórica, através do círculo mágico, o jogador deve desenvolver algumas competências que lhe auxiliem no pleno exercício de sua cidadania, tais como: construção de argumentos; responder de maneira dialógica à diversidade de ponto de vistas de um grupo plural; a participação ativa e responsável em tomadas de decisões coletivas; familiarizar-se com os mecanismos de uma administração democrática, como eleições, sorteios e cargos públicos; e, finalmente, entender e diferenciar o que são interesses públicos e privados numa sociedade organizada. Acredita-se que tais competências são importantes tanto para a construção de uma consciência histórica (AUDIGIER, 2016, p. 27) do que era ser um cidadão na *pólis* democrática, como para o fortalecimento de uma consciência política, baseada no exercício de uma cidadania ativa e consciente.

Figura 3 - Exemplos de cartas eventos

<p>425 a.C. Foram trazidos a Atenas, lacedemônios capturados após Demistócles e Cléon, comandantes atenienses, conquistarem a cidade de Pilos</p> <p><i>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, IV, 41</i></p> <p>O Prítane deve jogar um dado cujo resultado será somado aos votos positivos desta rodada</p>	<p>423 a.C. Brasidas, comandante lacedemônio, conquistou o templo de Atena em Lécitos, e transformou a região em lugar sagrado de Esparta</p> <p><i>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, IV, 116</i></p> <p>O Prítane deve jogar um dado cujo resultado será somado aos votos negativos desta rodada</p>	<p>420 a.C. São realizados os jogos olímpicos, portanto, todos os conflitos bélicos foram suspensos</p> <p><i>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, V, 49</i></p> <p>A pólis receberá +1 no pilar da Religião</p>
---	--	--

Fonte: Construção do autor

Para que o jogador tenha uma experiência completa, é necessário que passe a agir e pensar como um cidadão ateniense. Caso contrário, pode mal interpretar as consequências de suas ações ao confundir a moral e ética contemporânea com a da Antiguidade grega. Também lhe é pedido que compreenda a função das instituições atenienses presentes no jogo (*Eclésia* e *Boulé*), pois seu funcionamento conduz as rodadas do jogo. Utilizemos a mecânica do

Prítane como exemplo. Ao menos uma vez por jogo, cada jogador irá atuar como *Prítane*. Neste instante, ele só poderá agir de acordo com mecânicas específicas, e que também lhes traz informações sobre as funções públicas dos *Prítanes* em relação a *Eclésia*, tais como a elaboração das propostas que eram discutidos nela, e a condução do debate e da votação em cada sessão.

No nível das competências, atuar como o *Prítane* também poderia exigir do jogador que trabalhe a relação de público e privado, assim como as vantagens, desvantagens, responsabilidades e desafios de se estar numa posição de poder. Uma vez que ele detém o poder de escolher quais questões serão debatidas na assembleia, através da seleção de cartas propostas, ele pode deliberadamente escolher as que beneficiam direta ou indiretamente o seu objetivo secreto, como também pode ir contra eles para a manutenção dos pilares. Em ambos os casos as suas escolhas são tomadas tanto visando questões práticas como éticas.

Figura 4 - Exemplos de cartas objetivos



Fonte: Construção do autor

No entanto, cabe ressaltar que estas são algumas projeções do que se dos jogadores. A imprevisibilidade do jogo é um fator a ser considerado quando usamos este recurso na sala de aula. As regras podem demorar um pouco para serem absorvidas, jogadores podem se desencantar com o círculo mágico ou mesmo encontrar brechas nas regras, ou simplesmente não quererem colaborar com a prática. Como toda ferramenta didática, o jogo pode não funcionar para todas as turmas, nem para todos os membros de uma sala ou grupo, assim como outras estratégias pedagógicas.

Já o *SuperTrunfo* – *formas de governo*, baseado na franquía homônima *SuperTrunfo*, é composto por um conjunto de vinte e quatro cartas-governo, onde cada uma traz uma forma de governo da Antiguidade clássica (figura 5). Cada um deles apresenta quatro atributos, que contém um valor específico: participação, liberdade, leis e estabilidade.

Figura 5 - Estrutura de uma carta do SuperTrunfo



Fonte: Construção do projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*

No início do jogo as cartas são embaralhadas e divididas igualmente entre os jogadores (no mínimo dois e no máximo cinco). No início de cada rodada, um dos jogadores escolherá um dos atributos de sua primeira carta-governo para ser comparado com as primeiras cartas dos demais jogadores. A que tiver o maior valor neste atributo ganhará a rodada. A carta *SuperTrunfo* é de grande importância no jogo, pois vence todas as cartas de letra B, C e D, sem levar os atributos em conta. No entanto, se algum dos competidores

estiver uma carta de letra A, ela pode competir em atributos com a carta *SuperTrunfo*, e ganhar, caso apresentar um valor maior.

O jogador vencedor deverá então recolher todas as cartas comparadas nesta rodada e colocá-los embaixo da sua pilha. Ele então ficará responsável por escolher o atributo comparado da próxima rodada. Ao final, vencerá a partida o jogador que conseguir conquistar todas as cartas do jogo. O jogo é voltado para as turmas do ensino fundamental II – o que não exclui sua aplicação em turmas com pessoas mais velhas.

O objetivo do *SuperTrunfo – formas de governo* é propor o entendimento sobre os tipos de governos (Monarquia, Democracia, Tirania, Oligarquia, Aristocracia etc.) a partir da comparação entre os autores clássicos e suas formulações sobre cada um desses governos. Esse conhecimento é basilar para discussão da historicidade da cidadania, uma vez que conhecer as formas de organização política basilares do Ocidente é fundamental para a compreensão do Mundo Moderno.

Para a criação das cartas foram utilizadas as seguintes obras: *A Política*, de Aristóteles; *Histórias*, de Políbio; e *De República*, de Cícero. Todas elas possuem estudos e traduções realizadas no âmbito do projeto. Ao todo, foram construídas seis cartas de cada autor, sendo três formas de governos consideradas boas pelo autor, e suas três formas ruins correspondentes. A estas dezoito cartas, foram adicionadas mais seis, baseadas em regimes históricos da Antiguidade, de cada forma de governo estudada. Foram selecionados a Atenas democrática dos séculos (V-IV a.C.), a Roma republicana (V-I a.C.), a Oligarquia Esparta (VII-III a.C.) a tirania da Sicília (VI-V a.C.), a monarquia macedônica (IV-II a.C.) e, por fim, a República Brasileira, iniciada em 1988. O objetivo dessas adições foi o de oferecer um contraponto às formas de governo idealizadas por cada autor, incentivando uma reflexão histórica, dos jogadores, sobre as vantagens e desvantagens de cada regime e as várias condições históricas que podem afetá-los.

A escolha de colocar o atual regime político brasileiro no jogo, o único não baseado na antiguidade, advém da oportunidade de exemplificar, através do próprio jogo, a evolução da cidadania ao longo da história. Ao comparar a carta da República Brasileira com os outros regimes, fica perceptível o quanto ela se aproxima, ao menos nos valores estabelecidos pelo jogo, ela se aproxima, e supera os melhores governos de cada autor. Não à toa, ela é uma carta de letra A, capaz de competir e vencer da carta *SuperTrunfo*. No entanto, uma comparação mais detalhada com os outros regimes históricos, demonstra que foi possível atingir os mesmos níveis de participação e de justiça na Antiguidade.

3.3.2 FASE 1: ESTRUTURANDO APLICAÇÕES

Para verificar se esses jogos atingiram seus objetivos didáticos foi necessário testá-los na sala de aula. Com tal intento, entre 2022 e 2023, em conjunto com o *Projeto Vocabulário Político da Antiguidade* foram conduzidas sete aplicações do *Demokratia*, e sete do *SuperTrunfo* seguindo a metodologia de aula-oficina⁴⁷. Com relação ao *Demokratia*, três destas foram realizadas em turmas da disciplina de História Antiga II do curso de licenciatura em História da UFPB, ministrada pela professora Priscilla Gontijo Leite; as outras quatro aplicações aconteceram entre turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio do Centro Educacional de inovação e Tecnologia (INOTECH) pertencente à rede estadual de ensino da Paraíba.

Para avaliar a aprendizagem histórica por parte dos estudantes/jogadores durante a aplicação do *Demokratia*, foram utilizados alguns dos critérios propostos por Zalla (2018, p. 117-118): a correta observação das regras e das dinâmicas do jogo; a reconstituição das características do período retratado no jogo; a comparação e a articulação de conceitos e informações adquiridos previamente que se relacionam ao tema do jogo; a antecipação das jogadas dos demais competidores; e a construção de justificativas de suas decisões.

Após a aplicação do jogo, também foi pedido que os estudantes/jogadores respondessem um questionário (ANEXO VI) com o objetivo de avaliar tanto seu aprendizado sobre a democracia dos antigos, assim como analisar a experiência do jogo como um todo. As questões de 1 a 5 trazem perguntas relativas aos conhecimentos prévios acerca do conteúdo do jogo adquiridos por meio de aulas tradicionais. As questões de 6 a 15 abordam a aplicação do jogo e o interesse dos alunos por ele. Por último, as questões de 16 a 19 buscam identificar a visão sobre cidadania que os alunos possuem. Outro questionário também foi aplicado somente com os professores das turmas do ensino médio, para que pudessem avaliar o aprendizado da turma durante e após a aplicação do jogo.

Ao todo, foram recebidos 111 questionários respondidos, dos quais 13 advém do ensino superior (com idade variável a partir de 18 anos), 96 de turmas da primeira e segunda

⁴⁷A metodologia da aula-oficina, apresentado por Isabel Barca, nos oferece uma forma participativa de elaboração de saberes históricos. Nela, o aluno é visto como agente ativo do próprio conhecimento. Ele é conduzido a interpretar diferentes formas de fontes históricas, compreender e contextualizar as diversas situações sociais distantes em tempo e espaço e, por fim, comunicar sua interpretação contextualizada de tal experiência humana, através dos mais diversos meios de comunicação (BARCA, 2004, p. 133-134). Para este trabalho, essa comunicação seria observada através do jogar dos estudantes.

série do ensino médio (com idade entre 15 e 17 anos) e 2 dos professores das turmas em que o jogo foi aplicado. Cabe salientar que o número de questionários advindos dos estudantes do ensino superior não corresponde ao número de jogadores deste segmento, uma vez que houve baixa adesão dos alunos na resposta do questionário, que ocorreu no formato online. Por sua vez, nas escolas do ensino médio, optou-se por um questionário em papel, que era respondido ao final da aula-oficina.

Durante as aplicações dois modos de jogo foram utilizados: no primeiro modelo, e o modelo original do *Demokratia*, um pequeno grupo de pessoas joga individualmente competindo entre si; no segundo modelo a turma era dividida em até cinco grupos, onde cada um destes representaria um jogador/cidadão, e competiriam contra os outros grupos. Desta feita, cabe elencar algumas situações interessantes e analisar o que ela pode nos dizer sobre a relação entre jogos e ensino de história.

Alguns dias antes da primeira aplicação foi realizada uma partida com os discentes do Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade* (cinco membros, na época), com o propósito de familiarizar todos os membros com as mecânicas do *Demokratia*. Esse movimento foi importante para assegurar uma maior rede de apoio durante a aplicação. É importante que o docente esteja completamente familiarizado com as regras para evitar o máximo de confusões possíveis durante o jogo.

Com relação ao *SuperTrunfo*, três de suas aplicações foram realizadas em turmas da disciplina de História Antiga II, enquanto que as outras quatro foram realizadas em escolas de ensino básico: uma aplicação na turma do 6º ano do Colégio TOP, pertencente a rede privada de ensino de João Pessoa; uma aplicação na turma do 6º ano da EEEF Francisco Campos, escola pertencente a rede estadual de João Pessoa; uma aplicação com a turma da 3ª série do ensino médio do Colégio Anglo Zona-Oeste, pertencente à rede privada de ensino da cidade Bayeux; e, por último, uma aplicação no colégio EEEF Professora Antônia Rangel de Farias, também pertencente à rede estadual de ensino de João Pessoa.

Com relação ao jogo *SuperTrunfo: formas de governo*, e seguido as mesmas orientações de avaliação sugeridas por Zalla (2018, p. 117-118), foram elencados alguns pontos para serem observados durante a aplicação: a correta observação das regras e das dinâmicas do jogo; a comparação e a associação dos regimes políticos com os índices contidos nas cartas.

Também foram aplicados questionários (ANEXO V) para identificar a percepção dos jogadores, antes e depois de jogarem o *SuperTrunfo: formas de governo*, em relação aos

regimes políticos governados por muitos, poucos e um. Também foi questionado se os jogadores acreditam ter aprendido o que são formas de governo com o jogo e sobre a experiência de jogá-lo. Ao todo foram respondidos 73 questionários (30 de estudantes da 3ª série do ensino médio, e 43 de alunos do 6º ano do ensino fundamental). Devido à baixa adesão do ensino superior na experiência do *Demokratia*, optou-se em não realizar o questionário com o *SuperTrunfo*, concentrando as observações para as ações dos alunos dentro da sala de aula.

De início, optou-se por aplicá-lo em turmas do 6º ano do ensino fundamental II, em uma sequência de duas aulas. Essa escolha se deu tanto pela presença da Antiguidade no currículo desse grau de ensino, quanto pela importância de construir conceitos sobre regimes políticos, que serão utilizados no restante de sua vida escolar, bem como no início dos estudos históricos. No entanto, após as primeiras aplicações, cogitou-se o resultado de se aplicar em turmas mais avançadas no ensino básico.

Como material de apoio também foi desenvolvido uma apresentação em slides, contendo a definição dos regimes políticos presentes no jogo, assim como a visão dos autores antigos (Aristóteles, Políbio e Cícero) sobre cada um deles.

Antes das primeiras aplicações do *SuperTrunfo* para os fins deste trabalho, houve duas oportunidades de testá-lo no ensino superior, em conjunto com aplicações do *Demokratia*. Além de se mostrar como momentos oportunos de verificar a jogabilidade do *SuperTrunfo*, e possíveis problemas, a intenção também era utilizá-lo como demonstração de como construir e utilizar jogos para o ensino de história em turmas do fundamental II, uma vez que o *Demokratia* seria uma demonstração para o ensino médio. Ao final, foi questionado verbalmente a opinião das turmas sobre o jogo. As respostas foram positivas, sobretudo com relação à simplicidade de suas mecânicas, o que também foi ressaltado como um possível ponto negativo, sobretudo para turmas mais velhas. Do mesmo modo, ficou claro a necessidade de trabalhar com grupos menores nas futuras aplicações, pois grupos com mais de 5 jogadores tiveram que reduzir o número de cartas iniciais por jogador, resultando na eliminação de jogadores de uma forma muito prematura.

3.3.3 FASE 2: DEMOKRATIA

A primeira das aplicações ocorreu no ensino superior, como parte do encerramento da disciplina de História Antiga II (semestre 2022.1). A essa altura, a turma já havia entrado em contato com a temática abordada pelo jogo. Com a disponibilidade de uma hora e meia e apenas um exemplar do jogo, optou-se pelo modo de jogo em grupo. Os estudantes/jogadores dividiram-se em cinco grupos com uma média de cinco membros em cada. Em seguida, as regras foram apresentadas em slides e o jogo foi iniciado.

O primeiro grupo, formado unicamente por mulheres, iniciou o jogo trazendo uma proposta que versava sobre o acesso à educação na *pólis*. No entanto, verificou-se a primeira não observância das regras: a não participação do *Prítane* nos debates. A representante do grupo, que estava como *Prítane*, logo após anunciar a proposta à assembleia, iniciou uma incisiva argumentação contra a própria proposta apresentada, utilizando-se de argumentos apoiados nas questões de gênero atuais. Nesse momento, tínhamos duas opções: interromper a empolgante argumentação para explicitar a regra novamente, ou permitir que a representante do grupo continuasse seu discurso. Optou-se pela segunda opção. A escolha se deu devido ao rápido engajamento que se seguiu à argumentação da representante do grupo. Qualquer interferência nesse momento poderia acabar com o círculo mágico criado instantaneamente.

Porém, essa não observância das regras se estendeu aos outros grupos que também passaram a argumentar sobre as propostas, mesmo quando seu papel era apenas o de apresentá-las à assembleia, o que prolongou os debates. Isso nos fez notar a importância de ser mais claro durante a explicação das regras, e de controlar melhor o tempo, estabelecendo um limite no tempo para cada argumentação. Devido ao prolongamento dos debates, as últimas rodadas tiveram que ser aceleradas.

Utilizando a argumentação do primeiro grupo como exemplo, ficou perceptível a anacronia do argumento, mas também evidenciou a utilização da plataforma disponibilizada pelas regras do jogo como forma de realizar uma crítica a questões atuais, se utilizando de conceitos adquiridos previamente pela estudante/jogadora, e que resultaram em um debate sobre tal temática entre os outros grupos. Eles se viram entre apoiar um discurso que é mais adequado à sua moral e ética moderna, ou rejeitá-lo em prol de seus objetivos dentro do jogo e da personificação do cidadão antigo. No entanto, esse comportamento demonstrou o

potencial das mecânicas em estimular debates e o entrelaçamento de conhecimentos prévios na construção de argumentos.

Outros problemas de design também ficaram evidentes. Alguns dos jogadores tiveram dificuldades em interpretar os textos presentes nas cartas devido à falta de clareza ou do tamanho dos caracteres. Também nos pareceu ser preciso balancear alguns dos efeitos causados pelas cartas propostas, para que apenas uma delas não fosse capaz de desestabilizar completamente os pilares e invalidar as ações anteriores dos jogadores.

Ao final da experiência, alguns alunos procuraram saber se o jogo poderia ser acessado por eles em outro momento, ou se existia a possibilidade de ele ser vendido como jogo oficial. Esse interesse em jogar outras vezes foi um dado verificado em quase todas as aplicações. Com relação ao questionário, optou-se pela sua forma online. Embora o engajamento durante o jogo foi considerável, houve baixa adesão de respostas ao questionário (apenas duas), tornando a análise inviável.

A segunda experiência (figura 6) ocorreu com a turma do primeiro ano do ensino médio do INOTECH no ano de 2022. Esta experiência foi extremamente relevante pelo fato de a turma não ter tido aulas da disciplina de história voltadas para o conteúdo programático da Antiguidade clássica grega no ensino médio previamente. Isto nos deu a possibilidade de averiguar o quanto e como o jogo poderia impactar no aprendizado histórico sobre história antiga.

Figura 6 - Grupo de alunos e professores durante a segunda aplicação do *Demokratia*



Fonte: Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*

Tendo essas questões em mente, os discentes do *Vocabulário Político da Antiguidade* construíram uma apresentação sobre as características da democracia ateniense em

comparação com a democracia brasileira moderna para familiarizar os estudantes sobre a temática. Em seguida, a turma foi dividida em quatro grupos para que fossem expostas as regras do jogo. Tanto membros do projeto, como os professores da escola, também foram divididos entre os grupos, visando a supervisão do jogo. Encerrada as preparações a aplicação do jogo seguiu pelo restante da aula.

De maneira geral, alguns estudantes/jogadores tiveram dificuldades na pronúncia de palavras de origem grega, como nomes próprios ou conceitos não traduzidos diretamente para o português. Nem todos os estudantes participaram ativamente de início⁴⁸. No entanto, conforme o prosseguir do jogo, mesmo os estudantes mais tímidos passaram a agir e participar na assembleia de maneira mais ativa. Após familiarizar-se com as regras, as observaram-na sem nenhuma digressão. Também abraçaram com certa seriedade os seus objetivos secretos e passaram a defender com mais afinco os seus pontos de vista. Em boa parte dos grupos, essa adesão progressiva contou com a ajuda dos próprios estudantes, uma vez que, geralmente, em cada mesa havia ao menos um aluno que entendia melhor o jogo e conduzia os outros participantes a atuarem ativamente nas discussões.

Em um dos grupos, por exemplo, observou-se uma competição maior entre dois estudantes/jogadores. No entanto, com o passar das rodadas ambos perceberam que alguns dos seus objetivos secretos coincidiam e passaram a colaborar entre si nas argumentações, o que acarretou na dominância dos dois em quase todos os debates. Isso trouxe a necessidade dos outros jogadores, que antes mais observavam os dois discutirem do que participavam, terem que expor seus pontos de vista com mais frequência. Ao final da aula, um dos dois estudantes se dirigiu a nós com algumas questões. Segundo ele, quando ele percebeu que a principal oponente dele no jogo tinha objetivos em comuns com ele, o jogo deixou de ser competitivo, uma vez que eles conseguiam, na maioria dos casos, persuadir os outros jogadores a apoiarem suas decisões. As críticas foram recebidas com razão. No entanto, foi mostrado ao aluno que, como simulador de uma assembleia, estas consequências – alianças entre jogadores, dominância política de um grupo ou indivíduo sob outros, e a própria abstenção da participação – fazem parte da experiência complexa do universo político, não só da Antiguidade, mas da Contemporaneidade. Foi-lhe incentivado a questionar o porquê de isto acontecer.

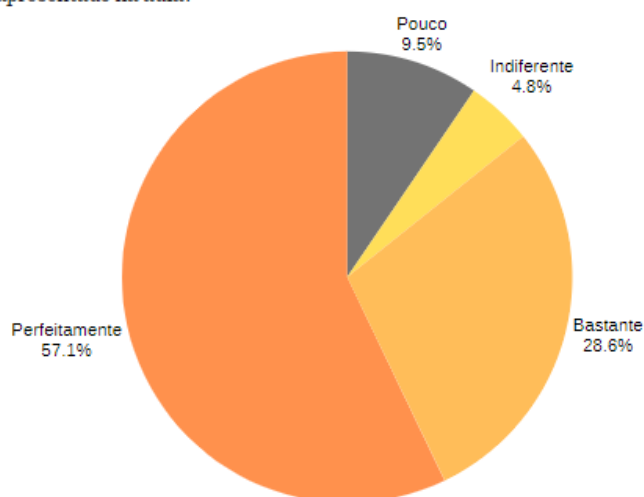
⁴⁸ Vale mencionar que havia um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na turma que não conseguiu engajar nas mecânicas do *Demokratia* por causa do barulho causado pelos crescentes e acalorados debates. Esse detalhe, embora cause inquietação e frustração ao nos fazer encarar nossas falhas em construir um jogo inclusivo, também nos revela o quanto as mecânicas do *Demokratia* promovem engajamento contínuo.

De modo geral, a participação e a argumentação cresceram continuamente conforme o andamento das partidas. O que deixou a percepção de que se mais uma partida fosse realizada, logo em seguida do encerramento da primeira, a participação dos alunos tenderia a aumentar.

A partir da análise dos questionários (ANEXO VI) pode-se inferir que a aula prévia foi positivamente recebida. Com relação ao *Demokratia*, 57,1% dos alunos acreditam que o jogo facilitou perfeitamente a absorção do conteúdo apresentado previamente (figura 7).

Figura 7 - Gráfico *Demokratia I*

Com relação à aplicação do jogo *Demokratia*, você diria que o jogo facilitou a absorção do conteúdo previamente apresentado na aula?

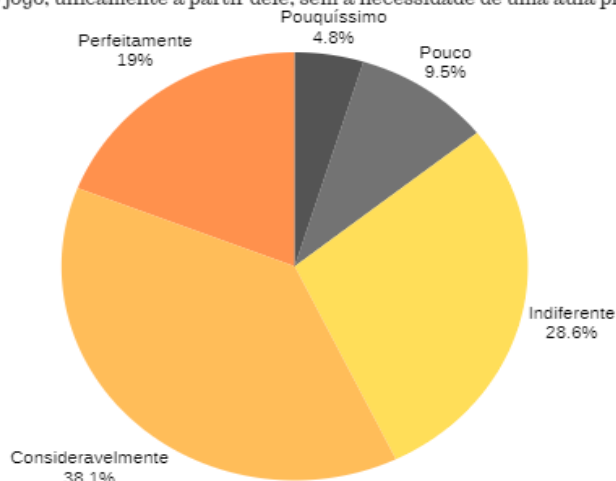


Fonte: Construção do autor

Esse grupo de estudantes majoritariamente também acredita que o uso de jogos pode facilitar a aprendizagem (85,7%, somando as respostas positivas). Quando questionados sobre a eficácia do jogo em ensinar o seu conteúdo histórico (democracia ateniense), sem a necessidade de uma aula prévia, os alunos ficaram um pouco mais divididos (figura 8), o que denota a percepção de que o jogo precisa estar associado a outros estímulos para a consolidação do conhecimento.

Figura 8 - Gráfico *Demokratia* II

Com relação à aplicação do jogo *Demokratia*, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?

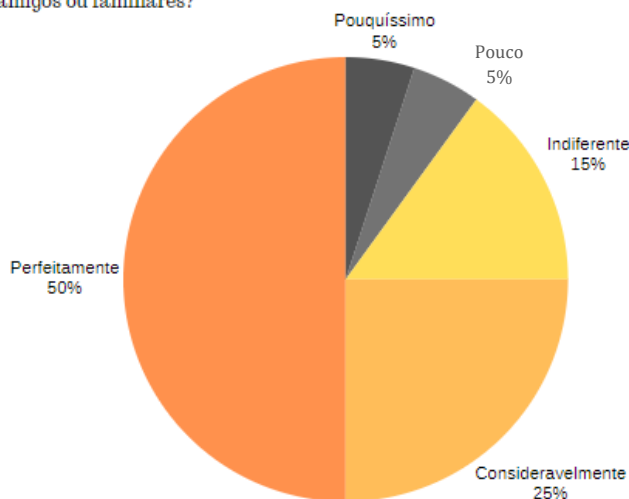


Fonte: Construção do autor

Um dos dados que chama atenção é que 75% dos jogadores demonstraram algum grau de interesse em jogar o *Demokratia* novamente e fora do ambiente escolar (figura 9). Isso revela o potencial engajador do jogo. Essa rejogabilidade também é importante para a consolidação do conhecimento histórico adquirido através das mecânicas, uma vez que, pela repetição, o jogador entrará em contato continuamente com diversas propostas, além de interiorizar as mecânicas da assembleia e do *Prítane* (que também foram as mecânicas que os estudantes tiveram mais dificuldade em entender).

Figura 9 - Gráfico *Demokratia* III

Com relação à aplicação do jogo *Demokratia*, qual seria o seu interesse de jogá-lo fora do ambiente escolar, com amigos ou familiares?



Fonte: Construção do autor

Isso também revela uma das dificuldades enfrentadas: o não acompanhamento a longo prazo das turmas para verificar o impacto na formação cidadã causado pelo *Demokratia*. Como as aplicações foram realizadas em aulas cedidas pelos professores de história, que já tem um cronograma apertado, contando com duas aulas semanais, elas não foram planejadas como uma sequência didática maior, tornando inviável fazer um acompanhamento a longo prazo.

A terceira aplicação (figura 10) se deu também no ensino médio, com a turma do segundo ano do INOTECH no ano de 2022. Mesmo já tendo estudado a Antiguidade clássica, foi mantida a apresentação inicial sobre as características da democracia antiga em comparação com a moderna, como forma de revisão. Por ser uma turma menor, apenas dois grupos foram formados, contando novamente com a participação dos discentes do projeto e dos professores.

Figura 10 - Versão do *Demokratia* utilizada na terceira aplicação



Fonte: Projeto Vocabulário Político da Antiguidade

Mais experientes em dinâmicas de debate que a turma anterior, os estudantes/jogadores tiveram pouca dificuldade em internalizar as regras do jogo, bem como não se inibiram em construir argumentações logo de início. Isso facilitou a execução do jogo, tornando possível cada grupo jogar duas partidas completas. Foi observado mais uma vez a articulação entre concepções contemporâneas sobre estado, democracia, educação e outras questões públicas com a época retratada no jogo. A maior dificuldade consistiu em entender como as propostas ligadas ao pilar da Liga interferiram no jogo. Por não perceberem que não se tratava puramente de um pilar ligado ao campo militar, mas sim com as relações

diplomáticas de Atenas com outras cidades, nem sempre os estudantes conseguiram antecipar como as propostas afetaram-no.

Outro caso interessante foi de um aluno que defendeu ativamente o fortalecimento do pilar da Liga durante toda a partida, provocando interessantes debates sobre a utilidade do exército para a manutenção da *pólis* ateniense, para revelar no final que este não tinha nenhuma relação com seu objetivo secreto. Como explicação, o estudante alegou que após ele tomar partido pela defesa da Liga na primeira rodada, lhe pareceu justo permanecer fiel a esta causa, mesmo que não fizesse sentido com seus objetivos. Talvez tenha agido assim simplesmente para fazer oposição à mesa, uma vez que isso lhe garantiu a atenção dos outros jogadores durante toda a partida. Independente da causa, suas ações geraram uma narrativa emergente⁴⁹ que movimentou e engajou todos a jogarem com mais atuação e paixão em suas argumentações.

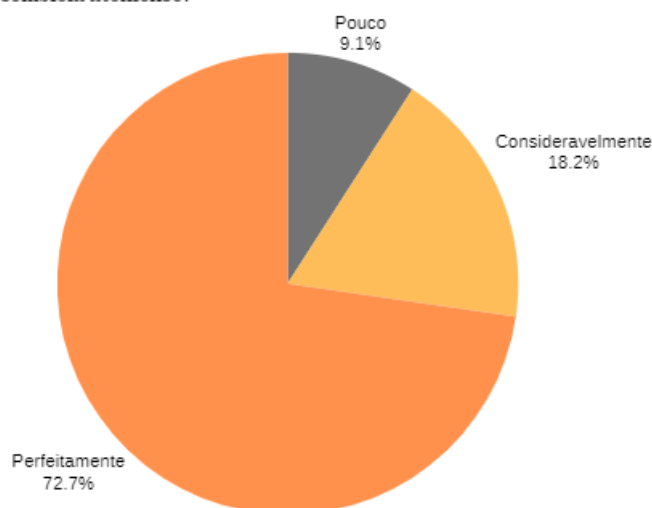
A dificuldade com a pronúncia de nomes e termos gregos ocorreu novamente, o que nos levou a cogitar desenvolver uma versão mais simplificada dos textos unicamente para o ensino básico. Com relação aos questionários (ANEXO VII), eles tendem a ecoar as respostas da segunda aplicação. Podemos ressaltar duas questões. Foi perguntado se o jogo os ajudou a compreender melhor o funcionamento da *Eclésia* e da *Boulé*.

Enquanto o entendimento sobre a assembleia ateniense teve respostas majoritariamente positivas (figura 11), a compreensão das funções do Conselho dos Quinhentos ficou mais difusa (figura 12). Esse resultado também ecoa em outras aplicações. Com certa frequência, a atuação do *Prítane* gerava dúvida entre os jogadores, sobretudo nas primeiras rodadas.

⁴⁹Aqui chamamos de narrativa emergente as histórias não introduzidas pelo jogo, mas criada pelos próprios jogadores em sua partida.

Figura 11 - Gráfico *Demokratia* IV

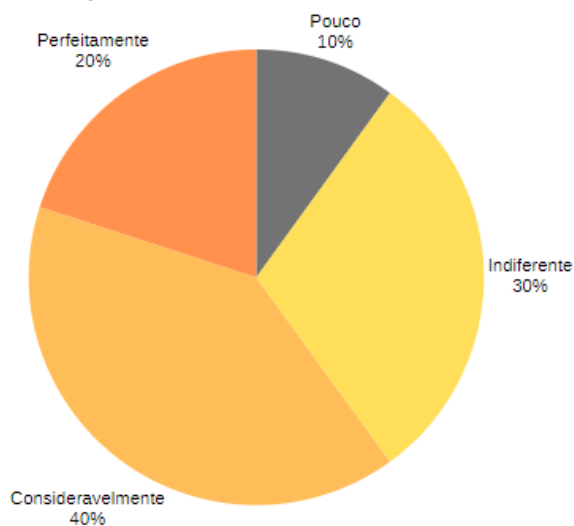
Com relação à aplicação do jogo *Demokratia*, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento da assembleia ateniense?



Fonte: Construção do autor

Figura 12 - Gráfico *Demokratia* V

Com relação à aplicação do jogo *Demokratia*, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento do Conselho dos Quinhentos?



Fonte: Construção do autor

Essa facilidade com a assembleia denota uma visão política muito associada a se posicionar, a emitir opiniões e votar. O lado mais burocrático, que pede um engajamento maior, parece estranho aos estudantes. Durante os debates, raramente era questionado as razões do *Prítane* na escolha das propostas. Por que focar nas propostas e não nas intenções

por trás delas? Uma hipótese que justifique esse comportamento pode partir do estudo das práticas políticas da atualidade, onde a maioria dos debates políticos ocorre em redes sociais.

A quarta aplicação (figura 13) ocorreu no ensino superior (semestre 2022.2, turma do noturno) e utilizou-se da maior disponibilidade de exemplares do *Demokratia* para continuar aplicando no modo de jogo individual. A experiência ocorreu no meio do período letivo, enquanto os discentes, estudavam os séculos V e IV a.C. da história grega, e, também durou uma hora e meia. Cabe salientar que, desta vez, em conjunto com o *Demokratia*, também foi aplicado o *SuperTrunfo: formas de governo*, jogo que desenvolvido pelo Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade* após as primeiras aplicações do *Demokratia*.

Figura 13 - Quarta aplicação do *Demokratia*



Fonte: Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*

Em relação ao *Demokratia*, ele foi aplicado logo em seguida do *SuperTrunfo*. Foram explicadas apenas as regras, tendo em vista que os aspectos da democracia ateniense já haviam sido trabalhados em aulas anteriores da disciplina. A turma foi dividida em cinco grupos, com número de membros variados, com a presença de alguns dos discentes do projeto entre eles. Pôde-se observar que alguns grupos, sobretudo os com menos membros, entenderam o funcionamento das regras mais rápido. Tal disparidade pôde ser percebida no fato de alguns grupos conseguiram jogar mais de uma partida, enquanto outros ainda conseguiram terminar a primeira.

Também ficou perceptível uma menor seriedade nas argumentações dos estudantes/jogadores com relação à aplicação anterior, no ensino médio, e uma maior utilização de conceitos modernos durante a argumentação. Sobretudo, sempre que um estudante/jogador era visto como um possível tirano ou oligarca, comparações com

movimentos fascistas modernos eram utilizados por seus rivais. O grande inimigo desta aplicação foi o barulho gerado pela discussão de vários grupos ao mesmo tempo. Eram constantes as reclamações de que estava difícil ouvir o pronunciamento dos colegas devido a argumentações mais acaloradas e explosões de risos de outros grupos.

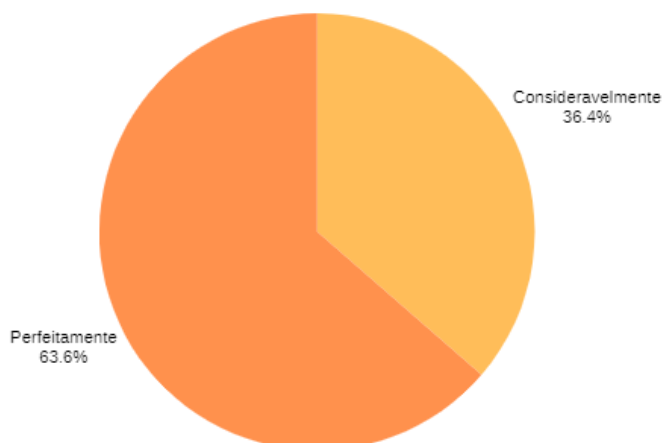
Pôde-se identificar que grupos cujo membros estavam habituados a jogar *boardgames* modernos não só tiveram maior facilidade em entender as mecânicas do jogo, como também conseguiram aplicar melhores interpretações aos seus argumentos. Nesta aplicação também chamou atenção o aspecto da diversão do jogo. Por ser inspirado em um *party game*⁵⁰ era esperado que o *Demokratia* também pudesse atuar como um. No entanto, foi principalmente nesta aplicação que ficou palpável, talvez pela menor seriedade com que a turma conduziu o jogo. Enquanto no ensino médio os estudantes tendiam a levar tudo mais a sério, talvez pelo próprio ambiente de sobriedade que a escola traz, no ensino superior a maioria dos estudantes apresentou um grande entusiasmo ou certa indiferença. Os que faziam parte do primeiro grupo tinham jogado outros tipos de *party games*, fazendo com que o jogo ocorresse de forma fluida, geralmente mais cômica, com criação e utilização de piadas internas dos próprios jogadores. Já o segundo agrupamento de estudantes no geral permanecia mais tímido no início, mas no decorrer da partida seu engajamento aumentou.

Das poucas respostas obtidas dos questionários (ANEXO VIII), pode-se destacar dois dados que dialogam com o ofício do professor de história. O primeiro deles é novamente sobre o uso de jogos como meio de facilitar a construção de conhecimento histórico, onde todas as respostas foram positivas. (figura 14).

⁵⁰ Jogos com mecânicas sociais voltados para o público adulto, geralmente utilizados em eventos como festas de aniversários ou confraternizações.

Figura 14 - Gráfico *Demokratia* VI

Com relação a aplicação do jogo *Demokratia*, você diria que o uso de jogos na sala de aula pode facilitar a assimilação de conhecimento histórico?

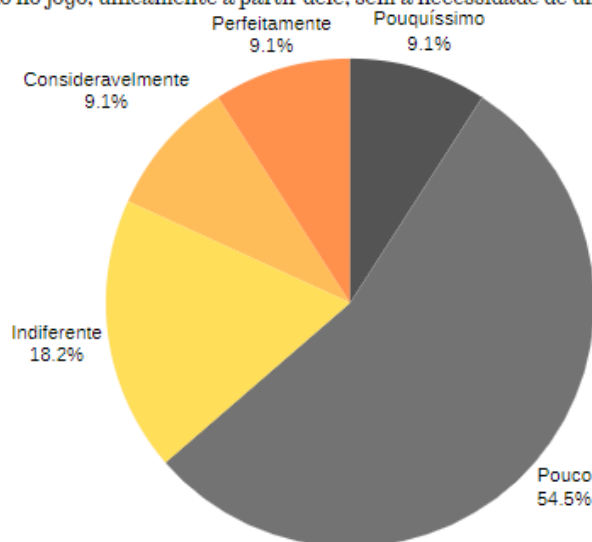


Fonte: Construção do autor

A segunda questão pergunta sobre o uso exclusivo de jogos para a aquisição de conhecimento histórico (figura 15). A resposta aqui se mostrou bem mais negativa, sobretudo comparado com as respostas do ensino médio. Essa diferença aponta o desenvolvimento de uma noção sobre processos de aprendizagem, elemento importante na formação de futuros professores. Por um lado, jogos são uma ótima ferramenta de aprendizagem, mas não é a única que deve ser utilizada. Construir novos professores com essa noção pode levar a um melhor uso, não só de jogos, mas de outras mídias no ensino de história.

Figura 15 - Gráfico *Demokratia* VII

Com relação a aplicação do jogo *Demokratia*, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?



Fonte: Construção do autor

A quinta aplicação foi a última realizada no ensino superior, desta vez já em 2023, também na disciplina de História Antiga II (semestre 2023.1, turma vespertina) ministrada pela mesma professora. Nesta ocasião foram reservados todos os horários semanais da disciplina para trabalhar a relação entre ensino de história e jogos. A aula foi iniciada com uma discussão acerca da *gamificação* e do uso de jogos na sala de aula. As últimas uma hora e meia da aula foram reservadas para a aplicação conjunta do *SuperTrunfo* e do *Demokratia*, como ocorrera antes. Com relação a este último, optou-se por trabalhar com o modo de jogo em grupos, ou seja, uma partida para a turma toda, que estaria dividida em grupos e cada grupo representaria um *demo*, para evitar os mesmos problemas da aplicação anterior, tendo em vista que a turma possuía ainda mais alunos. No entanto, foram identificados problemas próprios desse método. Em grupos com maior número de membros uma parte tinha um posicionamento mais ativo enquanto o restante permanecia apático, meramente seguindo o caminho escolhido pelos membros mais participativos.

A aplicação do jogo seguiu-se logo após a aplicação das regras básicas, sem muita dificuldade. A característica mais notável desta aplicação foram as narrativas emergentes construídas pelos estudantes/jogadores em suas argumentações. A primeira proposta trazida à assembleia versava sobre atividades religiosas em homenagem a Apolo *Délio*, fato que interferiu diretamente na argumentação trazida pelo primeiro grupo, uma vez que abraçaram

espontaneamente a honra do deus como uma de suas bandeiras políticas durante o restante do jogo. Em um efeito em cadeia, o grupo seguinte a argumentar adotou o deus Dionísio como seu representante, dando início a uma rivalidade entre cidadãos e deuses, uma vez que tais grupos, no geral, discordaram bastante em suas argumentações. Mesmo em propostas que não afetam o pilar da religião, os deuses eram invocados nas argumentações dos grupos, de uma forma que alguns vezes os argumentos lembravam de religiões monoteístas ou forçosamente caricatural, como o uso de Dionísio para defender festas regadas a vinhos.

Outro fato digno de nota foi a utilização de uma linguagem fortemente inspirada na política brasileira, com o uso de termos como “vossa excelência”, assim como os jargões “pela educação!” ou “pelo povo!”. Esses exemplos reiteram como o passado ateniense é constantemente reconstruído nas falas dos jogadores para atender às demandas ou lógicas do presente, criando uma instituição política que não é nem a assembleia ateniense, nem a câmara dos deputados ou o senado brasileiro. De certa forma, o *Demokratia* os faz pensar em um novo jeito de fazer política, bebendo – que diga os “seguidores” de Dionísio – tanto do passado quanto do presente. Se por um lado existe a liberdade dos antigos em se posicionar e participar ativamente no futuro da *pólis*, essas ações são tomadas e pensadas não só através dos princípios cívicos dos atenienses, mas sob a ótica moderna de cidadania, uma vez que os jogadores não conseguem se desvencilhar totalmente do mundo presente no círculo mágico criado pelo *Demokratia*. Essa construção lógica foi observada nesta aplicação, mas, quando percebida, pôde ser identificada, em certa medida, em todas as aplicações anteriores.

Infelizmente, mesmo reforçando o pedido de responder os questionários online sobre os jogos, não foram recebidas respostas da turma. Pode-se apenas inferir, baseado no engajamento da turma durante a partida, que a impressão sobre o *Demokratia* foi positiva. Levando em consideração a oficina sobre gamificação realizada antes da aplicação, a turma, composta por pessoas mais jovens que a aplicação anterior, apresentou um domínio maior sobre os conceitos de jogo, embora suas ideias ainda fossem bem mercadológicas, observando-o apenas como um produto. Espera-se que a experiência com o *Demokratia* possa ter influenciando-os a pensar a mídia jogo em suas múltiplas potencialidades para o ensino de história.

Por fim, foram realizadas a sexta e a sétima aplicação em novas turmas da 1ª série do ensino médio do INOTECH no ano de 2023. Elas seguiram o modelo de aplicação no ensino básico: apresentação expositiva dos elementos básicos da democracia ateniense e sua comparação com o modelo brasileiro atual; explicação das regras do *Demokratia*; realização

de partidas. O jogo foi aplicado em pequenos grupos de até seis jogadores e um monitor do *Vocabulário Político da Antiguidade*, mesmo sabendo dos possíveis contratempos com o barulho que esse formato gerou nas aplicações anteriores. Esse formato foi escolhido por necessitar de mais ações individuais dos jogadores, elemento essencial para se atingir o objetivo do jogo de formar cidadãos com uma postura mais ativa sobre questões políticas. Entre a possibilidade de construir uma democracia barulhenta, com maior chance de ser participativa, ou uma democracia controlada, onde alguns jogadores apenas seguem os mais vocais, optou-se pela primeira.

Durante a sexta aplicação (figura 16), alguns elementos chamaram a atenção. Alguns alunos já conheciam a versão digital do jogo *Reigns*, usado como base inicial do *Demokratia*. Esse conhecimento prévio os ajudou a assimilar rapidamente as mecânicas do jogo. Em um dos casos, um dos estudantes que conhecia o *Reigns* guiou os outros jogadores na partida. No entanto, isso fez com que ele dominasse o jogo de início. Essa situação persistiu durante a primeira partida do grupo, pois os outros estudantes pareciam apáticos e confusos, sobretudo nos momentos de argumentação. Isso fez com que a partida acabasse rapidamente. Com tempo sobrando, foi incentivado que jogassem mais uma partida. Esta ocorreu com uma interferência maior dos monitores, que incentivou os alunos mais apáticos a opinarem mais sobre as propostas.

Figura 16 - Sexta aplicação do *Demokratia*



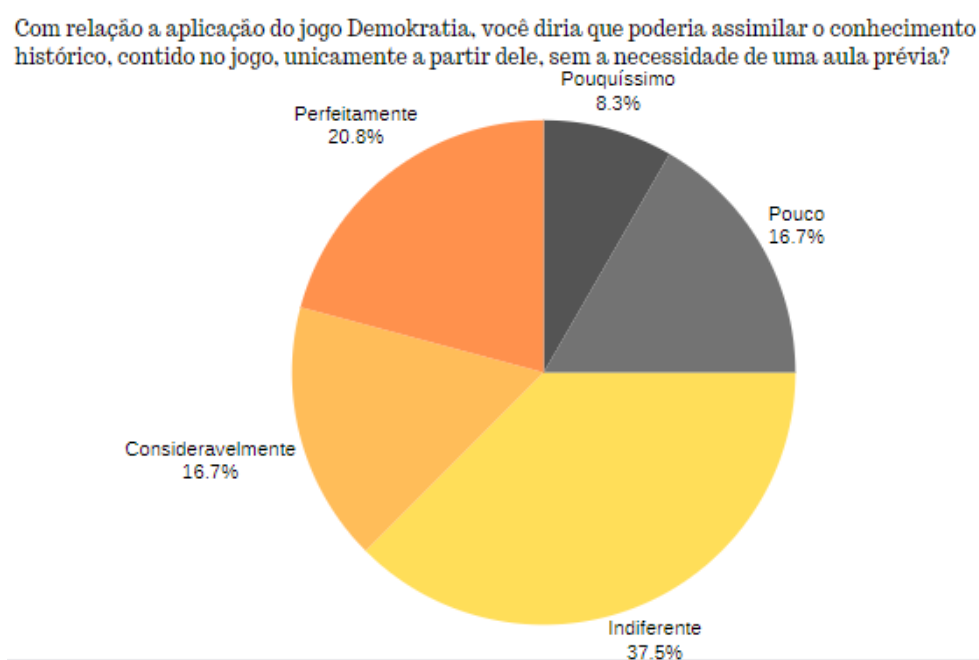
Fonte: Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*

Embora o nosso objetivo não seja avaliar o quanto inclusivo o jogo poderá ser, diante da diversidade da sala de aula, nesta aplicação a professora responsável pela turma ressaltou

que uma aluna com TEA (Transtorno do Espectro Autista) participou ativamente do jogo, surpreendendo-a. Não somente ela, mas todo o grupo esteve bastante engajado. Em outro grupo, observou-se uma construção de argumentos mais descontraída, com os jogadores construindo oposições entre si, que iam além dos seus objetivos na partida. Outro grupo de estudantes questionaram se existia uma versão digital do jogo. Por ser uma turma de formação técnica em informática, eles demonstraram interesse em pensar como seria fazer uma programação digital para o jogo.

O resultado do questionário (ANEXO IX) foi semelhante aos demais, sobretudo com relação ao jogo ter ajudado ou não na assimilação das informações históricas apresentadas previamente, onde mais da metade da turma respondeu positivamente, assim como o uso de jogos no ensino em geral. No entanto, se mostraram novamente divididos quando indagados se era possível aprender o conteúdo histórico unicamente através do jogo (figura 17).

Figura 17 - Gráfico *Demokratia* VIII



Fonte: Construção do autor

Essa divisão reforça o entendimento de que os estudantes são capazes de aprender de múltiplas maneiras, inclusive através de jogos. Vão existir aqueles com mais facilidade em aprender jogando, e outros que não. O melhor caminho parece ser o da diversidade de métodos e não a utilização de apenas uns pouco à exaustão.

A sétima aplicação ocorreu dias depois da sexta, em duas turmas da 1ª série do INOTECH (figura 18), dos cursos técnicos de teatro e design gráfico, que foram analisadas em conjunto.

Figura 18 - Sétima aplicação do *Demokratia*



Fonte: Projeto Vocabulário Político da Antiguidade

Sobre o questionário (ANEXO X), os estudantes seguem alguns padrões identificados nos resultados anteriores: a maioria acredita que o jogo ajudou de alguma forma na aprendizagem (90%); o jogo facilitou o entendimento da *Eclésia*, mais do que o da *Boulé*; uma divisão entre quem acha que poderia ter aprendido o conteúdo histórico apenas pelo jogo e quem não concorda; e um considerável interesse em jogar o *Demokratia* em outro momento.

3.3.4 FASE 3: SUPERTRUNFO – FORMAS DE GOVERNO

A primeira aplicação do *SuperTrunfo: formas e governo* se deu no início de 2023 na turma do 6º ano do Colégio Top, pertencente à rede privada de ensino pessoense, utilizando duas aulas da professora de história. De início, a turma foi dividida em grupos com até cinco membros e um monitor do projeto. A sequência planejada era, assim como nas aplicações no ensino médio, começar com uma aula expositiva sobre o tema para em seguida jogar o *SuperTrunfo*. Ao final, o monitor desenvolveria uma pequena atividade de fixação com os alunos, colocando-os para comparar e identificar as cartas de regimes com características parecidas.

No entanto, percebendo certa apatia dos alunos durante a primeira parte da apresentação, foi decidido explicar as regras e iniciar uma breve rodada do jogo para despertar um maior interesse nos alunos. Essa nova estratégia foi bem-sucedida, pois a turma pareceu se engajar mais na aula. A partir daí foram realizados, alternadamente, uma explicação sobre um autor e sua visão sobre as formas de governo, e uma ou duas partidas do jogo, a depender do grupo.

O primeiro detalhe que foi observado foi a rapidez com que alguns grupos entenderam a mecânica do jogo. As partidas fluíram rapidamente. No entanto, isso começou a agir contra a harmonia de alguns grupos. Uma vez que o jogo elimina os jogadores gradualmente até sobrar apenas dois, os eliminados acabaram por ficar dispersos. Durante os momentos de explicações também houve alguns problemas de comportamento em alguns grupos e uso de celulares em momentos indevidos.

A rapidez no entendimento das regras não resultou necessariamente na absorção das formas de governo. Era comum em alguns grupos os alunos apenas compararem os valores e não identificarem o regime a qual aqueles dados pertenciam. O único regime que era identificado com unanimidade foi a tirania. Por serem as cartas com os valores mais baixos, muitos estudantes passaram a enxergar no regime o sinônimo de derrota. Isso indica que um dos objetivos pedagógicos do jogo (o de fazer com que os alunos identifiquem que governo é bom ou ruim através dos valores presentes nos quatro atributos) foi, em certa medida, atingido.

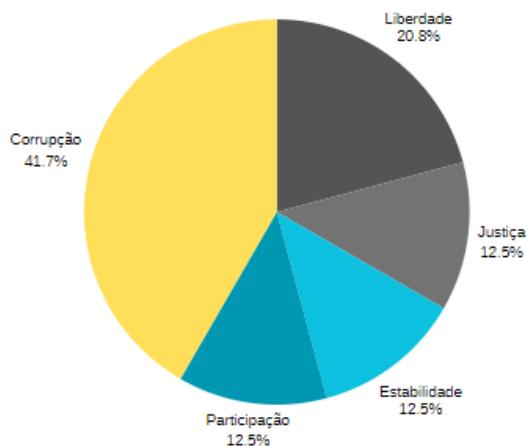
Ainda sobre a tirania, vale comentar que um dos grupos, formado unicamente por meninos, fez várias apologias a uso de violência quando os monitores falavam sobre governos tiranos. Não coincidentemente, esses mesmos alunos fizeram diversos comentários misóginos e políticos, típicos da extrema-direita brasileira. Um destes estudantes também foi o único jogador a conscientemente tentar manipular o seu conjunto de cartas a seu favor. O grupo também questionou os valores da República Brasileira. Eles perguntaram, ao final do jogo, se esse valor correspondia ao governo Lula ou Bolsonaro. Foi lhes respondido que a carta representava todo o período democrático recente, de 1988 até o ano de criação do jogo. No entanto, ainda insistiram que os valores estavam muito altos caso fizessem referência ao governo Lula, sobretudo os atributos da lei e liberdade.

Com relação ao questionário (ANEXO XI), algumas mudanças foram percebidas nas percepções prévias e póstumas sobre as formas de governo, a primeira delas é que das características ligadas a Democracia, a que mais se alterou foi a participação, subindo de

36,8% para 57,9%. No entanto, o que mais se alterou foi o quadro de características associadas a Aristocracia (figura 19; figura 20).

Figura 19 - Gráfico *SuperTrunfo* I

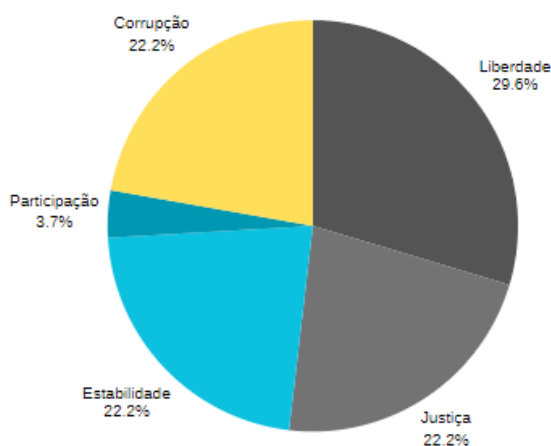
3. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



Fonte: Construção do autor

Figura 20 - Gráfico *SuperTrunfo* II

4. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



Fonte: Construção do autor

A partir destas alterações, pode-se inferir que o contato com a visão dos autores da Antiguidade fez com que alguns alunos, que, majoritariamente identificaram o governo de poucos como algo corrupto, mudassem de opinião, atribuindo-o a mais características positivas. Ao mesmo tempo, também houve uma mudança perceptível na visão sobre a

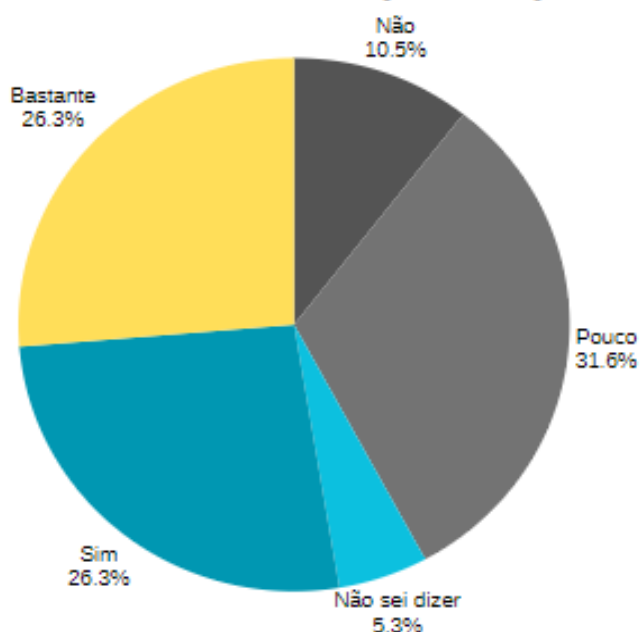
participação nesse regime, identificada agora como a mais diminuta de suas características – o que de fato condiz com o próprio conceito do regime.

Sobre a Monarquia, a maioria da turma a enxergou como um regime mais estável (47,4%), talvez um reflexo da existência de monarquias ainda presentes na história do tempo presente. Após o jogo o atributo que mais foi apontado como característico da Monarquia foi a justiça, com 63,2%. Novamente, para explicar essa mudança, pode-se inferir que a visão dos antigos autores sobre as formas positivas da Monarquia influenciou a percepção dos alunos sobre tal regime.

Outro aspecto interessante advém da percepção dos estudantes sobre seu aprendizado. A partir do que foi exposto até agora, ficou perceptível que o *SuperTrunfo* modificou algumas visões sobre as formas de governo estudadas. Essas alterações são provenientes do contato com novas informações, que provocaram uma reformulação de ideias. Logo, existiu algum tipo de aprendizado a partir do jogo e da aula. No entanto, os estudantes se encontram divididos quando questionados sobre se aprenderam algo de novo ou não com o *SuperTrunfo* (figura 21). Esses dados apontam para uma possível má interpretação sobre o que de fato é aprender, por parte dos estudantes, ou que de fato nem todos puderam tirar algo de novo do jogo.

Figura 21 - Gráfico *SuperTrunfo* III

Você diria que você aprendeu sobre formas de governo ao jogar o *SuperTrunfo*?



Fonte: Construção do autor

Não obstante, o *SuperTrunfo: formas de governo* provou o seu potencial como entretenimento, pois, quando questionados sobre se jogariam novamente, os estudantes foram unânimes em responder que sim.

A segunda aplicação do *SuperTrunfo* também ocorreu em uma turma do 6º ano em 2023. A experiência aconteceu na EEEF Francisco Campos (figura 22), pertencente à rede estadual de ensino. Foi seguido o mesmo modelo de aplicação, alternando momentos de explicação sobre os autores e suas formas de governo, e entre partidas do jogo.

De início, pôde-se observar a mesma dificuldade em fazer os alunos dizerem os nomes das cartas que jogavam, pois o seu foco estava nos valores numéricos. No entanto, com o incentivo dos monitores, eles passaram a dar mais atenção às formas de governo presente em cada carta. Assim como observado na primeira aplicação, as cartas que mais chamaram a atenção dos alunos foram as negativas, como as tiranias.

No entanto, o comportamento de um dos alunos, perante as cartas, chamou atenção. Em busca de identificar qual o melhor atributo a ser escolhido em cada rodada, ele começou a tentar memorizar cada forma de governo e seus atributos. Esse movimento o fez identificar as características de cada governo, assim como também o levou a questionar, algumas vezes, o porquê de cartas com a mesma forma de governo ter atributos tão díspares, incluindo comparações com as cartas dos respectivos governos reais, que geralmente apresentavam valores diferentes de suas contrapartes conceituais. Os monitores, por sua vez, utilizavam estes momentos para aprofundar o debate sobre a forma de governo em questão. Essa dinâmica trouxe frutos positivos não só para o aluno, mas para todo o seu grupo. Ao final, ele e seus colegas queriam saber quando a equipe retornaria à escola para aplicar mais jogos.

Figura 22 - segunda aplicação do *SuperTrunfo*



Fonte: Projeto Vocabulário Político da Antiguidade

Esse interesse também foi observado em outros grupos, uma vez que ao final da aplicação, alguns procuraram os monitores para saber onde poderiam acessar o jogo. Assim como foi feito no *Demokratia*, ao final da aplicação foi disponibilizado, em cada aplicação, links para o acesso dos alunos à versão *imprima e jogue* do *SuperTrunfo*.

Vale ressaltar que o jogo também despertou uma série de comportamentos competitivos. Em um dos grupos a demora, de umas das participantes, em interpretar os números na carta ou identificar que governa era, levou ao grupo a taxá-la de analfabeta. Esta situação foi contida pelos monitores que já estavam atentos a este tipo de comportamento. Em outro grupo, alunos que eram os primeiros a perder geralmente se isolavam do grupo, ou perdiam o interesse no jogo. Tendo em vista que o jogo, por trazer algum tipo de disputa, envolve acertar e errar, perder e ganhar. Por isso, é preciso estar atento a alunos que não sabem lidar com esse tipo de frustração ou que são excluídos por não se adaptar a ele.

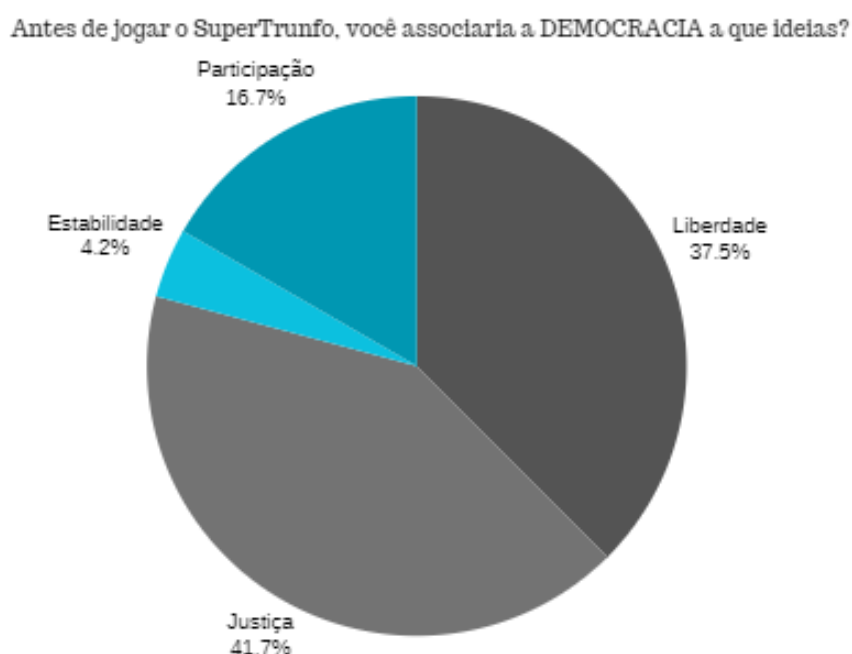
Outro diagnóstico, realizado por alguns dos monitores, foi a dificuldade de leitura de alguns alunos. Um caso específico foi um de aluno que chamou a atenção por optar somente pelo atributo Lei, quando era sua vez de escolhê-lo, mesmo quando este não o favorecia. Foi interpretado que a escolha por esse atributo se deu pela facilidade de sua leitura quando comparado aos outros atributos (Liberdade, Participação e Estabilidade). Sendo Lei uma palavra de fácil leitura e pronúncia, supõe-se que esse era o único atributo em que o estudante

sentia segurança de falar em voz alta, sem o risco de ser taxada de “analfabeto” como ocorreu em outro grupo já citado. Todas essas percepções foram repassadas à professora da turma.

Com relação à análise dos questionários (ANEXO XII), os estudantes apresentaram algumas mudanças de percepção sobre os regimes estudados. Também foi verificado uma dificuldade de alguns em dizer qual era a sua percepção prévia das formas de governos, uma vez que aquele foi o seu primeiro contato com o tema. Dentre os dados, dois chamam mais atenção.

O primeiro fala sobre a percepção de democracia. Quando questionados sobre sua percepção antes do jogo, a maioria dos alunos optou pelos atributos liberdade ou justiça (figura 23). Após o jogo, o atributo da participação representou 45,8% das escolhas dos estudantes. Esse dado reforça o entendimento de que o jogo modificou a percepção de parte dos alunos sobre regimes democráticos, pois boa parte das cartas contendo democracias tem o atributo da participação mais alto que os demais.

Figura 23 - Gráfico SuperTrunfo IV



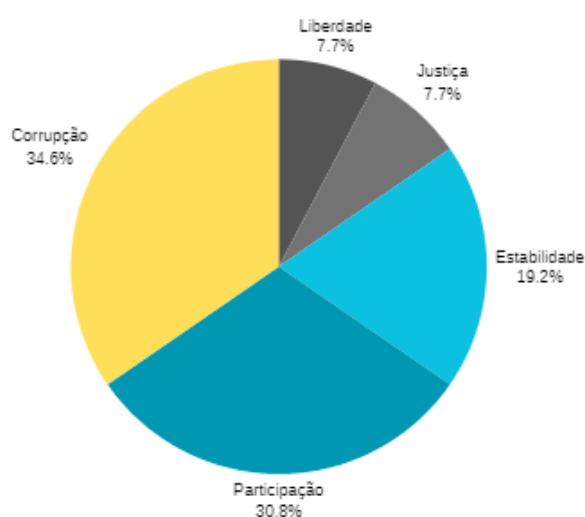
Fonte: Construção do autor

Outra mudança notável aconteceu com a percepção sobre a Monarquia. Sobre a visão anterior ao jogo, boa parte dos alunos optou por corrupção e estabilidade. Esse dado, revela uma percepção dividida, dos estudantes, sobre o governo de uma só pessoa. De um lado, pode-se supor, temos alunos que responderam essa questão já influenciados pelo jogo – uma

possibilidade que surge diante do dado de que parte dos alunos afirmou nunca ter entrado em contato com esses termos – e seguem as informações passadas pelas cartas, que revelam um governo com atributos de mediano para baixo; e do outro lado, talvez estejamos diante de uma visão idealizada de realeza, construída fora dos muros da escola. No entanto, após o jogo, o atributo que mais cresceu em relação aos outros também foi a participação (figura 24), o que nos surpreendeu, pois, nenhuma carta sobre Monarquia apresenta tal atributo como um dos mais fortes. Entretanto, o atributo mais votado continuou a ser a corrupção.

Figura 24 - Gráfico *SuperTrunfo V*

Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



Fonte: Construção do autor

Um reflexo dessa confusão, por parte dos alunos, em compreender a exposição do conteúdo histórico através do jogo, se encontra na pergunta sobre o quanto cada um aprendeu com o jogo, onde a sala se apresentou razoavelmente dividida. Esse comportamento suscitou algumas dúvidas. Como verificar corretamente os saberes que os alunos possuem sobre um assunto que possivelmente nunca foi lhes apresentado sistematicamente? Aplicar o questionário após o jogo interferiu na verificação de saberes prévio? Se a segunda questão for confirmada, poderemos, ao menos, afirmar que o *SuperTrunfo* ensinou algo aos seus jogadores, mesmo que não fosse o esperado. Para responder à primeira questão, seria necessário modificar a aplicação do jogo para um modelo mais próximo ao *Demokratia*, onde primeiro era realizada uma aula expositiva sobre o conteúdo, para em seguida aplicar o jogo. No entanto, foi observado, pela prática, que esse método não funcionava bem para turmas do

6º ano, propensas a se dispersarem mais rápido com a falta de estímulos constantes. As aplicações seguintes nos proporcionaram a possibilidade de testar essa hipótese.

A terceira aplicação ocorreu no Colégio Anglo-Zona Oeste, pertencente à rede privada de ensino da cidade de Santa Rita, na terceira série do ensino médio. Por ser uma turma mais madura, optou-se por usar a primeira aula para fazer uma explicação geral do conceito de formas de governo e sobre as visões de cada um dos autores antigos sobre o tema. A segunda aula seguiu com a aplicação ininterrupta do jogo.

O primeiro detalhe que pôde ser observado foi a dificuldade de alguns alunos a associarem os nomes das formas de governo a seu conceito. Era perceptível que os estudantes entendiam o que era um governo monárquico, pois logo em seguida da explicação do que esse regime se tratava, os alunos descreviam exemplos modernos de monarquias. Porém, quando questionados previamente sobre o conceito desta mesma forma de governo, poucos souberam responder. Outra dificuldade percebida foi a diferenciação entre aristocracia e oligarquia, ou democracia e república, assim como a associação desses últimos com o atual regime político brasileiro. Esses exemplos, embora possam não refletir o conhecimento de toda turma acerca da temática da aula, realça a necessidade de resgatar e reforçar conceitos básicos como formas de governo para o pleno exercício da cidadania. Como ser um cidadão ativo sem entender a qual tipo de governo estou submetido?

Não obstante, as partidas do *SuperTrunfo* aconteceram sem grandes problemas. A maioria dos grupos assimilou rapidamente as regras do jogo. O receio de eles encarar o *SuperTrunfo* como um jogo simples demais caiu por terra logo nos primeiros minutos. Algumas percepções, por parte dos estudantes, se repetiram: associação de cartas ruins à regimes tirânicos e oligárquicos; uma melhor identificação dos regimes a cada rodada; menores grupos geram melhor aprendizado.

Foi percebido também que eles passaram a agir estrategicamente ao longo das rodadas, tentando apostar não apenas no seu melhor atributo, mas nos que poderiam se sobressair em relação aos outros jogadores. Exemplo disto se encontra em um aluno que passou a olhar com atenção cada carta que pegava. Ele começou a comparar cada forma de governo e a perceber e julgar quais eram as melhores e as piores, notando onde cada uma se sobressaia. As cartas sobre democracia também geraram debates entre os alunos, devido às diferenças entre cada uma. Os próprios estudantes, na tentativa de formular uma explicação, resgataram da exposição prévia, realizada na primeira aula, que nem todos os autores caracterizaram a democracia em si como uma forma boa de governo. Essa crescente

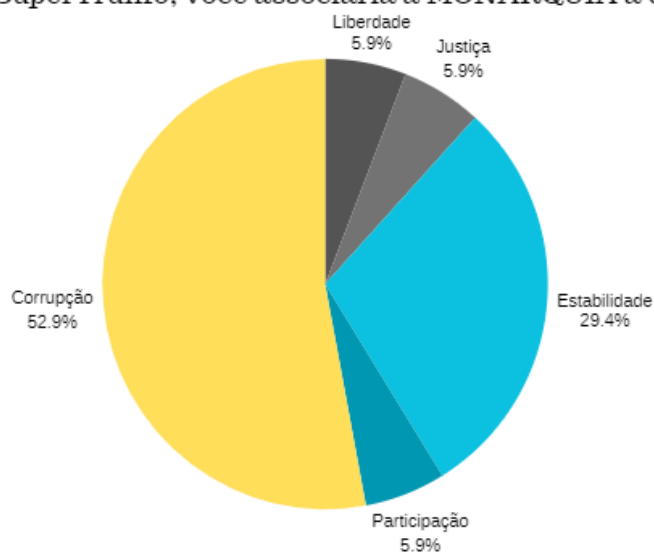
comparação mais detalhada também despertou curiosidades sobre a carta da República Brasileira. Alguns alunos questionaram os números elevados, já que o regime é alvo de críticas constantes. Os monitores tentaram explicar, embora todos os problemas presentes na atual república, quando comparada a regimes de outros períodos históricos, ela apresenta melhorias e conquistas fundamentais para o efetivo exercício da cidadania, como a garantia de direitos políticos, civis e sociais.

Outro elemento que cabe ser mencionado é o interesse dos estudantes em jogar o *SuperTrunfo* novamente, fora do ambiente escolar. Ao final da aplicação, foi disponibilizado um *QR code* que dava acesso à versão imprima e jogue do *SuperTrunfo*. Ao menos um aluno de cada grupo acessou o link com o fim de salvar o jogo, o que nos leva a entender que foi uma experiência positiva.

Com relação aos questionários (ANEXO XIII), houve duas mudanças significativas na percepção dos estudantes sobre as formas de governo. Tanto na Monarquia (figura 25), como na Aristocracia, a corrupção foi o atributo mais votado em relação à visão prévia dos alunos. No entanto, após o jogo, o atributo mais associado aos dois governos foi a estabilidade (figura 26). Com relação à democracia, tanto antes como depois do jogo, o atributo mais votado foi a participação. Por fim, confirmando a percepção positiva da experiência, dos dezessete alunos presentes, todos responderam positivamente sobre a possibilidade de jogar o *SuperTrunfo* novamente.

Figura 25 - Gráfico *SuperTrunfo* VI

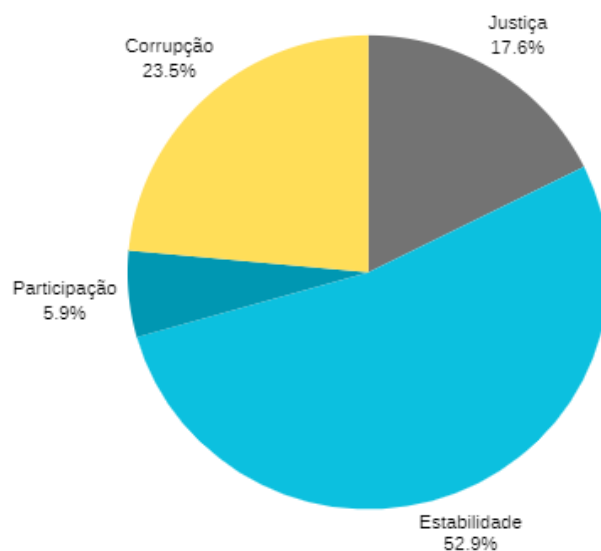
5. Antes de jogar o *SuperTrunfo*, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



Fonte: Construção do autor

Figura 26 - Gráfico SuperTrunfo VII

6. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?

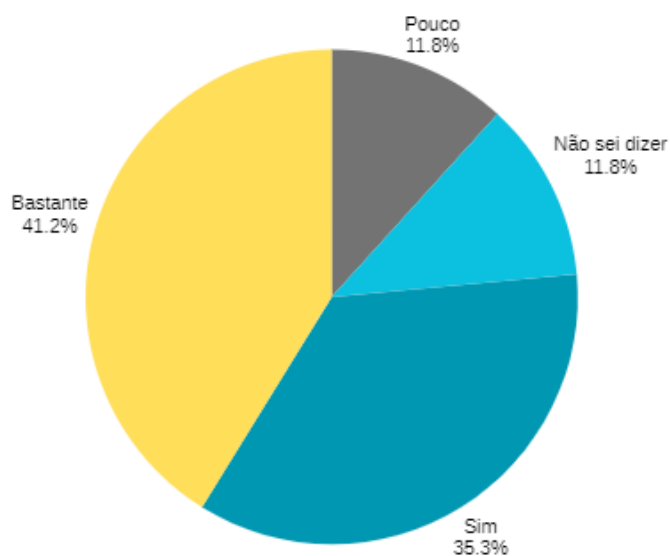


Fonte: Construção do autor

Outro dado relevante dessa aplicação foi o posicionamento majoritariamente positivo da percepção dos alunos sobre o seu aprendizado durante o jogo (figura 27).

Figura 27 – Gráfico SuperTrunfo VIII

Você diria que você aprendeu sobre formas de governo ao jogar o SuperTrunfo?



Fonte: Construção do autor

A última aplicação se deu na EEEF Professora Antônia Rangel de Farias (figura 28), pertencente à rede estadual de ensino, em turmas da 3ª série do ensino médio. Optou-se por seguir o mesmo modelo da aplicação anterior, onde a primeira aula seria utilizada para explicação do conteúdo do jogo, e a segunda aula seria dedicada ao *SuperTrunfo*.

Figura 28 – Aplicação do *SuperTrunfo*



Fonte: Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*

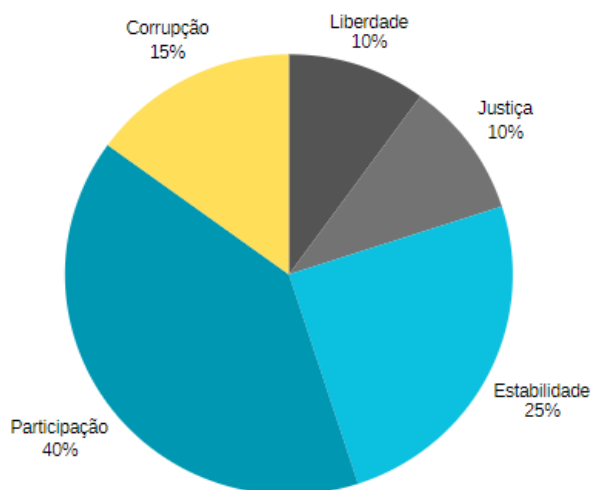
A primeira parte se deu sem muitos problemas. A turma apresentou certa apatia com relação ao conteúdo exposto, resultando em nenhuma interação. No entanto, quando iniciada a aplicação do jogo, eles engajaram um pouco mais. Enquanto alguns grupos tiveram dificuldade em entender o jogo, outros não tiveram nenhum problema, do início ao fim. Um grupo, por exemplo, por ser formado de pessoas que tiveram dificuldades em encontrar um grupo, também apresentaram dificuldades em se engajar no jogo. Por outro lado, um outro grupo, formado por quatro amigas, constantemente explodiam em risadas e trocas de provocações competitivas, sempre relacionadas aos governos que eram expostos nas cartas. Como consequência, os grupos que tiveram mais dificuldades em jogar, também apresentaram dificuldades em responder ao questionário.

Com relação a análise do questionário (ANEXO XIV), este revelou uma percepção um pouco diferente das outras turmas onde o jogo foi aplicado. O atributo mais votado em todos os regimes políticos após o jogo, por exemplo, foi a liberdade. Não obstante, assim

como ocorreu na segunda aplicação, a regime monárquico também foi à participação (figura 29), após o jogo, causando uma leve estranheza até com o próprio jogo.

Figura 29 - Gráfico *SuperTrunfo X*

6. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?

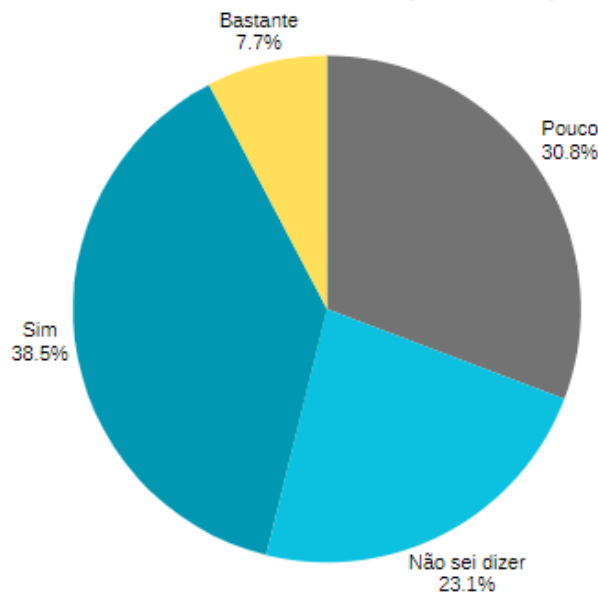


Fonte: Construção do autor

A percepção dos próprios alunos sobre seu aprendizado com o jogo também reflete essa discrepância, pois metade da sala não soube dizer se aprendeu algo ou acredita que assimilou pouco do conteúdo (figura 30).

Figura 30 - Gráfico *SuperTrunfo* XI

Você diria que você aprendeu sobre formas de governo ao jogar o SuperTrunfo?



Fonte: Construção do autor

Quando comparamos com a aplicação anterior, sobretudo em nível de engajamento, pode-se inferir que o aprendizado ocasionado pelo jogo está diretamente relacionado ao engajamento dos estudantes durante sua aplicação. Quanto mais integrados com suas mecânicas, mais os alunos internalizam os conhecimentos ali inseridos.

3.3.5 *FINAL BOSS*: RESULTADOS GERAIS

Encerrada os relatos das aplicações, podemos avaliar a experiência de levar dois jogos, que abordam a educação cidadã, para a sala de aula. A primeira questão que pode ser levantada é: os dois jogos atingiram seu objetivo didático de desenvolver a consciência cidadã dos estudantes?

A partir da observação do comportamento dos alunos durante as partidas, sabemos que boa parte compreendeu as regras razoavelmente. Já a articulação e comparação dos conceitos apresentados pelo jogo (*eclésia*, *boulé* e formas de governo), necessárias para a realização de um bom jogo também foram percebidas, mas não de maneira uniforme. No entanto, quem conseguiu atingir o estágio anterior, soube antecipar as jogadas dos demais jogadores, assim como soube articular melhor suas decisões.

Pode-se inferir que esses alunos construíram uma determinada aprendizagem, uma vez que entender as regras e mecânicas dos jogos, sobretudo do *Demokratia*, envolve internalizar uma série de informações sobre o funcionamento da democracia ateniense, enquanto no *SuperTrunfo* envolve identificar as principais características de cada forma de governo presente na Antiguidade.

Analisando pelo questionário, observou-se que algumas turmas julgaram ter entendido bem o assunto, enquanto outras se encontram parcialmente divididas. Esses diferentes resultados reforçam a visão que o jogo é uma ferramenta didática que vai ressoar melhor com alguns alunos do que com outros. Portanto, ele não é a única resposta aos desafios da educação contemporânea, mas uma das respostas possíveis.

Fica claro que alguma aprendizagem foi desenvolvida durante o jogo. Mas que tipo de aprendizagem seria? O *Demokratia* pede que o jogador atue politicamente na assembleia ateniense. Essa atuação envolve desenvolver objetivos políticos (os seus objetivos secretos), tomar decisões políticas (atuando como *Prítane*) e dialogar com múltiplas visões políticas (debater com outros jogadores). Portanto, pode-se dizer que, se o jogador dominar as mecânicas do jogo, ele desenvolveu uma aprendizagem sobre o mundo político antigo e, de certa forma, o atual, uma vez que suas decisões e discussões, mesmo girando em torno de acontecimento e visões gregas, são contaminadas por suas percepções pessoais, moldados pelo tempo presente.

Observou-se também que durante as partidas do *Demokratia*, se destacaram aqueles alunos que apresentavam alguma afinidade com debates e discussões. Quando havia um ou dois desses alunos, em grupos de até seis, geralmente esse único jogador ou essa dupla se destacava nos debates e conseguia persuadir os mais tímidos. Porém, era notável que em grupos onde a maioria dos jogadores tinham habilidades discursivas, o jogo era mais intenso e engajante.

Em relação ao *SuperTrunfo*, o bom jogador identifica, pela repetição das cartas, características gerais das formas de governo presentes na Antiguidade. Essa identificação, por sua vez, pode ser expandida para outros tempos históricos, uma vez que as palavras permanecem em uso, embora seus sentidos sejam passíveis de alterações. Ter noção dessas mudanças também caracteriza uma aprendizagem política que pode e deve ser utilizada para entender o mundo político atual.

Portanto, os jogos foram capazes de produzir uma aprendizagem política em quem jogou. Desenvolver noções de como fazer parte do debate público, de participar ativamente

das decisões políticas da cidade, ou entender que regimes políticos são mutáveis, é essencial para a construção de uma consciência política, parte integrante da formação cidadã idealizada por Audigier (2016, p. 27). Entretanto, não se pode afirmar que aprendizagem política é convertida em consciência política em apenas duas aulas. Ela precisa ser desenvolvida continuamente, algo que não pôde ser observado durante aplicações de apenas duas aulas.

Um dos principais problemas para se verificar a total eficácia dos jogos para a formação cidadã se encontra na falta de um acompanhamento em longo prazo das turmas em que os jogos foram aplicados. Todos os dados, que apontam para uma aprendizagem política, foram colhidos durante o momento de aplicação dos jogos. Logo, não foi possível verificar se esses aprendizados políticos foram consolidados numa consciência política, necessária para uma consciência cívica completa. Seria necessário a sua aplicação em formato de sequência didática, a qual promoveria um acompanhamento em longo prazo. No entanto, isso envolveria tomar algumas semanas de aula, o que seria impraticável, pois estaríamos interrompendo o planejamento anual dos professores colaboradores que gentilmente nos ofereceram suas aulas como laboratório.

Na tentativa de investigar os impactos em longo prazo do *Demokratia*, foi enviado aos três professores envolvidos nas primeiras aplicações no INOTECH, um questionário (ANEXO XV), os quais foram obtidas duas respostas, contendo questões relacionadas ao uso dos jogos na sala de aula e aos possíveis impactos do *Demokratia*.

Com relação aos usos de jogos, um dos professores respondeu que havia utilizado jogos na sala de aula, enquanto para o outro, o *Demokratia* foi sua primeira experiência. Ambos também confirmaram que os jogos fomentam um engajamento maior dos alunos na aula, quando comparado com outras ferramentas didáticas, e que utilizaram de alguma técnica de gamificação no ensino. Também foram unânimes em dizer que as experiências de utilizar jogos na educação básica foram positivas. Esses dados, embora parcos, nos dão um pequeno indício dos efeitos positivos de utilizar jogos como ferramentas didáticas. Tal hipótese é reforçado pelo *feedback* positivo de ambos em relação à aplicação do *Demokratia*.

Quando questionados sobre a percepção dos alunos acerca dos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica), as respostas apontam que sim. Segundo um dos professores, os estudantes tiveram a percepção de que aspectos da democracia antiga se vivenciam hoje com outras configurações. Já a outra resposta aponta que o jogo despertou o interesse dos alunos, assim como os levou a trazer novos

questionamentos sobre os temas abordados pelo jogo. Ambos os professores apresentaram interesse em aplicar o *Demokratia* em outras turmas.

A partir destes dados, pode-se inferir que a aplicação do *Demokratia* produziu um impacto positivo, não só nos alunos, mas também nos professores. A análise dos docentes, sobre as mudanças ocorridas em suas turmas, após o jogo, indica um aprendizado sobre a vivência democrática atual. E a vontade expressa pelos professores de aplicarem o *Demokratia* novamente reforça o quanto julgaram ser uma experiência positiva para os alunos.

Outra forma de verificar essas aprendizagens, especificamente no *Demokratia*, se encontram na última pergunta do questionário, única subjetiva, e que foi deixada em branco em parte dos questionários recebidos. Quando questionados sobre o que seria um regime político democrático e qual o seu papel nele, vários temas foram abordados. Há desde afirmações que conversam com ideias básicas da democracia como “*um regime onde os cidadãos tem direito de votar e dar sua opinião*”⁵¹ à discrepantes definições como “*Um regime político democrático seria uma forma de reprimir a democracia, e seu papel seria esse. É isso que acho*”, além daquelas que remetem unicamente a situações criadas pelo jogo como *refutar tal aluno*.

No entanto, também foram encontradas definições questionadoras ou críticas como “*Se democracia é poder na mão do povo a democracia deveria ser direta e não representativa*”, “*Seria um regime onde busca a melhora da população, diferente do governo atual. (FORA BOLSONARO!)*” e até mesmo um simples “*ser humilhado*”, que pode soar tanto como uma descrença total na democracia atual, como descrever o sentimento que teve ao jogar.

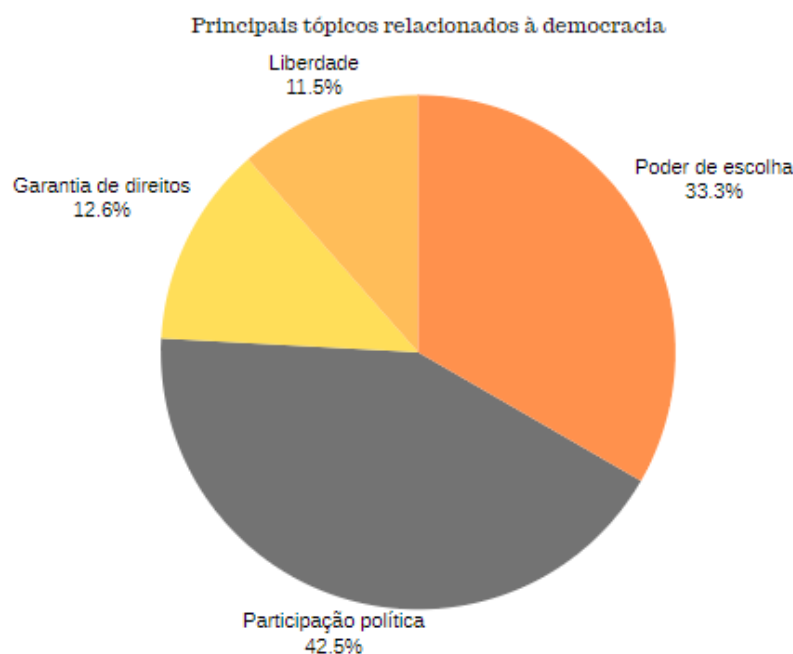
Como tentativa de identificar a percepção sobre o que é democracia, foram identificadas as características, ligadas ao que seria um regime democrático, com maior incidência (figura 31). A análise dessas menções destacou a predominância de duas características da democracia: poder de escolha através do voto, citada vinte e nove vezes, e participação política, mencionada trinta e sete vezes. A importância do voto como expressão da vontade popular e a sua função de eleger os representantes do povo, foi uma referência comum em boa parte das respostas. Essa percepção reforça a visão de Bobbio, quando

⁵¹ Todas as respostas subjetivas que foram transcritas para esse trabalho respeitam a grafia original, presente nos questionários, incluindo erros gramaticais e falta de concordância.

afirmou que a atual democracia é vivenciada apenas em momentos eleitorais periódicos (BOBBIO, 2000, p. 372).

Contudo, o elemento da democracia mais citado foi a participação popular nas decisões governamentais. Essa participação, no entanto, se dá de diversas formas. Há respostas que identificam o regime democrático como um governo em que *“todo o povo tem direito de participar abertamente e sem nenhum impedimento”*, mas quando elenca a sua participação, há um retorno às eleições como meio de participar: *“o meu papel nesse tipo de regime político é participação diretamente na eleição de um representante político”*. Outra resposta expõe que *“O regime democrático pode ser entendido como a participação direta ou indireta do povo nas decisões políticas”*, e conclui que *“no Brasil o povo escolhe seu representante”*. Essa última definição reforça a participação como elemento definidor da democracia, ao mesmo tempo que identifica que essa participação, no território brasileiro, acontece novamente pelo poder do voto, da representação política.

Figura 31 - Gráfico *Demokratia X*



Fonte: Construção do autor

Essas respostas, em um primeiro olhar, revela o sintomático entendimento de que a participação política somente se dá através das eleições. Mesmo estabelecendo a democracia como um governo aberto à participação popular, essa participação se encontra limitada ao seu

referencial contemporâneo: o voto. No entanto, um olhar mais atento, sobretudo à segunda respostas exposta, pode nos levar a inferir que existem outras formas de participação política. Ao especificar que no Brasil essa participação se dá pelo voto, o aluno abre brechas para pensar como essa participação popular no governo pode ocorrer de maneira diferente em outros lugares. A partir dessa perspectiva, é possível inferir que ao conhecer a democracia ateniense através do jogo, após vivenciar um fragmento do exercício político de um cidadão da *pólis* democrática, esse estudante possivelmente compreendeu que existem outras formas de participação política.

Essa gradativa mudança de percepção também é observada em outras respostas: *“Um regime democrático é onde o povo tem papel importante nas decisões políticas, onde eu como cidadão devo participar, pois é importante todos serem representados como melhor se encaixam”*; *“É quando o povo tem liberdade e direito não só para votar mais de participar, de outras formas, do poder político”*; *“Democracia consiste no direito/participação na política, sendo assim, seu papel é garantir que o povo tenha voz nas escolhas políticas que também afetam sua vida”*.

Não é possível afirmar que essa mudança, em parte dos estudantes questionados, foi causada diretamente pelo *Demokratia*, uma vez que a pergunta em questão não foi apresentada previamente aos alunos. Só foi possível aferir a opinião destes já modificadas, ou não, pelo jogo. Porém, pode-se inferir que o contato com outras formas de participação popular, como as da antiga Atenas, provocou mudanças na percepção dos estudantes sobre regimes democráticos.

Outro dado que pode corroborar essa hipótese é a associação de democracia a um regime que dá voz ao povo. Em uma das respostas um estudante coloca que *“no regime político democrático todos os cidadãos têm direito de voz e voto”*. Ao fazer referência ao direito de ter voz, ele suscita uma participação mais ativa, ligado ao falar e ser ouvido. Tal característica pode ser associada à *isegoria*, um dos princípios fundantes do regime democrático ateniense, e que é vivenciada no jogo através das discussões entre os jogadores, antes de decidirem, por votação, qual o destino da cidade. Essa associação da democracia com o direito de se posicionar sobre assuntos públicos, e ser ouvido, aparece em mais dez respostas que elencam a participação política como característica de um regime democrático.

Analisando tais aplicações também se pode fazer uma série de apontamentos sobre o processo de produzir e aplicar um jogo na sala de aula. O primeiro deles foi o constante polimento do material até sua última aplicação. Desde pequenos ajustes nos textos das cartas,

à mudança de cores e escolha do melhor material para impressão do jogo, todas essas correções só foram possíveis através da experimentação.

Um jogo raramente vai estar completo em sua primeira versão. O *Demokratia* e o *SuperTrunfo: formas de governo* não escapam a esta regra. E isto só é descoberto na hora da interação das regras com o jogador. É neste momento em que fica perceptível o que está funcionando e o que não está. O que é uma falha do jogo e o que é uma falha do jogador. No caso do *Demokratia*, ficou evidente, logo na primeira aplicação, que determinadas cartas propostas não estavam balanceadas. Portanto, para a versão seguinte, estas cartas foram modificadas e impressas novamente. Foi identificada, pelos próprios jogadores, uma carta proposta cujo resultado não parecia fazer sentido histórico lógico. Verificou-se também que, o tamanho do tabuleiro e dos pilares, em conjunto com a falta de identificação de cada um, causaram confusões entre os jogadores. Na versão seguinte esses problemas foram corrigidos.

Também é preciso ser feito algumas ponderações sobre a questão material de construir tal jogo. Após as primeiras impressões (figura 32), verificou-se tanto a necessidade de produzir uma versão mais econômica de ser impressa, como também que uma impressão em folha normal geraria um material com uma curta vida útil, sobretudo no nosso caso em que ele seria aplicado mais de uma vez. Portanto, foi necessário fazer um levantamento de outros papeis, com gramatura maior, que pudessem durar mais aplicações, como é o caso da última versão impressa (figura 33). Todas estas questões só se fizeram presentes a partir da prática e experimentação.

Figura 32 - Discentes do Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade* atuando na fabricação dos componentes do *Demokratia*



Fonte: Projeto *Vocabulário Político da Antiguidade*

Figura 33 - Última versão impressa do *Demokratia*



Fonte: Construção do autor

Entre a primeira versão do *Demokratia* e a última, surgiu o *SuperTrunfo*. Os testes de impressão deste último possibilitaram uma maior experiência na escolha dos materiais, o que facilitou a confecção da versão final do *Demokratia*. Por sua vez, a experiência adquirida na construção do *Demokratia* possibilitou o desenvolvimento visual do *SuperTrunfo* (figura 34), e a impressão de sua versão definitiva, em um tempo muito menor do que o primeiro jogo.

Figura 34 - última versão impressa do *SuperTrunfo*



Fonte: Projeto Vocabulário Político da Antiguidade

Esse contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos jogos impactaram positivamente nas aplicações. Com um formato bem definido, as últimas partidas aconteceram sem muitos problemas. Um visual atrativo influi numa melhor recepção dos alunos. Quando somamos esse cuidado com o material a suas mecânicas, o resultado se apresenta nas respostas majoritariamente positivas quanto ao aspecto da diversão dos dois jogos.

No entanto, após as primeiras aplicações, ficou perceptível um problema de engajamento com os primeiros jogadores a perderem. Esses alunos, ao “saírem” do círculo mágico, depois de perder todas as cartas, ficaram mais dispersos. Ao se tornarem passivos, diante da ação do jogo, alguns estudantes perdiam o engajamento inicial, que só era retomado com o início de uma nova partida. Esse recomeço poderia demorar, a depender da quantidade de jogadores iniciais no grupo.

Após a identificação deste problema, o projeto buscou por possíveis soluções. O resultado foi a construção de um jogo da memória (ANEXO III), complementar ao *SuperTrunfo*, contendo todos os governos, idealizados e históricos, trabalhados no jogo

original. Foram utilizadas as mesmas imagens para representação visual de cada governo. Para complementar as cartas de regimes idealizados, foram escolhidas frases de cada autor sobre a sua concepção da forma de governo retratada na carta. Nas cartas de governos históricos, foram selecionados fragmentos de textos de historiadores da Antiguidade ou contemporâneos que o descrevessem. No caso da República Brasileira, o texto de sua carta foi retirado diretamente da Constituição de 1988.

Este complemento ao *SuperTrunfo* não foi levado às aplicações, pois foi idealizado e construído entre o final de 2023 e início de 2024. Logo, como não aconteceram novas aplicações do *SuperTrunfo* até então, não houve oportunidade de testá-lo. Seu plano de aplicação consiste em colocar os alunos que perderam todas as cartas no *SuperTrunfo*, para reforçar a concepção de cada forma de governo, através do jogo da memória, e, ao mesmo tempo, mantê-los engajados no jogo.

A boa experiência dos alunos com os dois jogos, elevou o interesse em continuar jogando, ou mesmo jogar novamente em outras ocasiões. Seja por gerar uma interatividade divertida, ou mesmo por fugir um pouco da rotina de aulas mais tradicionais, tanto *Demokratia* como o *SuperTrunfo* foram positivamente avaliados. E o contínuo retorno ao jogo implica no constante contato com os conteúdos históricos existentes neles. E isto pode gerar o desenvolvimento de aprendizados políticos fundamentais para a construção de uma consciência cidadã.

GAME OVER?

A democracia é barulhenta. Essa é uma das primeiras conclusões que se pôde chegar após levar jogos como o *Demokratia* e o *SuperTrunfo* para a sala de aula, sobretudo com o primeiro jogo. Uma constante reclamação dos alunos, quando aplicado o *Demokratia* em seu formato de pequenos grupos, espalhados pela sala, de até seis jogadores, era de que, após um tempo jogando, ficava difícil escutar os jogadores, devido às discussões dos outros grupos. No entanto, essa crítica não se observa quando toda a turma joga junto, com um único tabuleiro.

Tal situação nos faz refletir sobre a própria ideia da democracia como regime participativo e igualitário, baseado na liberdade da fala e na adequação desta às leis. Enquanto alguns estudantes-jogadores usam do espaço criado pelo jogo para apresentar suas próprias ideias, outros preferem escutar e concordar com os mais eloquentes. Entretanto, quando todos os estudantes estão participando ativamente do jogo, discussões se tornam frequentes e o confronto se torna a lei. Para alguns, discutir com os outros foi até mais interessante do que seguir seus objetivos no jogo, como foi verificado na terceira aplicação do *Demokratia*, ou na sexta, quando alguns alunos responderam que sua função em um regime democrático era discordar de seus colegas.

Observar a aplicação do *Demokratia* nos oferece uma experiência similar às visões antigas da democracia. De um lado, alguns jogadores conseguem dominar os seus colegas, apresentando um discurso eloquente e persuasivo. Como elencado por Leite (2019, p. 78), as fontes antigas trazem exemplos de como a boa educação e o conhecimento em retórica dos membros da elite ateniense, favorecia-os na assembleia. No entanto, também foi percebido, nestes mesmos grupos, que a contínua experiência na *Eclésia* levou os estudantes tímidos a se manifestarem cada vez mais quando o jogo estava próximo do fim. O que reitera a percepção de historiadores modernos de que o próprio sistema ateniense produzia cidadãos capazes de ouvir, falar e deliberar com certa autonomia política (TRABULSI, 2016, p. 9; WOOD, 2011, p. 164; DEZZOTI; LEITE, 2019, p. 80; FINLEY, 1988, p. 33, 40-41).

Mesmos os grupos que reclamaram do barulho dos outros não perceberam que o seu próprio jogo também produzia discursos inflamados e barulhentos sobre onde investir o dinheiro público, criação de novas leis ou o que fazer em situações de guerra. A democracia, sob esse ponto de vista, é barulhenta porque envolve escutar e ouvir antes de tomar uma decisão. Mas não é um barulho qualquer. É o resultado de um processo coletivo de

deliberação, de identificar os prós e contras de decisões políticas, e que não é pacífico. As discordâncias entre os alunos sobre que postura tomar, diante das mais diversas situações, é a prova disso.

O processo vivenciado pelos alunos durante as partidas faz referência à própria história da democracia. Originada de uma conjunção de diversos fatores históricos – disputas internas entre proprietários de terra e camponeses pobres, conflitos bélicos contra hegemonias estrangeiras e outras sociedades gregas, fragmentação do poder etc. – a democracia se apresenta como uma solução política, construída gradualmente pelos atenienses, baseada na igualdade perante a lei, na liberdade de fala e na partição do poder público.

Essa construção não foi ausente de conflitos. Perpassou pelo fim da escravidão por dívida e pela inserção contínua de cidadãos das camadas mais pobres em instituições políticas como a *Eclésia*, a *Boulé*. A democracia ateniense enfrentou guerras, tiranos, cisões e tentativas de reduzi-la a uma oligarquia. O regime não saiu ileso destas situações, mas se adaptou e resistiu por boa parte dos séculos V e IV a.C. Não correspondeu aos ideais de igualdade modernos, como pode ser visto no tratamento das mulheres e estrangeiros, mas representa uma etapa significativa na história da cidadania.

Após o seu declínio na Antiguidade, a democracia só retornou ao palco das discussões políticas, de maneira contundente, em plena modernidade, sob as asas do liberalismo político dos séculos XVIII-XIX. Ela foi utilizada, primeiro pela classe de proprietários, para garantir seus direitos frente aos regimes monárquicos e absolutistas, e depois pelas classes mais pobres. Nesse processo, ao contrário da democracia antiga, marcada pela participação direta na esfera pública, a democracia moderna é caracterizada pela representatividade, meio pelo qual uma grande população escolhe um número específico de representantes para atuarem no mundo político.

Os estudantes-jogadores advêm de um mundo onde reina a concepção moderna de democracia. Através do jogo *Demokratia*, eles entraram em contato com uma concepção diferente de democracia, mais antiga, que exigiu deles uma participação concreta nas discussões políticas da *pólis* ateniense. Esse encontro faz com que os jogadores façam o processo da investigação histórica: parte da democracia representativa atual para a democracia participativa passada. E, ao retornarem ao presente, eles trazem a experiência adquirida na partida. Quando essa experiência foi analisada pelos questionários, foi possível verificar que a ideia de democracia foi associada com um governo que possibilita a participação política. Por sua vez, essa participação é concretizada na escolha dos seus

representantes políticos – uma concepção moderna –, mas também intervenção direta do povo nas escolhas políticas de sua nação, um reflexo do impacto de conhecer a democracia ativa do Mundo Antigo.

Da mesma forma, após jogar o *SuperTrunfo: formas de governo*, os estudantes-jogadores associaram majoritariamente a democracia à participação. Mas não somente reconheceram as qualidades positivas de um regime democrático, mas também identificaram os governos com baixa participação do povo (sobretudo tirania e oligarquia) como cartas ruins, logo, péssimas formas de governo.

Verificado o aprendizado gerado pelos dois jogos, é possível dizer que tanto o *Demokratia* como o *SuperTrunfo: formas de governo* se constituem como meios eficazes de se desenvolver uma consciência cidadã, elemento visto como imprescindível para o exercício da cidadania, de maneira crítica e autônoma? Como foi dito anteriormente, só uma pesquisa prolongada seria capaz de afirmar com maior certeza a sua eficácia, mas até o momento tudo leva a crer que a resposta é sim.

Se considerarmos a importância de aprender a cidadania pela prática (AUDIGIER, 2016, p. 48; GUIMARÃES, 2016, p. 77), os jogos analisados se apresentam como um meio válido de estudar a cidadania através do tempo, não apenas reconstruindo-a, através de estudos e análises, mas também pela vivência proporcionada pelo círculo mágico dos jogos.

Aqui também pôde ser observado o potencial dos jogos para o ensino. Foi verificado que os estudantes-jogadores apreenderam determinados conhecimentos a partir dos jogos utilizados. Através da representação da *Eclésia* no *Demokratia*, os estudantes compreenderam que regimes democráticos envolve participação político, direito de falar e ser ouvido e deliberação. E esse conhecimento foi adquirido pela assimilação das regras do jogo, através da interação do jogador com as mecânicas centrais que trazem a prática democrática ateniense (defender seus objetivos individuais na assembleia e atuar como um *Prítane* escolhendo as questões que seriam debatidas na esfera pública).

Também foi verificado que a partir do *SuperTrunfo* os estudantes passaram a associar o regime democrático com participação política. Esse aprendizado foi obtido através da comparação contínua entre as formas de governo clássicas. Não somente foi reforçado que regimes mais democráticos geralmente são melhores, por estarem presentes nas melhores cartas, mas também que regimes mais autoritários e restritivos, como a tirania e a oligarquia, são governos piores e, por isso, também são as cartas mais fracas. Não obstante, também foi observado uma apreciação maior de regimes monárquicos e aristocráticos em algumas

aplicações do *SuperTrunfo*, o que também demonstrou a apreensão do conteúdo exposto no jogo, já que alguns dos autores antigos utilizados como referência de pesquisa para o jogo, enxergavam estas formas de governo como positivas.

Vale salientar que esses aprendizados verificados também foram expostos previamente, ou de maneira concomitante, à aplicação do jogo, reforçando a ideia de que o jogo não deve ser o único estímulo utilizado na construção e consolidação do conteúdo exposto. Todavia, não deixa de ser interessante a ideia de explorar processos de aprendizagem utilizando unicamente jogos. Para a maioria dos graduandos em História, que responderam ao questionário, o jogo não pode ser a única ferramenta didática utilizada para o desenvolvimento e consolidação de um saber histórico. No entanto, dos professores que cederam suas turmas para a aplicação do *Demokratia*, e responderam ao questionário, ambos concordam que é possível sim aprender conhecimentos históricos somente através de um jogo. Ao mesmo tempo, quando questionados sobre a necessidade de se usar outros meios didáticos para a fixação desse conhecimento, um apontou que sim, era necessário usar outros estímulos, enquanto o outro ficou indeciso.

Será que é mesmo possível desenvolver uma aprendizagem histórica apenas a partir de um jogo, como acredita parte dos estudantes que participaram da experiência de jogar o *Demokratia*? Será que essa aprendizagem seria completa ou necessitaria de um reforço por outros meios, como foi realizado neste trabalho? São necessárias mais pesquisas para responder a estes questionamentos.

Um ponto relevante a se pensar, ainda sobre os jogos, é a sua acessibilidade. Como foi apresentado anteriormente, eles foram, inicialmente, pensados como jogos de tabuleiros para facilitar a sua aplicação na sala de aula. Sabe-se que a realidade das escolas brasileiras é bastante desigual. Logo, era nosso objetivo produzir um jogo que pudesse ser impresso e jogado sem muitos custos a mais, e sem necessitar de dispositivos eletrônicos, como celulares e computadores. No entanto, foi percebido, ao longo das aplicações, que havia um desejo dos estudantes em jogar uma possível versão digital dos jogos. Portanto, ainda há meios para onde evoluir. É possível que no futuro, com o devido apoio técnico para transpor as mecânicas dos jogos para software, possa-se produzir uma versão eletrônica do *Demokratia* e do *SuperTrunfo*. Outro ponto que também pode ser melhorado diz respeito a alterações necessárias para os jogos se tornarem acessíveis a pessoas com deficiência, as quais os jogos não estão adaptados. Com relação a jogos, sempre há espaço para melhorias e adaptações que permitam a mais pessoas adentrarem nesse círculo mágico.

O processo de construir um jogo também nos melhora como profissionais da educação. Criar *history games*, como o *Demokratia* e o *SuperTrunfo* nos força a olhar a história de uma forma diferente. Tudo começa com algumas perguntas. Será que eu posso fazer um jogo com essa história? Será que posso transformar uma experiência histórica em algo jogável? Se a resposta for positiva, logo vem uma enxurrada de novos questionamentos. Mas quais seriam as mecânicas? Existe algo em que posso me basear? Será que alguém já não fez um jogo assim? Eu tenho tempo de formular algo até a aula em que teria que abordar tal experiência histórica?

Resolver esse quebra-cabeça acaba virando outro jogo: temos um desafio a ser superado; obedecemos a um “círculo mágico” e a regras, bastante realistas, onde existem outros compromissos a cumprir, trabalhos a executar para assegurar a manutenção da vida cotidiana, sobretudo se criar jogos não é o nosso ofício principal; temos um conjunto de habilidades e conhecimentos que nos possibilitam tentar, experimentar, acertar e errar; quando o desafio atual está muito alto, é necessário melhorar – fazer um *upgrade* –, estudamos mais sobre a história que estamos querendo contar, procuramos conhecer novas ferramentas que podem nos ajudar a construir o jogo que imaginamos; nessa busca, ganhamos experiência – *XP* para alguns –, aprendemos algo novo, algo que nos possibilita enfrentar e superar aquilo que antes nos limitava; e, finalmente, atingimos o nosso objetivo, vencemos o *Boss* final, zeramos o jogo ao criar o jogo.

Se para o jogador, a catarse se encontra em superar o desafio, para o criador do jogo, talvez o momento catártico seja assistir alguém jogar sua obra do início a fim, interagindo com todas as mecânicas, todos os detalhes e processos que foram cuidadosamente por ele delineados. Para o professor que cria jogos voltados para a sala de aula, suspeito que a catarse ocorra quando verifica, pela primeira vez, que o objetivo didático de sua obra se realizou.

Ao final, além de um jogo que lhe auxiliará na sala de aula, o professor-pesquisador sairá com uma carga de experiência bastante valiosa para o seu exercício de sua profissão. O processo de construir um *history game* exige uma grande pesquisa histórica e nos coloca em contato o mundo dinâmico e interativo dos jogos. Várias das características dessa mídia podem ser tomadas de empréstimo, e aplicadas na sala de aula, para permitir que estudantes tenham um papel ativo em sua própria educação.

O último aspecto de jogar na sala de aula que merece ser analisado é a diversão. Curioso perceber que essa característica do jogo, vista pelo senso comum como o principal elemento do jogo, tenha demorado tanto para ser comentado nesta conclusão. Foi

praticamente unânime entre todos os estudantes que participaram das aplicações, e que responderam o questionário, que jogar o *Demokratia* ou o *SuperTrunfo* foi uma experiência bastante divertida.

Esse aspecto pôde ser observado sem a necessidade dos questionários a partir da experiência de observar cada grupo que jogou o *Demokratia* desenvolver os mais diversos e criativos argumentos para defender seus interesses, criar narrativas próprias, converter amizades em inimizades provisórias apenas pelo prazer de provocar seus colegas. Ou acompanhar os alunos que jogaram o *SuperTrunfo* criar estratégias, rir da boa e má sorte de suas cartas ou das de seu colega, torcer por um ou por outro, vibrar quando um jogador que estava prestes a perder conseguir superar as dificuldades.

Todas essas cenas demonstram a importância da diversão para a aceitação do jogo e, conseqüentemente, concretização de seus objetivos didáticos. Um jogo que não provoca emoções em seus jogadores logo será esquecido. Frustração e êxtase são duas faces de uma mesma moeda quando se joga um bom jogo. Só quem perdeu várias cartas para a carta *SuperTrunfo* sabe a satisfação de finalmente derrotá-la e adicioná-la ao seu deck. Nada poderia gravar melhor na memória o quão intenso e laborioso, mas igualmente prazerosa, pode ser a democracia após convencer a maioria dos jogadores, após um debate caloroso e bem argumentado por ambas as partes, a lhe apoiar em uma votação do *Demokratia*.

A diversão gerada por momentos como esses gera o desejo de retornar ao jogo. A cada retorno ao *Demokratia* e *SuperTrunfo* o jogador reforçará a aprendizagem inicial sobre a Antiguidade e a vida cidadã presente nos jogos. Ao fazer isso na aula de história, ele perceberá que essa disciplina não é insípida, estática e sem relevância para seu cotidiano. Pelo contrário, ele perceberá que a história é dinâmica, viva e, sem dúvidas, divertida. Sobretudo, o Mundo Antigo e seu pensamento político, conteúdo principal destes dois jogos.

Observou-se que a Antiguidade tem vários potenciais para o desenvolvimento de uma consciência histórica, componente necessário para o pleno exercício da cidadania. Esse potencial foi visto em vários trabalhos realizados nos últimos anos, e foi exemplificado pela experiência de jogar o *Demokratia* e o *SuperTrunfo: formas de governo*. É possível utilizar o Mundo Antigo para debater nossa realidade política, questionar a nossa concepção de cidadania e repensar nossas práticas cidadãs ao olhar para a experiência do outro.

Conhecer a democracia em sua versão antiga, identificando suas continuidades e rupturas com a moderna, traz, ao cidadão em formação, arcabouço político, histórico e cultural para se posicionar como um cidadão consciente das falhas e avanços históricos desse

regime. Sobretudo, esse contato leva ao estudante perceber que a democracia é, antes de tudo, uma forma de organização social erigida contra um modelo oligárquico, restritivo e desigual de sociedade. Portanto, se queremos que nossos estudantes, futuros cidadãos, construam uma sociedade melhor que a atual, baseada na equidade, justiça e liberdade, é preciso demonstrar que o caminho democrático ainda é viável.

Talvez seja nesse ponto em que estudar a história da cidadania e democracia se torna um ponto indispensável para professores. Em meio a ameaças constantes ao estado democrático de direito, observados no Brasil e no mundo nos últimos anos, advindo até mesmo do próprio meio político, pode nos fazer questionar a utilidade de educar futuros cidadãos. Nesses momentos, se torna necessário olhar para o tempo de maneira analítica e racional. Estudar a história da democracia e da cidadania nos permite visualizar as várias etapas que a humanidade passou para conquistar todos os direitos que possui. Conhecer melhor essa luta secular pela dignidade humana nos faz perceber que, como qualquer conquista histórica, ela pode ser perdida, assim como resgatada. Cabe ao professor-pesquisador de história não a deixar ser esquecida.

É necessário que professores acreditem que a democracia ainda é capaz de provocar mudanças sociais positivas na sociedade, para poder fazer com que os estudantes, futuros cidadãos, não só acreditem no potencial desse regime político, como exerçam sua cidadania de maneira consciente e dedicada ao bem comum. E esse caminho perpassa pelo ensino de história, pela Antiguidade e pela prática cidadã. E pode, sem dúvida, perpassar pelo ato de jogar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2020a.
- _____, Theodor W. **Aspectos do novo radicalismo de direita**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2020b.
- ALBACH, Juliana S. **Os usos que os jovens fazem da internet: Relações com a escola**. Revista Electrónica de Educación, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 138–159, 2014.
- ALVES, Lynn R. G.; BASTOS, Abelmon de O.; NEVES, Isa B. da C. Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 11., Brasília, DF. **Anais...** Brasília: DF, 2012, p. 192-195.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História**. In: GIACOMONI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). Jogos e ensino de História. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 113-125.
- ARAÚJO, Evandro; ARAÚJO, Maria das G.; MATOS, Kamila de A.; OLIVEIRA, Kelly Barroso. Práticas educativas escolares e formação cidadã: algumas reflexões. EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: PR, 2015. p. 8284-8294.
- ARISTÓTELES. **Constituição de Atenas**. São Paulo: edipro, 2012.
- ASSUMPÇÃO, Luis F. B.; CAMPOS, Eduardo da C. **A HQ Hades: o senhor dos mortos e o Ensino de História**. Revista História Hoje. São Paulo, v. 12, n. 24, p. 133-151, 2023.
- AUDIGIER, François. **História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas**. In: GUIMARÃES, Selva (org.). Ensino de história e cidadania. Campinas: Editora papiros, 2016, p. 26-54.
- BARCA, Isabel. **Aula oficina: do projecto à avaliação**. In: BARCA, Isabel. (Org). Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BOBBIO, Noberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- _____, Noberto. **O futuro da democracia - uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História**. Brasília: MECSEF, 1998.

BUSARELLO, Raul I.; FADEL, Luciane M.; ULBRICHT, Vania R. **A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional**. In: FADEL, Luciane M. *et al.* (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CARMO, Millena L. C.; LEITE, Priscilla G.; SILVA, Laryssa A. **O uso de tecnologias no ensino de história antiga: propostas metodológicas do projeto vocabulário político da antiguidade**. In: BORGES, Cláudia C. do L.; LEITE, Priscilla G. (org.). Experiências docentes e a construção do saber histórico. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, p. 209-232.

CARVALHO, Alexandre G. **Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História**. Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, Caetité, v. 2, n. 6, p.17-34, 2020.

CARVALHO, Alexandre G.; FIGUEIREDO, Carolina F.; GIRARDI, Lucas W. **Diálogos entre a história antiga e o ensino de história: a história global no currículo da bncc do sexto ano**. Revista Transversos. Rio de Janeiro, n. 23, p. 253-274, dez, 2021.

CARVALHO, Alexandre G.; GIRARDI, Lucas W. **A economia antiga como possibilidade de construção da alteridade no ensino da História Antiga**. Revista História Hoje, v. 12, n. 24, p. 152-177, 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Maria R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CERQUEIRA, Fábio V. **Apolo e Musas, liras e cítaras. Estudo da releitura do legado clássico na iconografia urbana de Pelotas e outras cidades do Brasil meridional (Arroio Grande, Bagé, Jaguarão e Pinheiro Machado)**. In: SILVA, G. J.; GARRAFFONI, R. S.; FUNARI, P. P.; GRALHA, J.C.M; RUFINO, R. (org.) . Antiguidade como Presença: Antigos, modernos e os usos do passado. Curitiba: Prismas, 2017. p. 101-128.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. Crítica y Emancipación, (1): 53-76, junio, 2008.

COELHO, A. L. S.; BELCHIOR, Y. K. **BNCC e a História Antiga: Uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente.** Mare Nostrum, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017.

CRUZ, Adileide M.; BRINGMANN, Sandor F. **Contribuição dos jogos didáticos no ensino de história indígena: a experiência com os jogos sobre o povo laklãnõ-xokleng.** In: MAIA, Paulo R. de A.; RAMOS, Márcia E. T. Linguagens e narrativas históricas na sala de aula - Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História, v.3 [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 181-206.

CUCHET, Violaine S. **Cidadãos e cidadãs na cidade grega clássica. Onde atua o gênero?** Revista Tempo. v. 21 n. 38, p. 281-300, 2015.

DEZOTTI, Lucas C.; LEITE, Priscilla G. **Política na sala de aula: uma proposta interdisciplinar a partir da Antiguidade.** Nuntius Antiquus, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 123-147, 2017.

DEZOTTI, Lucas C.; LEITE, Priscilla G. **Vocabulário político da antiguidade: reflexões para o exercício da cidadania.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FEITOSA, Lourdes C.; SOUZA, Mariane P. de. **Gênero e mulheres na Antiguidade: uma análise por meio de livros didáticos.** Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-asiáticas, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 189-209, 2022.

FERREIRA, Felipe L.; KORMIKIARI, Maria C. N.; PERISSATO, Felipe. **Saberes arqueológicos na escola pública: ações educativas do Labeca aplicadas ao “Projeto Minimus Intersdisciplinar”.** Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, Caetité, v. 2, n. 6, 2020.

FERREIRA, José R. **Atenas, uma democracia?** Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas. v.6, p. 171-187, 1998.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna.** Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1988.

FLECK, Amaro. **A crise da democracia e o esgotamento das energias utópicas: uma observação sobre a ideia de emancipação em Adorno.** In: FLECK, Amaro; MUNIZ, Jordan M.; REICH, Evânia (org.). Crise da democracia? Florianópolis: Nefiponline, 2015.

FRANCISCO, Gilberto da S. O Lugar da História Antiga no Brasil. **Mare Nostrum**, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 30-61, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FUNARI, Pedro P.; GARRAFFONI, Renata. S.; SILVA, Gladys J. **Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade.** Revista Brasileira de História, v. 40, n. 84, p. 43-66, 2020.

GARRAFFONI, Renata. S.; FUNARI, Paulo. P. A.; Pinto, Renato. **O estudo da antiguidade no Brasil: as contribuições teóricas recentes.** In: Pedro Paulo Abreu Funari; Richard Hingley; GARRAFONI, Renata Senna; Renato Pinto. (Org.). O imperialismo romano. São Paulo: Annablume, 2010. p. 9-25.

GREGORI, Alessandro M. **Entre os tempos de ouro da Antiguidade e a criminalização da política no Brasil contemporâneo: consciência histórica, saberes escolares e representações sociais.** Revista História Hoje. São Paulo, v. 12, n. 24, p. 82-107, 2023.

GUARINELLO, Norberto L. **História Antiga.** São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Norberto L. **A bacia do Mediterrâneo e a cidade antiga: unidade e diversidade.** Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, [S. l.], v. 38, p. 4-11, 2022.

_____, Norberto L. **Cidades-estado na Antiguidade Clássica.** In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29- 48.

GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história, formar cidadãos no Brasil democrático. Ensino de história e cidadania.** GUIMARÃES, Selva (org.). Ensino de história e cidadania. Campinas: Editora papiros, 2016. p. 64-86

GUIMARÃES, Ulysses. **Discurso do deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal.** Revista Direito FGV, v. 4, n. 2, p. 595-602, jul-dez, 2008.

GURGEL, Victor B.; LEITE, Priscilla G. Apropriações da Tradição Clássica no Brasil e o Ensino de História Antiga. In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E.; ZARBATO, J. (Orgs.). Aprendendo História: Ensino. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019, p. 26 – 38.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HUIZINGA, John. **Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural.** In: HUIZINGA, John. Homo ludens: o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 3-31.

KARNAL, Leandro. **Revolução americana: Estados Unidos, liberdade e cidadania**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 135-158.

KOLV, Grazielle; NAZÁRIO, Juliano J.; SANTOS, Dominique. **O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes**. *Mare Nostrum*, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 115-145, 2017.

KONDER, Leandro. **Socialismo: ideias que romperam fronteiras**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 171-190.

JOLY, Fábio. D. Antiguidade europeia e modernidade latino-americana: a Tradição Clássica como matriz de identidades. *Praesentia (Mérida)*, v. 10, p. 1-12, 2009.

LEITE, Priscila G. Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da atual conjuntura brasileira. *Mare Nostrum*, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 13-29, 2017.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Rodrigo A.; BONDIOLI, Nelson P. **Descobrimos e recobrimos o passado nas salas de aula com assassin's creed origins discovery tour: um olhar das humanidades digitais sobre a censura moderna à nudez antiga**. *Revista Arqueologia Pública*, Campinas, SP, v. 13, n. 1[22], p. 300–320, 2019.

LUCINI, M. **Ensino de História e formação para a cidadania: Reflexões sobre a intencionalidade no ensino de História como elemento de formação histórica, política e cidadã**. In: CERRI, L.F. *Os jovens e a História: Brasil e América do Sul* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018. p. 63-83.

MEINERZ, Carla B. **Jogar com a História na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M. (Org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p.73-86.

MELO, Maria M. P. de. Discurso da organizadora do encontro. In: *Simpósio Nacional de História Antiga*, 1., 1984, João Pessoa. *Anais [...]* João Pessoa: Imprensa Universitária, 1984, p. 19-20.

MENDES, J. S.; CRUZ, M. M. **Múrias digitais: práticas funerárias em Assassin's Creed Origins**. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, [S. l.], n. 36, p. 189-203, 2021.

MOERBECK, Guilherme. **Caminhos possíveis para o ensino de História Antiga na educação básica: discussões preliminares**. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; NETO, José Maria. *Aprendizagens Históricas: debates e opiniões*. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p. 140-150.

_____, Guilherme. Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair** 21 (1), p. 50-91, 2021.

MOERBECK, Guilherme; SANTOS, Juliana M. **Ao menos aqui, as mulheres têm voz? Temas sensíveis, percursos temáticos e a História da Grécia Antiga para o Ensino Fundamental**. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 24, p.178-210, 2023.

MONDAINI, Marco. **O respeito aos direitos dos indivíduos**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 115-134.

MORALES, Fábio A. **Homo Oeconomicus: A Historiografia sobre os Metecos Atenienses nos Séculos XIX e XX**. *Mare Nostrum*, 1(1), p. 37-56, 2010.

MOSSÉ, Claude. **As instituições tradicionais da cidade grega nos séculos V e IV: A democracia ateniense**. In: MOSSE, Claude. *As instituições gregas*. Lisboa: Edições 70, 1985. p. 15-47.

_____, Claude. **Atenas: a história de uma democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

OLIVEIRA, Airan dos S. B. de. Quando os deuses visitaram os sertões: a antiguidade clássica nos cordéis de João Martins de Ataíde. **PHOÏNIX**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 140–168, 2020.

_____, Airan dos S. B. de. A literatura de folhetos nordestina e os Usos do Passado Clássico: algumas questões didáticas. **Revista História Hoje**, v. 12, n. 24, p. 55-81, 2023.

PARAÍBA. **Proposta curricular do ensino médio da Paraíba**. Secretaria de estado da educação e da ciência e tecnologia. 2018.

PETRY, Arlete dos S. **Jogos digitais e aprendizagem: algumas evidências de pesquisas**. In: ALVES, Lynn R. COUTINHO, Isa de J. (Org.). *Jogos digitais e aprendizagem [recurso eletrônico]*. Campinas: Papirus, 2016a. p. 33-43.

PETRY, Luís C. **O conceito ontológico de jogo**. In: ALVES, Lynn R. COUTINHO, Isa de J. (Org.). *Jogos digitais e aprendizagem [recurso eletrônico]*. Campinas: Papirus, 2016b. p. 12-32.

PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. **Mulheres: igualdade e especificidade**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 265-310.

PINSKY, Jaime. **Introdução**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-13.

PSEUDO-XENOFONTE. **A constituição dos atenienses**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

REDFIELD, James. **O Homem e a Vida Doméstica**. In VERNANT, Jean-Pierre (ed.) *O Homem Grego*. Lisboa: Editora Presença, 1994, p. 147-171.

ROMÃO, Arquilau M.; ROMÃO, Lucília M. S. **O Discurso sobre a Democracia Brasileira ao longo dos últimos vinte anos**. *Revista de educação*. v. 8 n. 8, p. 14-24, 2008.

ROSSI, A. L. D. DE O. C.; BONDIOLI, N. DE P. **História Antiga para quê? Possibilidades entre Ensino e Entretenimento por meio de jogos digitais**. *Acta Scientiarum. Education*, v. 43, p. e53951, 6 ago. 2021.

RUFINO, Rafael. **Roma antiga e legitimidade política na Espanha franquista: uma análise da semana augustea de Zaragoza (1940)**. In: FUNARI, Pedro P.; GARRAFFONI, Renata. S.; GRALHA, Júlio; SILVA, Gladys J.; RUFINO, Rafael (Org.). *Antiguidade como Presença: Antigos, modernos e os usos do passado*. Curitiba: Prismas, 2017. p. 35-54.

SALEN, Katie. ZINMERMMAN, Eric. **Unit 1: Core concepts**. In: SALEN, Katie. ZINMERMMAN, Eric. *Rules of play*. Massachusetts: The MIT Press, 2004.

SANTOS JUNIOR, Isaias L. dos. *Demokratia*. Orientadora: Priscilla Gontijo Leite. 2021. p. 82. (Graduação) – Licenciatura em História, Centro de ciências humanas, línguas e artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2021.

_____, Isaias L. dos. Um passeio pela antiguidade clássica: reconstruindo o passado com o *Assassin's Creed Odyssey discovery tour*. In: BUENO, André. CAMPOS, Carlos E. BORGES, Airan (org.). *Ensino de História Antiga*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020. p. 126-136.

SANTOS, Boaventura de S.; AVRITZER, Leonardo. **Para ampliar o cânone democrático**. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). *Democratizar a democracia*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. p. 39-82.

SANTOS, Domenique. V. C. D. **O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC**. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, [S. l.], v. 16, n. 28, p. 128–145, 2019.

SATHLER, Larissa R. **Representações do feminino na História ensinada: um olhar para a atuação religiosa das mulheres romanas**. Revista História Hoje, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-234, 2023.

SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: GIACOMONI, Marcello P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). Jogos e ensino de História. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p.19-34.

SILVA, Filipe N.; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **A presença da Antiguidade no livro didático de História**. In: AZEVEDO, Katia T. C. (org.). Educação, ensino e os estudos clássicos. São Paulo: Editora Odysseus, 2021. p. 236-257.

SINGER, Paul. **Direitos Sociais: a cidadania para todos**. In: PINSKY, Jaime, Carla Bressanezi Pinsky, (orgs.). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-264.

STARR, Chester G. **O Nascimento da democracia ateniense**. São Paulo: Odysseus, 2005.

TRABULSI, José A. D. A democracia ateniense e nós. **E-Hum**. v. 9, n. 2, p. 8-31, 2016.

TUCÍDIDES. **História da guerra do Peloponeso**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

VARGAS, Anderson Z. **Recepção da Antiguidade: a tirania de Pisístrato na defesa da monarquia moderada no jornal Correio da Liberdade (Porto Alegre, 1831)**. Revista Brasileira de História, v. 40, n. 84, p. 93-117, 2020.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANEXO I – DEMOKRATIA



Universidade Federal da Paraíba
Departamento de História

Isaias Luis dos Santos Junior
Priscilla Gontijo Leite



DEMOKRATIA





































Versão imprima e jogue



Vocabulário
Político da
Antiguidade

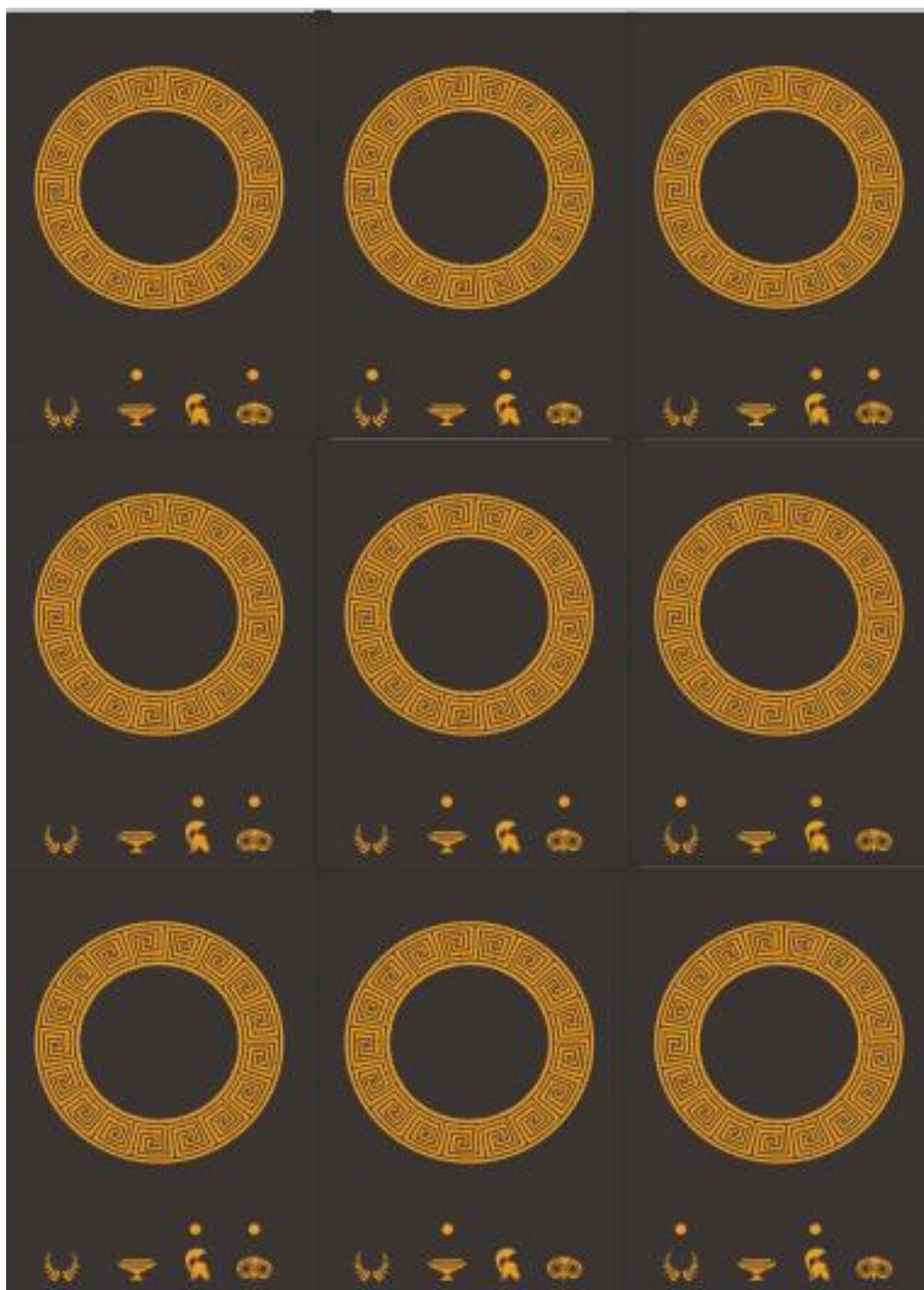




1	<p>481 a.C.</p> <p>Foram descobertas minas de Prata na região da Maroneia. Devemos aprovar a proposta de Temístocles de usar a renda dessas minas para construção de trínemes?</p> <p><i>ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 22</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+2</td> <td>-2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>-2</td> <td>+2</td> </tr> </table>		+2	-2		-2	+2	2	<p>480 a.C.</p> <p>As tropas do rei persa Xerxes I estão invadindo a Grécia novamente. Devemos chamar todos os cidadãos ostracizados de volta?</p> <p><i>ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 22</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td>+1</td> <td>+1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>-1</td> <td></td> </tr> </table>	+1	+1		-1	-1		3	<p>478 a.C.</p> <p>Aristides propõe a construção de um amplo centro de abastecimento alimentar para grande parte da população. Devemos aceitar?</p> <p><i>ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 24</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td>+2</td> <td></td> <td>-1</td> </tr> <tr> <td>-2</td> <td></td> <td>+2</td> </tr> </table>	+2		-1	-2		+2
	+2	-2																					
	-2	+2																					
+1	+1																						
-1	-1																						
+2		-1																					
-2		+2																					
4	<p>478 a.C.</p> <p>Temístocles aconselha a reconstrução das muralhas da cidade, destruída na última Invasão Persa, liderada por Xerxes I, ocorrida anos atrás. Devemos reconstruí-las?</p> <p><i>THUCYDIDES, História da Guerra do Peloponesso, I, 98</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+2</td> <td>-2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>-1</td> <td>+1</td> </tr> </table>		+2	-2		-1	+1	5	<p>462 a.C.</p> <p>Devemos destituir o Areópago da maioria de seus poderes, passando alguns deles ao Conselho dos Quinhentos, e outros ao Povo e aos Tribunais?</p> <p><i>ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 25</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td>+1</td> <td>-1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>+1</td> <td></td> </tr> </table>	+1	-1		-1	+1		6	<p>461-431 a.C.</p> <p>Péricles defende o contínuo desenvolvimento do poder naval ateniense para a manutenção de nossa influência sobre as outras pólis. Devemos aceitar?</p> <p><i>ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 27</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+1</td> <td>-2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>-1</td> <td>+2</td> </tr> </table>		+1	-2		-1	+2
	+2	-2																					
	-1	+1																					
+1	-1																						
-1	+1																						
	+1	-2																					
	-1	+2																					
7	<p>456 a.C.</p> <p>Devemos estender aos cidadãos da terceira classe, os Zeugitas, o direito de serem eleitos como Magistrados?</p> <p><i>ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 26</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td>+2</td> <td>-1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	+2	-1		-1			8	<p>454 a.C.</p> <p>Péricles propõe uma remuneração aos cidadãos que atuam nos tribunais como juízes, a mistoforia, no valor de dois óbolos pelo dia de atuação. Devemos aceitar?</p> <p><i>ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 27</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td>+2</td> <td></td> <td>-2</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td></td> <td>+1</td> </tr> </table>	+2		-2	-1		+1	9	<p>454 a.C.</p> <p>Devemos trazer o tesouro da Liga de Delos para ser protegido na Acrópole?</p> <p><i>PLUTARCO, Vidas Paralelas Péricles e Fóbio Máximo, 12</i></p> <p>SIM NÃO</p> <p>   </p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>-2</td> <td>+2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>+2</td> <td>-2</td> </tr> </table>		-2	+2		+2	-2
+2	-1																						
-1																							
+2		-2																					
-1		+1																					
	-2	+2																					
	+2	-2																					



10	<p>451 a.C.</p> <p>Pérgles propõe que deverão ser considerados cidadãos apenas os filhos do sexo masculino de pais e mães atenienses. Devemos aceitar?</p> <p>ARISTÓTELES, <i>Constituição de Atenas</i>, 26</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td>-2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>+2</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	-2				+2				<p>451 a.C.</p> <p>Os lacedemônios e seus aliados propõem uma trégua, com validade de trinta anos, encerrando nossos conflitos iniciados alguns anos atrás. Devemos aceitar?</p> <p>THUCYDIDES, <i>História da Guerra do Peloponense</i>, I, 112</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td>+2</td> <td></td> <td>+1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>-2</td> <td></td> <td>-1</td> <td></td> </tr> </table>	+2		+1		-2		-1		<p>447 a.C.</p> <p>Devemos aplicar boa parte do tesouro da liga de Delos na construção do Partenon?</p> <p>THUCYDIDES, <i>História da Guerra do Peloponense</i>, II, 13</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+2</td> <td></td> <td>-2</td> </tr> <tr> <td></td> <td>-1</td> <td></td> <td>+1</td> </tr> </table>		+2		-2		-1		+1
-2																											
+2																											
+2		+1																									
-2		-1																									
	+2		-2																								
	-1		+1																								
13	<p>440 a.C.</p> <p>A cidade de Samos foi tomada por nossas trirremes, como retaliação por derrotarem nossos aliados de Mileto. Devemos instaurar uma democracia na cidade?</p> <p>THUCYDIDES, <i>História da Guerra do Peloponense</i>, I, 115</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td>+1</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>-1</td> <td></td> </tr> </table>			+1				-1		<p>436 a.C.</p> <p>Os lacedemônios exigem que os Atenienses expulsem o clã dos Alcmeônidas, pois consideram-no amaldiçoado, devido ao antigo patriarca Mégacles ser o arconte da cidade quando houve uma série de assassinatos na Acrópole. Devemos aceitar?</p> <p>THUCYDIDES, <i>História da Guerra do Peloponense</i>, I, 126-127</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+1</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>-2</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		+1				-2			<p>433 a.C.</p> <p>Emissários da Córceira clamam por uma aliança contra Corinto, com quem estão em conflito militar. Devemos enviar nossas trirremes em apoio a eles, mesmo Corinto possuindo uma poderosa frota?</p> <p>THUCYDIDES, <i>História da Guerra do Peloponense</i>, I, 44</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td>-1</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>+1</td> <td></td> </tr> </table>			-1				+1	
		+1																									
		-1																									
	+1																										
	-2																										
		-1																									
		+1																									
16	<p>432 a.C.</p> <p>Chegaram até nós acusações de que os Mesários estão explorando terras sagradas e atraindo escravos foragidos de nossa cidade. Devemos puni-los com a exclusão de nossas portas?</p> <p>THUCYDIDES, <i>História da Guerra do Peloponense</i>, I, 67, 139</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+2</td> <td></td> <td>-1</td> </tr> <tr> <td></td> <td>-2</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		+2		-1		-2			<p>432-431 a.C.</p> <p>Diopites propõe que quem não acredite nas divindades ou ministre ensinamentos sobre fenômenos celestes, seja sujeito a um processo de denúncia pública. Devemos aceitar?</p> <p>PLUTARCO, <i>Vidas Paralelas: Pérgles e Fábio Máximo</i>, 32</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+2</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>-2</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		+2				-2			<p>432-431 a.C.</p> <p>Fídias está sendo acusado de roubar os fundos na construção da grande estátua de Atena localizada no Partenon. Devemos aceitar a denúncia?</p> <p>PLUTARCO, <i>Vidas Paralelas: Pérgles e Fábio Máximo</i>, 32</p> <p>SIM NÃO</p> <p>☪ ☵ ☶ ☷</p> <table border="1"> <tr> <td></td> <td>+1</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>-1</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		+1				-1		
	+2		-1																								
	-2																										
	+2																										
	-2																										
	+1																										
	-1																										



19

431 a.C.

Recebemos informações de que os lacedemônios estão reunindo uma frota entre seus aliados. Devemos enviar delegações para a Córceira, Cefalônia, Acarnânia e Zácintos com o objetivo de formar alianças?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, II, 7

SIM NÃO

	+1	-1
	-1	+1

20

431 a.C.

Tendo os peloponésios iniciado uma guerra contra nós, Péricles recomendou que, para enfrentarmos as tropas inimigas que marcham pela Ática, em direção à Atenas, recolhêssemos a população rural dentro das muralhas da cidade. Devemos fazê-lo?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, I, 32

SIM NÃO

+1		-2	
-1		+2	

21

431-404 a.C.

A guerra do Peloponeso tem se arrastado por anos e sido bastante dispendiosa. Como último recurso, devemos lançar mão dos adornos de ouro da estátua da deusa Atenas na Acrópole para socorrer nosso tesouro?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, II, 13

SIM NÃO

	-2	+2
	+2	-2

22

431 a.C.

O rei da Trácia, Sitalces, pode ser um bom aliado na guerra contra os peloponésios. O ateniense Ninfódoros sugere conceder cidadania ateniense ao filho do Rei trácio, Sádacos, para formalizar uma aliança. Devemos conceder?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, II, 29

SIM NÃO

-2	+1	
+2	-1	

23

431 a.C.

Devemos realizar os ritos fúnebres dos primeiros cidadãos vitimados pela guerra do Peloponeso com o tesouro da cidade?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, II, 34

SIM NÃO

	+2		-1
	-2		+1

24

428 a.C.

Devemos enviar 12 tríremes sob o comando do ateniense Léicles para coletar tributos nas cidades aliadas: Quíos, Plateia, Messênia, Córceira e parte da Acarnânia?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, III, 18

SIM NÃO

	-1	+1
		-1

25

428 a.C.

A cidade de Mitilene se rebelou contra nós, porém nossas tropas combateram a rebelião e capturaram os rebeldes, que foram trazidos a Atenas para julgamento. Devemos condená-los a morte?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, III, 36-58

SIM NÃO

-1	-2	
+1	+2	

26

428 a.C.

Fomos aconselhados por um oráculo para purificar a ilha de Delos, para que possamos celebrar as Délias, nossas festividades em honra a Apolo délio. Devemos atender a este pedido?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, III, 10-4

SIM NÃO

	+2		
	-2		

27

415 a.C.

Alcibíades propõe enviar nossa mais poderosa frota para conquistar a Sicília. Nícias, no entanto, acredita não ser uma boa ideia. Devemos enviar nossa frota mesmo assim?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, VI, 8

SIM NÃO

	+2	-2
	-1	+2



28

415 a.C.

Os generais enviados a expedição de tomada da Sicília poderão agir como bem entenderem em nome da pólis, durante esta campanha militar, ou devem se reportar à assembleia antes?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponesso, VI, 26

SIM NÃO



+1	-1		
-2		+1	

29

415 a.C.

Alguns bustos de Hermes, foram vandalizadas. Alcibiades foi acusado de ser um dos responsáveis, porém partira para a Sicília no comando de tropas atenienses. Devemos trazê-lo de volta para ser julgado por impiedade?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponesso, VI, 27, 53

SIM NÃO



	+2	-1	
	-2	+1	

30

415-413 a.C.

Nossas tropas comandadas por Nicias, saídas em expedição a Sicília, solicitam mais dinheiro e reforços na cavalaria. Devemos atender este pedido?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponesso, VI, 74

SIM NÃO



	+2	-2	
	-2	+1	

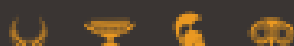
31

412 a.C.

Alguns cidadãos insatisfeitos querem reduzir a governança da cidade a 5000 cidadãos, previamente escolhidos. A assembleia aprovará?

TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponesso, VIII, 97

SIM NÃO



-2	+1		
+2		-1	

32

V-IV a.C.

Devemos transferir do Conselho dos Quinhentos para o Tribunal do povo a decisão final de sentenciar à morte, ao aprisionamento e de impor multas?

ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 45

SIM NÃO



+2	-1		
-2	+1		

33

V-IV a.C.

Devemos conceder uma pensão alimentícia de 2 óbolos, às expensas da cidade, aos cidadãos incapacitados de trabalhar e que possuem menos de 3 minas de renda?

ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 49

SIM NÃO



+1		-2	
-1		+1	

34

V-IV a.C.

A cidade deve passar a contribuir com o valor de cem minas para as despesas das grandes Festas de Dionísio?

ARISTÓTELES, Constituição de Atenas, 56

SIM NÃO



	+2	-2	
	-2		+1

35

V-IV a.C.

Devemos aprovar uma lei sagrada determinando que no dia seguinte às Pandias, os prítanes convocarão uma assembleia no teatro de Dionísio para examinar acusações que concernem às festas e competições das Dionisiacas?

DEMÓSTENES, Contra Mílios, 8

SIM NÃO



	+2		
	-2		

36

V-IV a.C.

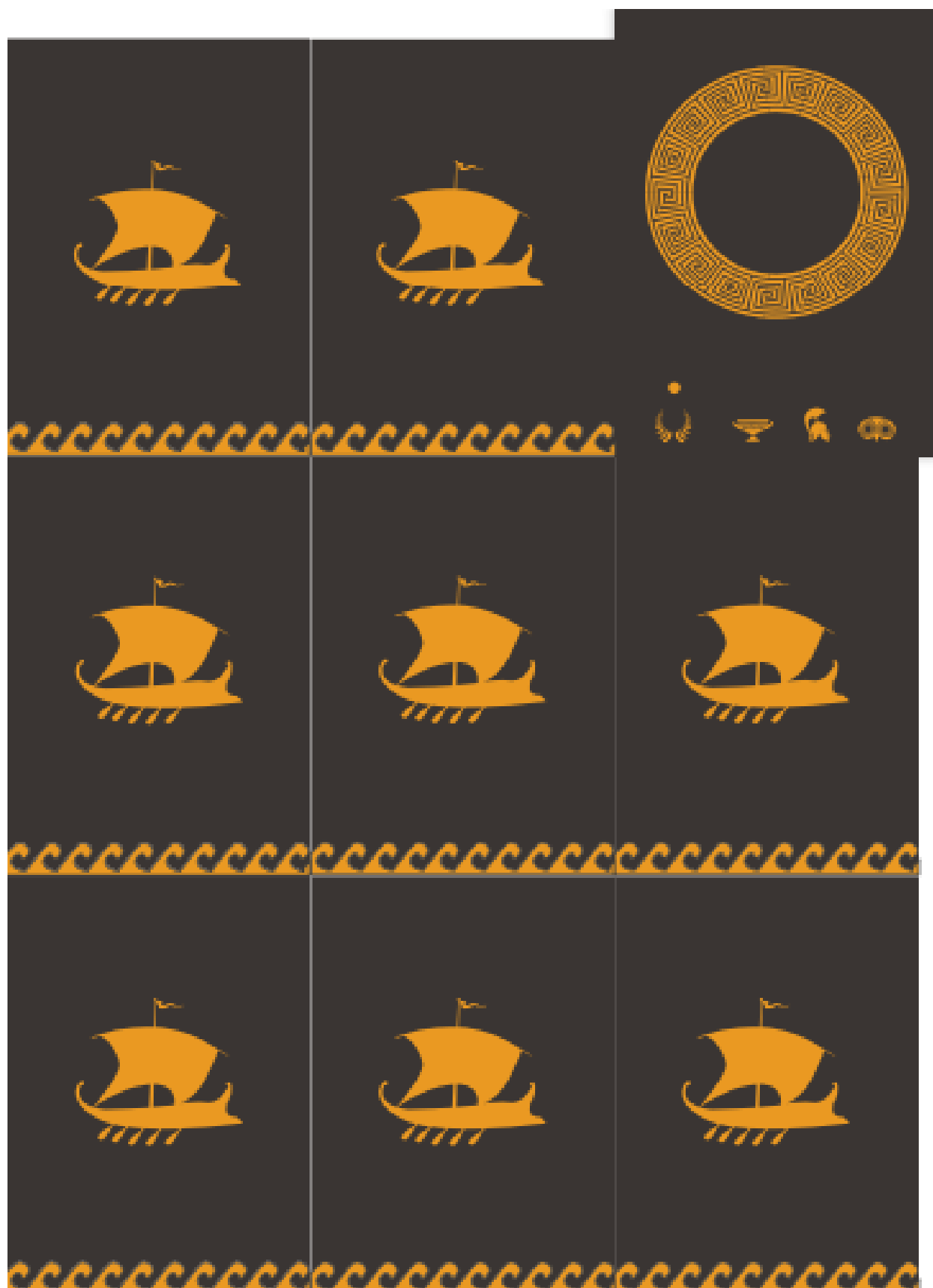
Devemos aprovar uma lei que proíba penhorar ou confiscar a propriedade do devedor, mesmo se ele estiver atrasado com o pagamento, durante as festividades dedicadas aos deuses, estabelecendo que, qualquer um que violar uma dessas normas, poderá ser acusado de cometer um delito?

DEMÓSTENES, Contra Mílios, 10

SIM NÃO



+1	+1		
-1	-1		



37

IV-III a.C.

Devemos aprovar uma lei determinando que: se um dos atenienses receber de alguém, ou presentear outros com intenção de suborná-los, prejudicando o povo ou qualquer cidadão, será privado dos seus direitos civis e seus bens serão confiscados?

DEMÓSTENES, *Contra Míloas*, 113

SIM NÃO



+1			
-1			

480 a.C.

A frota grega derrotou a invasão persa na batalha de Salamina

ARISTÓTELES, *Constituição de Atenas*, 22

A pólis recebe
+1 de Liga

478 a.C.

Aristides, embaixador ateniense, forjou uma aliança com os Estados jônicos após estes romperem sua aliança com os lacedemônios

ARISTÓTELES, *Constituição de Atenas*, 23

A pólis recebe
+1 de Tesouro

476 a.C.

O comando das forças da liga de Delos foi entregue a Atenas após Pausânias, comandante espartano, cometer várias violências enquanto esteve no comando

TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso*, I, 86

A pólis receberá +1 no pilar da Liga

462 a.C.

O líder do povo, Efilates, foi ardilosamente assassinado por Aristódico de Tanagra

ARISTÓTELES, *Constituição de Atenas*, 25

O Pritane deve jogar um dado cujo resultado será somado aos votos negativos desta rodada

451-446 a.C.

Durante uma expedição militar à Béocia muitos atenienses pereceram ou foram capturados pelos Orcômenios e Querônéios

TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso*, I, 113

A pólis perderá -1 no pilar do Povo

445 a.C.

Esparta diz que Atenas rompeu com a trégua estabelecida anos atrás (451 a.C.), ao prejudicar Corinto, aliada dos lacedemônios

TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso*, I, 87

A pólis perderá -1 no pilar da Liga

430 a.C.

Péricles, após o fim do primeiro ano da guerra do Peloponeso, profere seu discurso fúnebre por todos os soldados mortos em combate

TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso*, II, 35-46

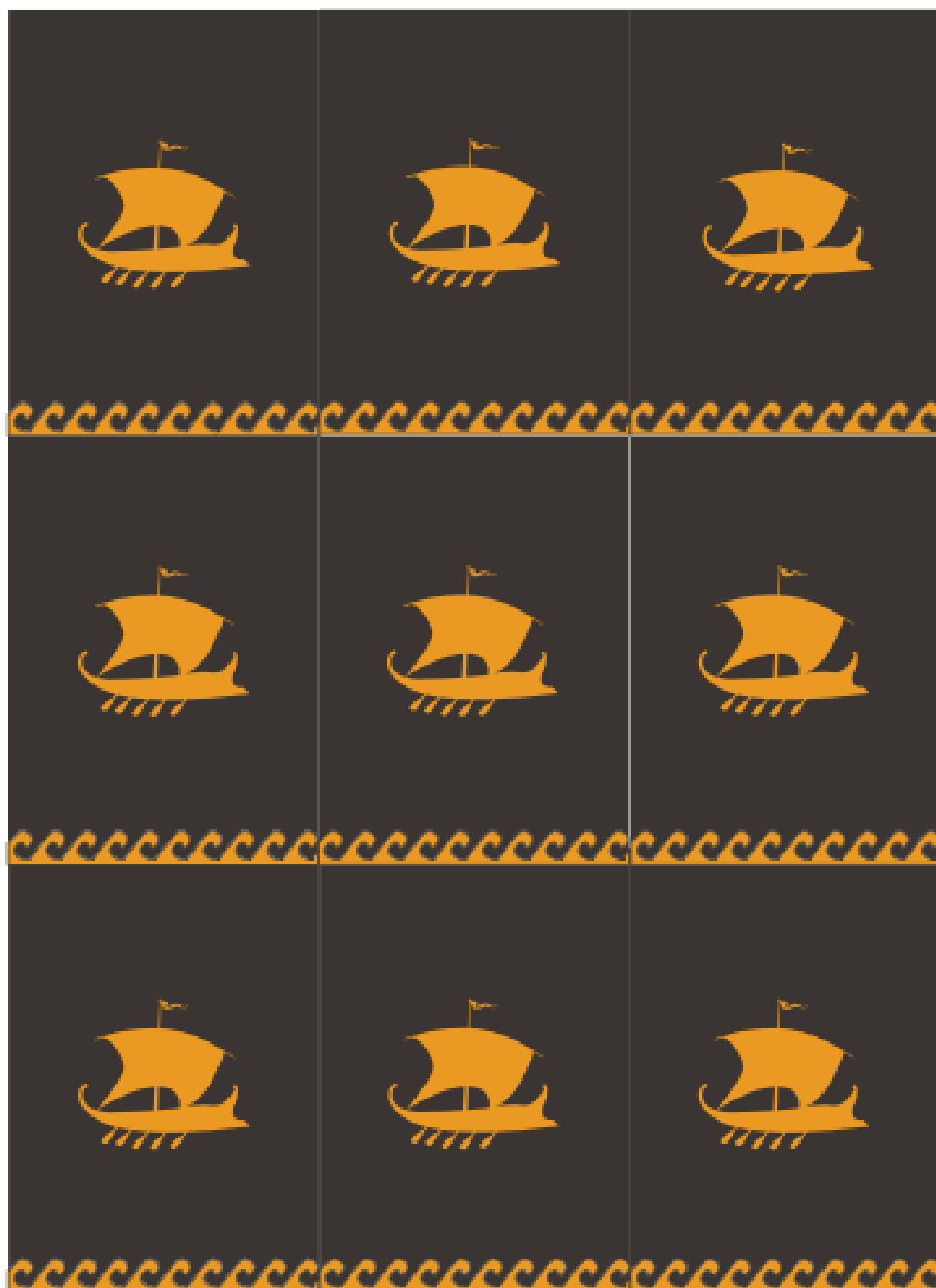
Todos os pilares recebem +1

430-427 a.C.

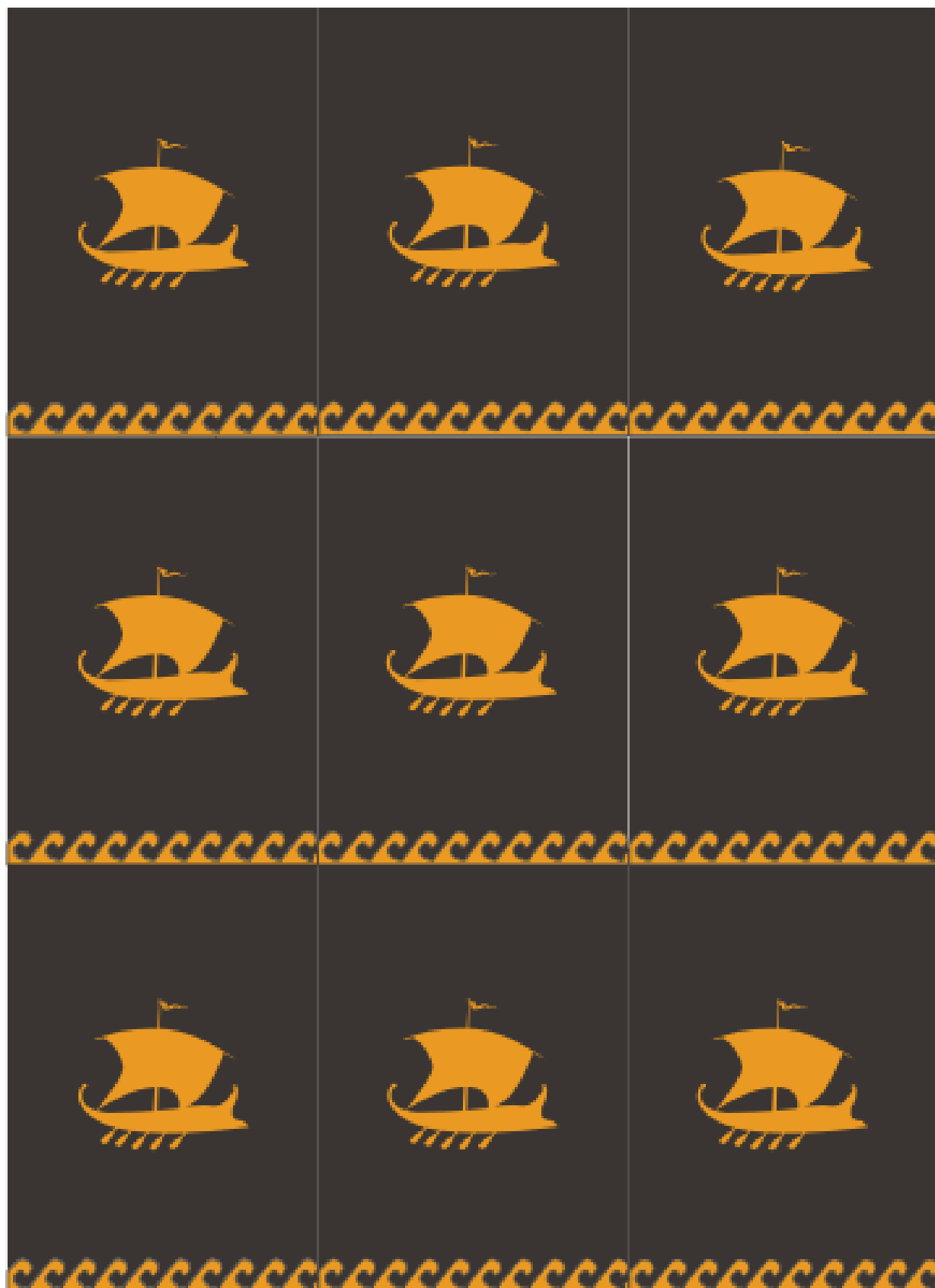
Uma Peste chegou à Atenas, deixando várias vítimas

TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso*, II, 47

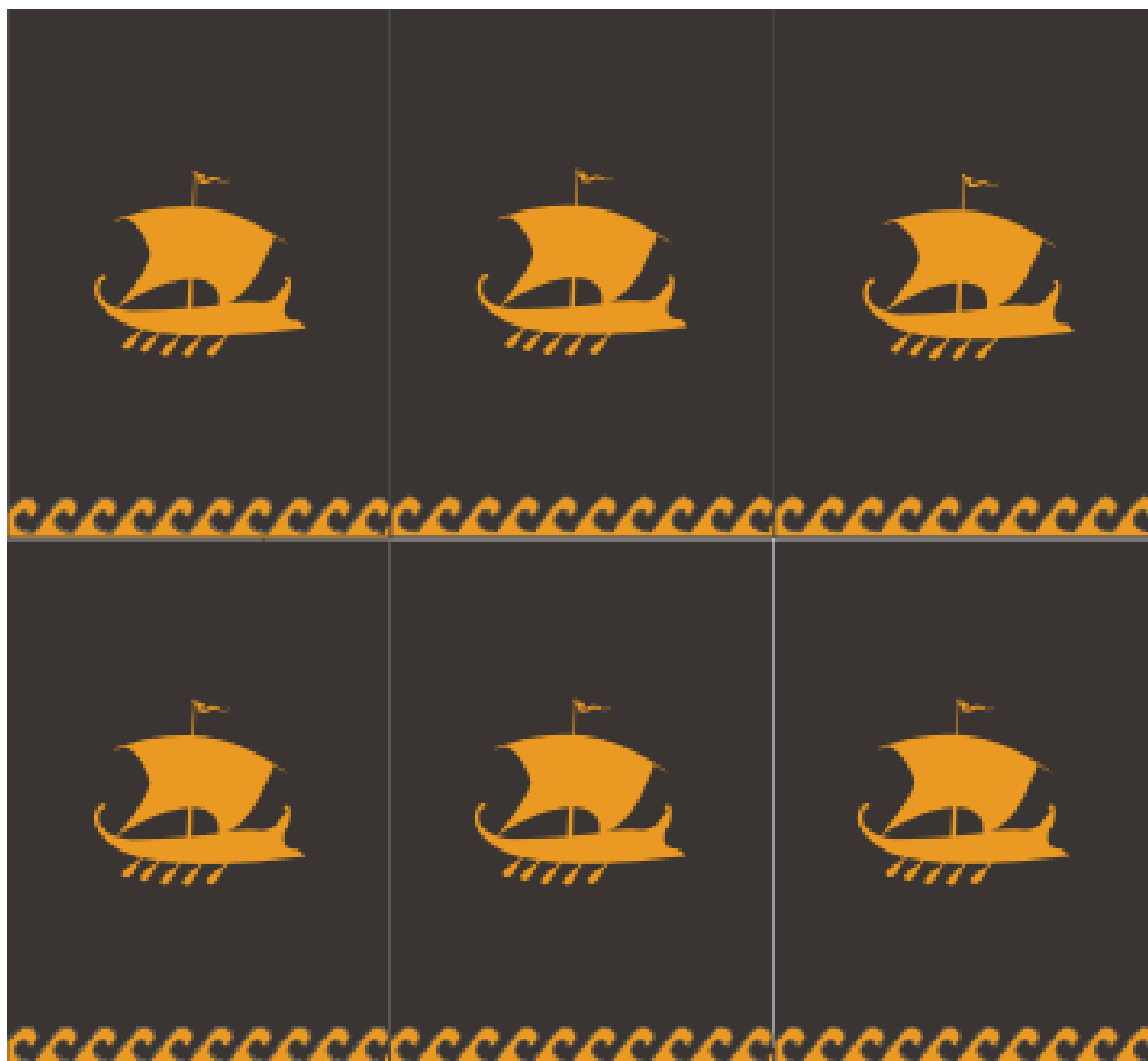
A pólis perderá -1 no pilar da Religião e do povo



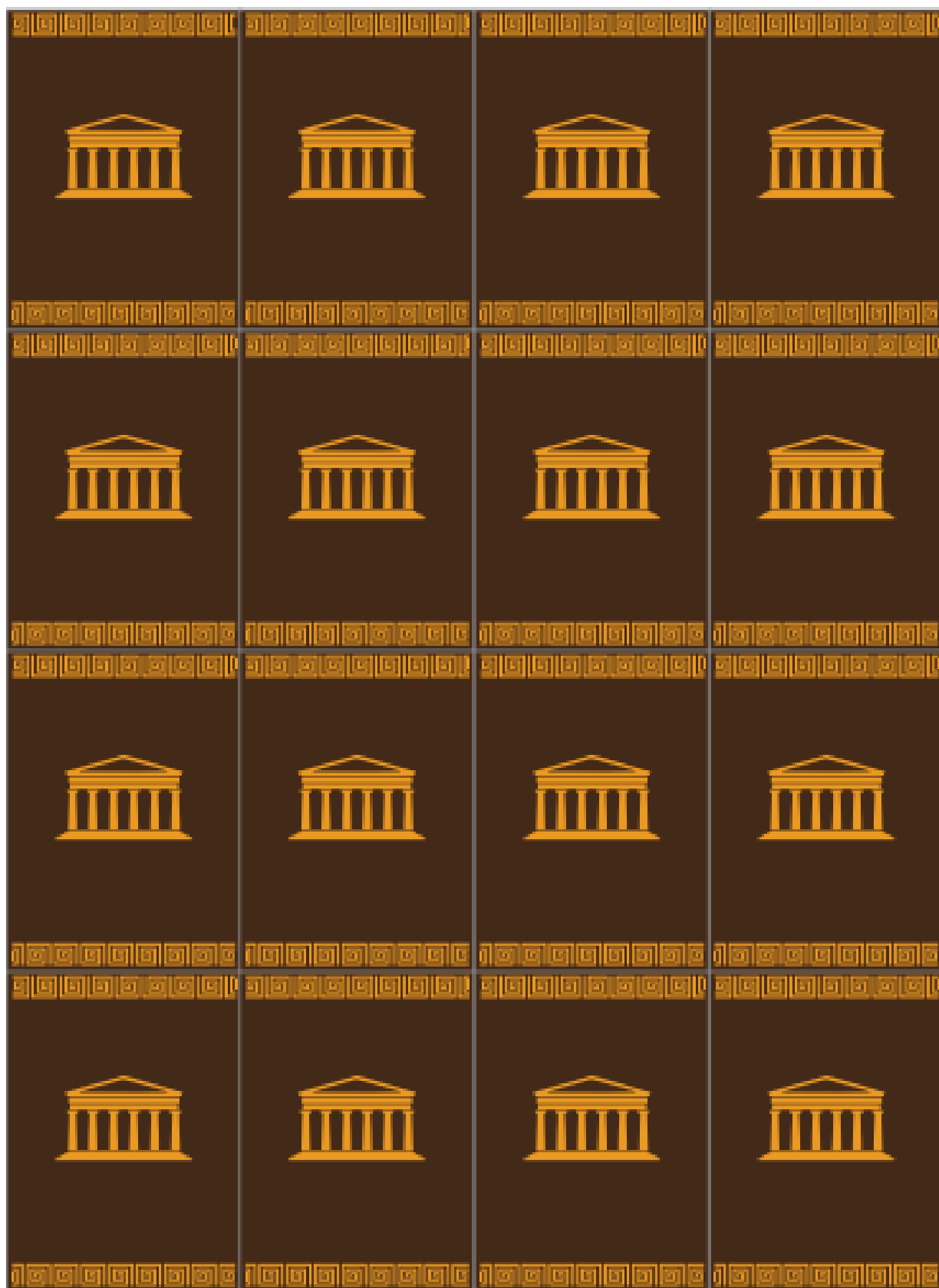
<p>429 a.C.</p> <p>Combatendo na costa da Acala, durante a guerra do Peloponeso, trirremes atenienses capturaram embarcações peloponésias</p> <p><small>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, II, 62</small></p> <p>O Pritane deve jogar um dado cujo resultado será somado aos votos positivos desta rodada</p>	<p>428 a.C.</p> <p>A cidade de Plateia, nossa aliada, foi arrasada pelos lacedemônios durante a guerra do Peloponeso, para benefício de seus aliados tebanos</p> <p><small>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, III, 68</small></p> <p>A pólis perderá -1 no pilar da Liga</p>	<p>426 a.C.</p> <p>Uma série de terremotos e maremotos varreram a costa da Lócrida, destruindo as trirremes atenienses ancoradas numa ilha próxima</p> <p><small>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, III, 89</small></p> <p>A pólis perderá -1 no pilar do Povo</p>
<p>425 a.C.</p> <p>Foram trazidos a Atenas, lacedemônios capturados após Demistócles e Cléon, comandantes atenienses, conquistarem a cidade de Pílos</p> <p><small>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, IV, 41</small></p> <p>O Pritane deve jogar um dado cujo resultado será somado aos votos positivos desta rodada</p>	<p>423 a.C.</p> <p>Brasidas, comandante lacedemônio, conquistou o templo de Atena em Lécitos, e transformou a região em lugar sagrado de Esparta</p> <p><small>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, IV, 116</small></p> <p>O Pritane deve jogar um dado cujo resultado será somado aos votos negativos desta rodada</p>	<p>420 a.C.</p> <p>São realizados os jogos olímpicos, portanto, todos os conflitos bélicos foram suspensos</p> <p><small>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, V, 45</small></p> <p>A pólis receberá +1 no pilar da Religião</p>
<p>413 a.C.</p> <p>Todas as tropas enviadas para tomar a cidade de Siracusa foram derrotadas e não regressaram</p> <p><small>TUCÍDIDES, História da Guerra do Peloponeso, VII, 72-87</small></p> <p>Todos os pilares perdem -1</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>





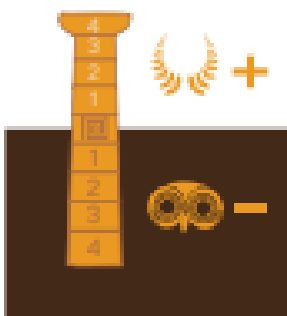



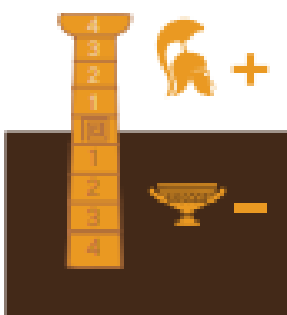
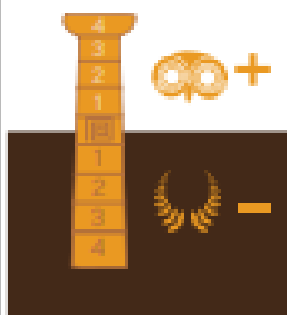
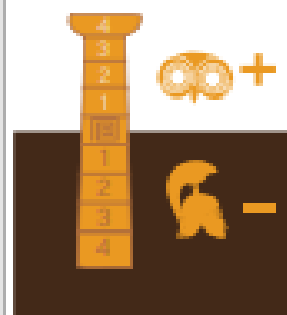



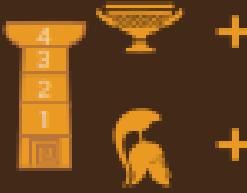



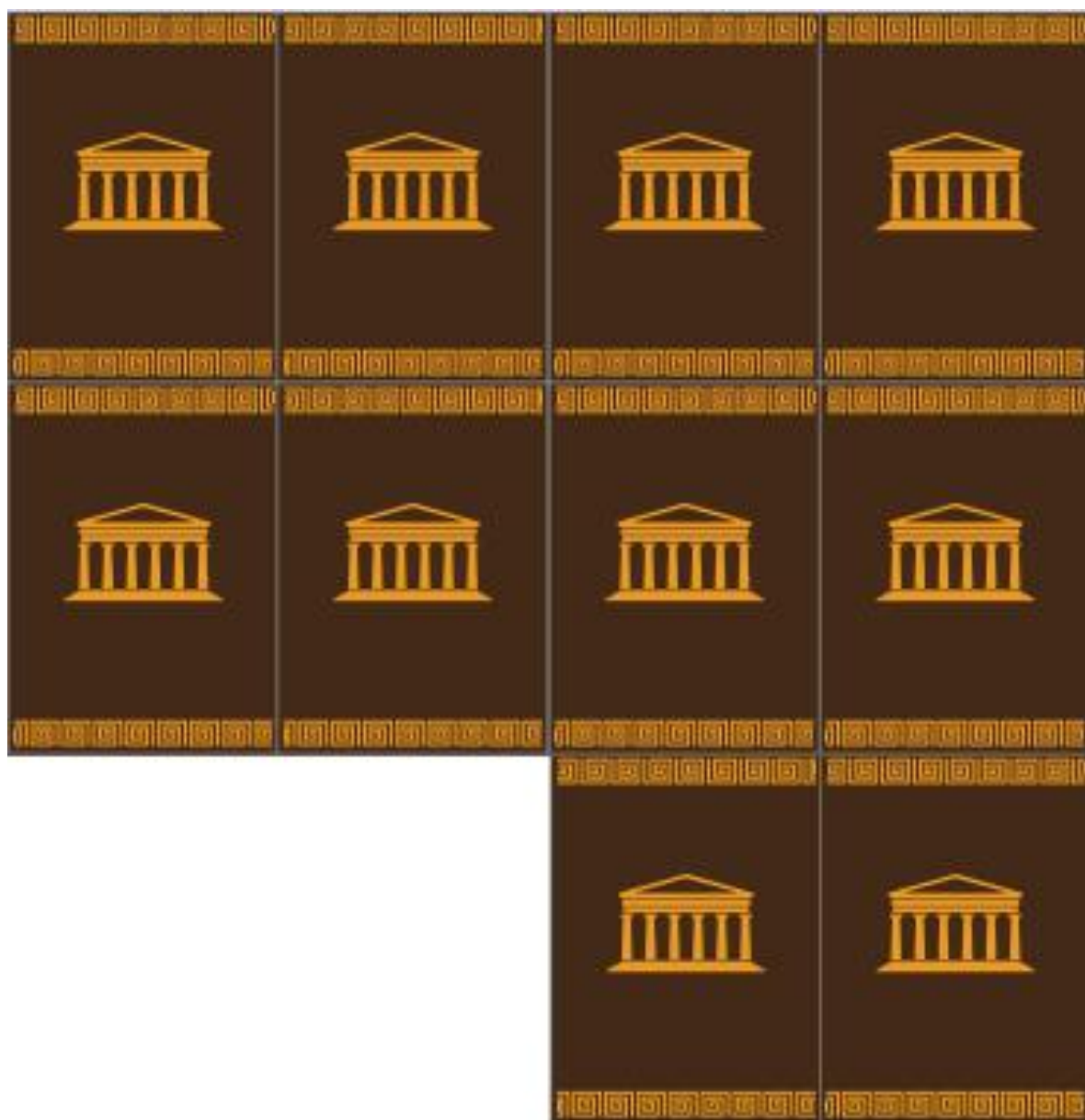
<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>
<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>
<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>





















































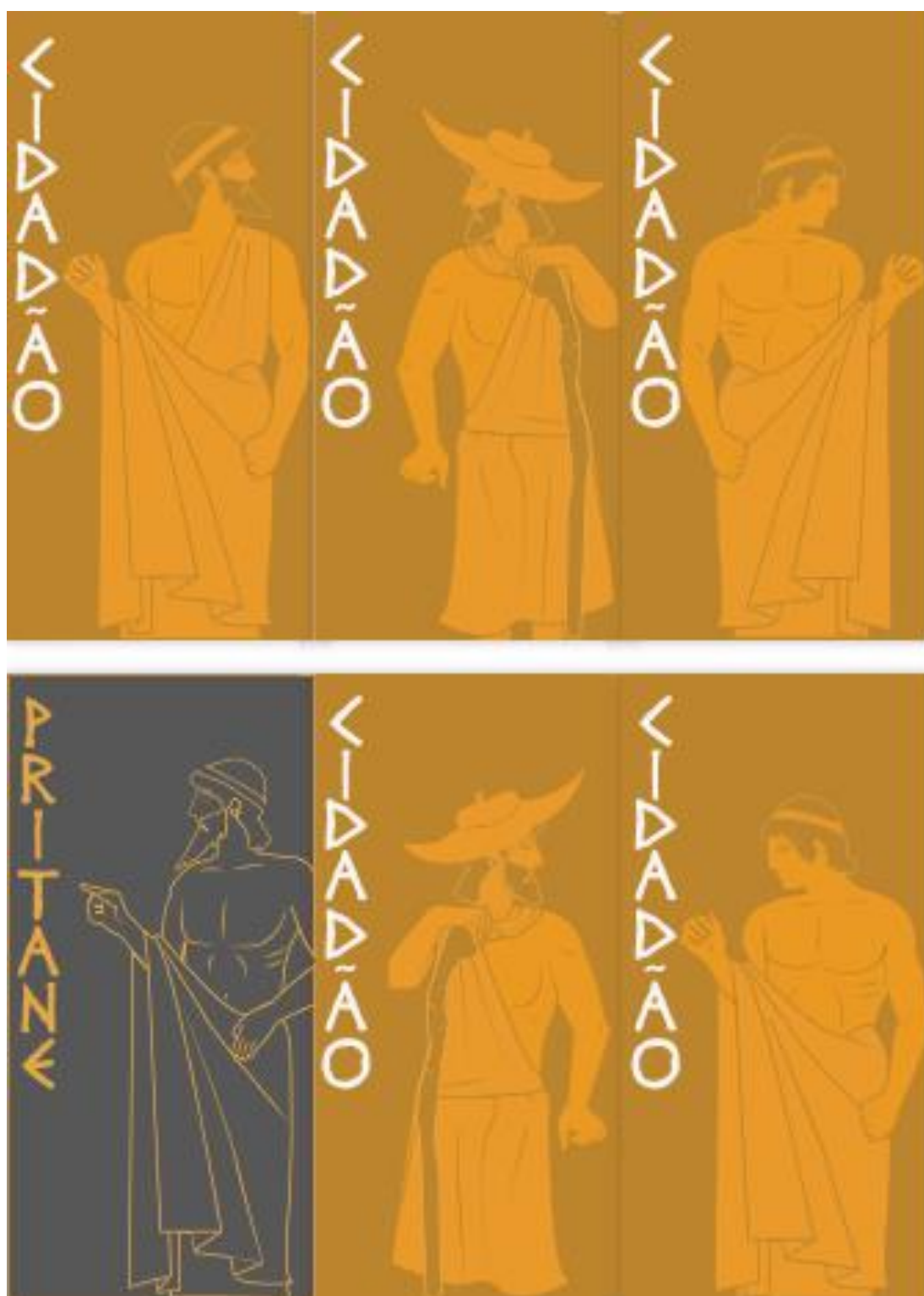
<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>
<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>Bons presságios chegaram a Atenas</p> <p>Nenhuma casualidade aconteceu</p>	<p>478 a.C.</p> <p>Povos iônicos pedem aos Atenienses que se tornem seus chefes</p> <p><small>THUCYDIDES, História da Guerra do Peloponeso, I, 95</small></p> <p>O Pritane deve jogar um dado cujo resultado será somado aos votos positivos desta rodada</p>



			
			
			
<p>CARTA DO TIRANO</p> <p> Você deve calapsear o Pilar da Religião ou da Liga </p> 	<p>CARTA DA OLIGARQUIA</p> <p> Você deve calapsear o Pilar do Povo ou do Tesouro </p> 		

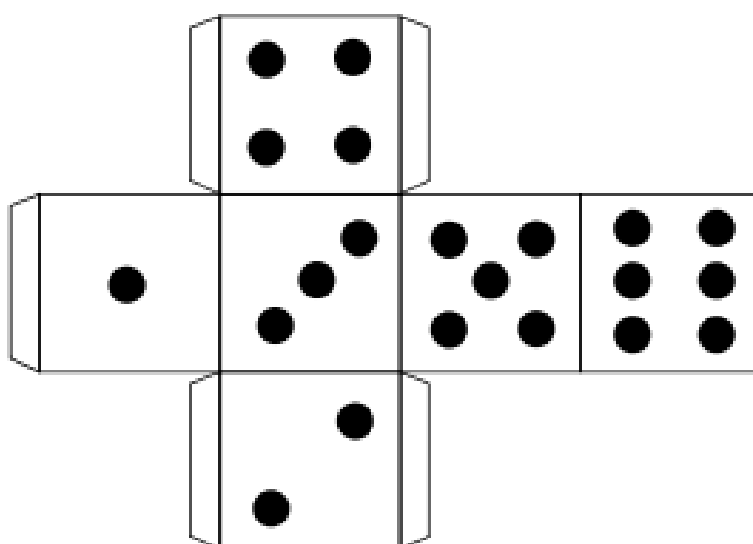




Guia rápido de ações	Guia rápido de ações	Guia rápido de ações
1. Escute atentamente a proposta trazida pelo Pritane.	1. Escute atentamente a proposta trazida pelo Pritane.	1. Escute atentamente a proposta trazida pelo Pritane.
2. Observe, no verso da carta, quais são os pilares afetados pela proposta.	2. Observe, no verso da carta, quais são os pilares afetados pela proposta.	2. Observe, no verso da carta, quais são os pilares afetados pela proposta.
3. Com essas duas informações, procure imaginar quais serão as consequências se a proposta for aceita ou negada.	3. Com essas duas informações, procure imaginar quais serão as consequências se a proposta for aceita ou negada.	3. Com essas duas informações, procure imaginar quais serão as consequências se a proposta for aceita ou negada.
4. Quando o Pritane indagar se algum cidadão deseja falar, se você pretende argumentar contra ou a favor da proposta, levante a mão.	4. Quando o Pritane indagar se algum cidadão deseja falar, se você pretende argumentar contra ou a favor da proposta, levante a mão.	4. Quando o Pritane indagar se algum cidadão deseja falar, se você pretende argumentar contra ou a favor da proposta, levante a mão.
5. Desenvolva seus argumentos de forma coerente com o enunciado e baseado no seu conhecimento do contexto histórico do jogo.	5. Desenvolva seus argumentos de forma coerente com o enunciado e baseado no seu conhecimento do contexto histórico do jogo.	5. Desenvolva seus argumentos de forma coerente com o enunciado e baseado no seu conhecimento do contexto histórico do jogo.
6. Através das rodadas, procure descobrir, através dos votos, quais são os cidadãos que podem ter objetivos secretos em comum com você, assim como aqueles que possuem objetivos contrários aos seus.	6. Através das rodadas, procure descobrir, através dos votos, quais são os cidadãos que podem ter objetivos secretos em comum com você, assim como aqueles que possuem objetivos contrários aos seus.	6. Através das rodadas, procure descobrir, através dos votos, quais são os cidadãos que podem ter objetivos secretos em comum com você, assim como aqueles que possuem objetivos contrários aos seus.
7. Ao votar, lembre-se sempre que seu objetivo maior é manter a Democracia até o fim do jogo para poder pontuar. Preste atenção para não colapsar nenhum pilar.	7. Ao votar, lembre-se sempre que seu objetivo maior é manter a Democracia até o fim do jogo para poder pontuar. Preste atenção para não colapsar nenhum pilar.	7. Ao votar, lembre-se sempre que seu objetivo maior é manter a Democracia até o fim do jogo para poder pontuar. Preste atenção para não colapsar nenhum pilar.










Guia rápido de ações	Guia rápido de ações	Rodada - 1º Turno
1. Escute atentamente a proposta trazida pelo Pritane.	1. Escute atentamente a proposta trazida pelo Pritane.	1. Retire as 5 primeiras cartas propostas de uma das pilhas.
2. Observe, no verso da carta, quais são os pilares afetados pela proposta.	2. Observe, no verso da carta, quais são os pilares afetados pela proposta.	2. Verifique e escolha uma proposta que favoreça seu Objetivo secreto.
3. Com essas duas informações, procure imaginar quais serão as consequências se a proposta for aceita ou negada.	3. Com essas duas informações, procure imaginar quais serão as consequências se a proposta for aceita ou negada.	3. Leia o enunciado para os outros jogadores e deposite a carta na mesa, com o verso virado para cima.
4. Quando o Pritane indagar se algum cidadão deseja falar, se você pretende argumentar contra ou a favor da proposta, levante a mão.	4. Quando o Pritane indagar se algum cidadão deseja falar, se você pretende argumentar contra ou a favor da proposta, levante a mão.	4. Pergunte aos cidadãos: Quem quer falar?
5. Desenvolva seus argumentos de forma coerente com o enunciado e baseado no seu conhecimento do contexto histórico do jogo.	5. Desenvolva seus argumentos de forma coerente com o enunciado e baseado no seu conhecimento do contexto histórico do jogo.	5. Se algum jogador pedir a fala, conceda a ele 1 minuto para argumentar.
6. Através das rodadas, procure descobrir, através dos votos, quais são os cidadãos que podem ter objetivos secretos em comum com você, assim como aqueles que possuem objetivos contrários aos seus.	6. Através das rodadas, procure descobrir, através dos votos, quais são os cidadãos que podem ter objetivos secretos em comum com você, assim como aqueles que possuem objetivos contrários aos seus.	6. Após o primeiro jogador argumentar, pergunte se alguém deseja responder ao discurso do cidadão anterior.
7. Ao votar, lembre-se sempre que seu objetivo maior é manter a Democracia até o fim do jogo para poder pontuar. Preste atenção para não colapsar nenhum pilar.	7. Ao votar, lembre-se sempre que seu objetivo maior é manter a Democracia até o fim do jogo para poder pontuar. Preste atenção para não colapsar nenhum pilar.	7. Conduza a votação, pedindo para os cidadãos que são a favor levantarem suas mãos.
		8. Contabilize os votos e mude o tabuleiro conforme o resultado.
		Rodada - 2º Turno
		1. Retire uma carta Evento e realize o que ela lhe pedir.
		2. Repita todo o processo do 1º turno








ANEXO II – SUPERTRUNFO: FORMAS DE GOVERNO

 <p>POLITEIA DE ARISTÓTELES</p> <p>A POLÍCIA II, 1279A.3D-39; 1279B.4-10</p> <p>PARTICIPAÇÃO 9</p> <p>LIBERDADE 9</p> <p>LEIS 10</p> <p>ESTABILIDADE 8</p>	<p>1A</p> <p>1B</p>	 <p>DEMOCRACIA DE ARISTÓTELES</p> <p>A POLÍCIA II, 1279A.3D-39; 1279B.4-10</p> <p>PARTICIPAÇÃO 7</p> <p>LIBERDADE 8</p> <p>LEIS 8</p> <p>ESTABILIDADE 5</p>	 <p>OLIGARQUIA DE ARISTÓTELES</p> <p>A POLÍCIA II, 1279A.3D-39; 1279B.4-10</p> <p>PARTICIPAÇÃO 4</p> <p>LIBERDADE 3</p> <p>LEIS 3</p> <p>ESTABILIDADE 2</p>
 <p>ARISTOCRACIA DE ARISTÓTELES</p> <p>A POLÍCIA II, 1279A.3D-39; 1279B.4-10</p> <p>PARTICIPAÇÃO 5</p> <p>LIBERDADE 6</p> <p>LEIS 7</p> <p>ESTABILIDADE 6</p>	<p>1D</p>	 <p>REALIZA DE ARISTÓTELES</p> <p>A POLÍCIA II, 1279A.3D-39; 1279B.4-10</p> <p>PARTICIPAÇÃO 2</p> <p>LIBERDADE 4</p> <p>LEIS 5</p> <p>ESTABILIDADE 6</p>	 <p>TIRANIA DE ARISTÓTELES</p> <p>A POLÍCIA II, 1279A.3D-39; 1279B.4-10</p> <p>PARTICIPAÇÃO 1</p> <p>LIBERDADE 2</p> <p>LEIS 1</p> <p>ESTABILIDADE 3</p>
 <p>REALIZA DE POLÍCIO</p> <p>HERÓTIAS VI.43-4</p> <p>PARTICIPAÇÃO 3</p> <p>LIBERDADE 5</p> <p>LEIS 7</p> <p>ESTABILIDADE 5</p>	<p>2B</p> <p>2C</p>	 <p>MONARQUIA DE POLÍCIO</p> <p>HERÓTIAS VI.43-4</p> <p>PARTICIPAÇÃO 1</p> <p>LIBERDADE 2</p> <p>LEIS 2</p> <p>ESTABILIDADE 2</p>	 <p>ARISTOCRACIA DE POLÍCIO</p> <p>HERÓTIAS VI.43-4</p> <p>PARTICIPAÇÃO 4</p> <p>LIBERDADE 5</p> <p>LEIS 6</p> <p>ESTABILIDADE 5</p>
			<p>2D</p>



 <p>OLIGARQUIA pt Político</p> <p>HISTÓRIAS VL43-4</p> <p>PARTICIPAÇÃO 3</p> <p>LIBERDADE 2</p> <p>LEIS 3</p> <p>ESTABILIDADE 2</p>	 <p>DEMOCRACIA pt Político</p> <p>HISTÓRIAS VL43-4</p> <p>PARTICIPAÇÃO 8</p> <p>LIBERDADE 4</p> <p>LEIS 8</p> <p>ESTABILIDADE 5</p>	 <p>DEMOCRACIA pt Político</p> <p>HISTÓRIAS VL43-4</p> <p>PARTICIPAÇÃO 10</p> <p>LIBERDADE 10</p> <p>LEIS 1</p> <p>ESTABILIDADE 2</p>
 <p>CONSTITUIÇÃO MISTA pt Governo</p> <p>REPÚBLICA 164-170</p> <p>PARTICIPAÇÃO 7</p> <p>LIBERDADE 8</p> <p>LEIS 4</p> <p>ESTABILIDADE 10</p>	 <p>DEMOCRACIA pt Governo</p> <p>REPÚBLICA 147</p> <p>PARTICIPAÇÃO 8</p> <p>LIBERDADE 4</p> <p>LEIS 5</p> <p>ESTABILIDADE 3</p>	 <p>ARISTOCRACIA pt Governo</p> <p>REPÚBLICA 151</p> <p>PARTICIPAÇÃO 4</p> <p>LIBERDADE 5</p> <p>LEIS 7</p> <p>ESTABILIDADE 5</p>
 <p>OLIGARQUIA pt Governo</p> <p>REPÚBLICA 170</p> <p>PARTICIPAÇÃO 3</p> <p>LIBERDADE 4</p> <p>LEIS 2</p> <p>ESTABILIDADE 3</p>	 <p>MONARQUIA pt Governo</p> <p>REPÚBLICA 173-178</p> <p>PARTICIPAÇÃO 5</p> <p>LIBERDADE 5</p> <p>LEIS 8</p> <p>ESTABILIDADE 7</p>	 <p>TIRANIA pt Governo</p> <p>REPÚBLICA 170</p> <p>PARTICIPAÇÃO 1</p> <p>LIBERDADE 2</p> <p>LEIS 1</p> <p>ESTABILIDADE 2</p>



 <p>REPÚBLICA ROMANA 1100-476</p> <p>PARTICIPAÇÃO 6</p> <p>LIBERDADE 6</p> <p>LEIS 8</p> <p>ESTABILIDADE 9</p>	 <p>DEMOCRACIA ATENIENSE 750-336</p> <p>PARTICIPAÇÃO 8</p> <p>LIBERDADE 6</p> <p>LEIS 8</p> <p>ESTABILIDADE 7</p>	 <p>OLIGARQUIA ESPARTANA 750-336</p> <p>PARTICIPAÇÃO 4</p> <p>LIBERDADE 4</p> <p>LEIS 7</p> <p>ESTABILIDADE 8</p>
 <p>MONARQUIA MACEDÔNICA 750-336</p> <p>PARTICIPAÇÃO 5</p> <p>LIBERDADE 7</p> <p>LEIS 5</p> <p>ESTABILIDADE 6</p>	 <p>TIRANIA DA SICÍLIA 750-336</p> <p>PARTICIPAÇÃO 3</p> <p>LIBERDADE 4</p> <p>LEIS 5</p> <p>ESTABILIDADE 5</p>	 <p>REPÚBLICA BRASILEIRA 1935-1964</p> <p>PARTICIPAÇÃO 8</p> <p>LIBERDADE 8</p> <p>LEIS 9</p> <p>ESTABILIDADE 8</p>
<p>REGRAS DO JOGO</p> <p>Qual o objetivo do Super Trunfo? Para um competidor vencer ele deve conquistar todas as cartas do baralho.</p> <p>Como jogar Super Trunfo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É indicado que o jogo seja jogado de 2 a 4 jogadores. 2. As cartas são embaralhadas e distribuídas. Cada jogador forma um monte em suas mãos, de tal modo que possa ver apenas a carta de cima. 3. Começa o jogo quem estiver à esquerda do jogador que distribuiu as cartas. Ele escolhe um dos atributos da sua carta de cima e a lê em voz alta. 4. Em seguida, os outros jogadores leem, cada um na sua vez, o valor da respectiva a este atributo na primeira carta do seu monte. 	<p>REGRAS DO JOGO</p> <p>E se houver empate?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se dois ou mais jogadores possuírem cartas com o mesmo valor de atributo, os demais devem suas cartas na mesa, e a vitória é decidida entre os que empataram. 2. Os jogadores da disputa do empate ambos retiram outra carta do monte e o mesmo atributo escolhido na etapa 1 é comparado novamente na nova carta. Ganha todas as cartas da rodada quem tiver o valor mais alto. 3. Se um dos jogadores da disputa do empate estiver sem carta no monte deve-se considerar o atributo que vem depois do já escolhido. 	<p>IMAGENS UTILIZADAS NAS CARTAS</p> <p>(A) DATAGE. A cidade de Atenas, 1890-1911. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_School_of_Athena_-_by_Raffaello_Santo_da_Urbino.jpg</p> <p>(B) PHILIP VON FOLTZ. Páris ao amanhecer um dia de inverno, 1852. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Disputa_fundada_por_oai.PNG</p> <p>(C) JACQUES-LUIS DAVID. Lebrides nas Termópilas, 1814. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lebrides_-_J.Louis_-_David_(Jacques-Louis_David).PNG</p> <p>(D) CHARLES-EDOUARD DUBOIS. Roupa vendendo o Minotauro, 1891. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Roupa_-_Victor_of_the_Minotaur.jpg</p> <p>(E) FRANÇOIS-XAVIER FABRE. O julgamento de Paris, 1886. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/45/anglo-Xavier_Fabre_-_The_Judgment_of_Paris.jpg</p> <p>(F) RICHARD NESTAL. A esquadra de Damóclis, 1892. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Damocles-Warhol.P22818128-1818A.jpg</p>

 <p>FORMAS DE GOVERNO</p>  <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>FORMAS DE GOVERNO</p>  <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>FORMAS DE GOVERNO</p>  <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>
 <p>FORMAS DE GOVERNO</p>  <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>FORMAS DE GOVERNO</p>  <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>FORMAS DE GOVERNO</p>  <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>
<p>IMAGENS UTILIZADAS NAS CARTAS</p> <p>(24) FRANZ ED VON KLENZE. A acrópole de Atenas. 1848. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fréd%C3%A9ric_Alexandre_Laurent_Laurent_Warionnet. Acesso em: 10/05/2024.</p> <p>(25) JEAN-AUGUSTE DOMINIQUE INGRES. Romão levando capifios ao templo de Júpiter, 1822. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Auguste_Dominique_Ingres_-_Rom%C3%A2o_levando_capifios_ao_templo_de_J%C3%Bapiter.jpg.</p> <p>(26) VINCENTO CARUCCINI. A morte de César. 1884-1885. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincento_Caruccini_-_La_morte_di_Cesare.jpg.</p> <p>(27) CESARE MACCARI. A liberta Vermina espala denúncia a organização dos Barbares. 1898. Disponível em: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cesare_Maccari_-_La_liberta_Vermina_spala_denuncia_a_organizzazione_dei_Barbari.jpg.</p> <p>(28) JACQUES-LOUIS DAVID. O jurgo de Esparta. 1791. Disponível em: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jacques-Louis_David_-_Il_giurgo_di_Sparta.jpg.</p> <p>(29) GUILLAUME-ÉTIENNE LEBLANC. Amortido Vígria. 1888. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8d/Guillaume-Etienne_LebLANC_-_Amortido_V%C3%ADgria.jpg.</p>	<p>O que é a carta Super Trunfo?</p> <p>1. A carta Super Trunfo é de grande importância no jogo, pois vence todas as cartas de letra B, C e D, sem levar os atributos em conta.</p> <p>2. No entanto, se algum dos competidores tiver uma carta de letra A ele pode competir em atributos com a carta Super Trunfo.</p> <p>3. Ela é embaralhada com as demais cartas.</p> 	<p>5. O jogador com o maior valor ganha a rodada e recebe as cartas dos outros. Ele deve colocá-la em baixo das outras cartas que já estavam em seu monte.</p> <p>6. O jogador que ficar sem cartas é eliminado. Quando restar apenas 2 pessoas jogando, devem o correr ap enas 10 rodadas para decidir o vencedor.</p> 

IMAGENS UTILIZADAS NAS CARTAS

- (34) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Death_of_Virginia_LACMA_M2898.173.35.jpg
- (35) PIERRE-NICOLAS BÉRET, *Calo Gaio*, 1848. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/Beret_-_Gaius_-_Gaiusius.JPG
- (36) CESARE MACCARI, *Claudius Caelus no Senado*, 1888-1889. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cesare_Maccari_-_Appius_Claudius_Caelus_in_senato.jpg
- (37) NICOLAS-GUY BÉRET, *A domênia do Cláudio*, 1788. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Domineira_of_Scipio.jpg, 1805. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Domineira_of_Scipio.jpg
- (38) CESARE MACCARI, *Cláudio emenda a Catalina*, 1888. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maccari_-_Gaius.jpg
- (39) JACQUES-LOUIS DAVID, *O juramento dos Horácios*, 1784. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:"Oath_of_the_Horatii"_\(by_Jacques-Louis_David\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:)
- (40) MICHEL-FRANÇOIS DAVIDÉ-BARON, *Tullia apresentando pelo corpo de seu pai em sua carruagem*, 1795. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:David_-_Tullia.jpg





ANEXO III – SUPERTRUNFO: JOGO DA MEMÓRIA
















 <p>POLITEIA ▷ ARISTÓTELES</p> <p>"Quando o conjunto de cidadãos participa da política, visando o interesse coletivo, é chamado pelo nome comum regimes: politeia."</p> <p>A POLÍTICA III, 1279a.30-31; 1279b.4-10</p>	 <p>DEMOCRACIA ▷ ARISTÓTELES</p> <p>"Na democracia governam os homens livres e os pobres, que constituem a maioria"</p> <p>A POLÍTICA III, 1290b</p>	 <p>OLIGARQUIA ▷ ARISTÓTELES</p> <p>"Na oligarquia governam os ricos e os nobres, que representam a minoria."</p> <p>A POLÍTICA III, 1290b</p>
 <p>ARISTOCRACIA ▷ ARISTÓTELES</p> <p>"[Chamamos] 'aristocracia', ao governo de poucos (...), quando tem por finalidade o bem comum."</p> <p>A POLÍTICA III, 1279a.9</p>	 <p>REALEZA ▷ ARISTÓTELES</p> <p>"Chamamos 'reino' ao governo monárquico que se propõe a fazer o bem público."</p> <p>A POLÍTICA III, 1279a.9</p>	 <p>TIRANIA ▷ ARISTÓTELES</p> <p>"É o governo de um só que exerce um poder despótico sobre a comunidade política."</p> <p>A POLÍTICA III, 1279b.20</p>
 <p>REALEZA ▷ POLÍBIO</p> <p>"[forma de governo] aceita por livre e espontânea vontade e dirigida mais pelo conhecimento do que pelo medo e violência."</p> <p>HISTÓRIAS VI.4.1-9</p>	 <p>MONARQUIA ▷ POLÍBIO</p> <p>"Quando se dirige para os malefícios que lhe são congênitos."</p> <p>HISTÓRIAS VI.4.1-9</p>	 <p>ARISTOCRACIA ▷ POLÍBIO</p> <p>"Na oligarquia governam os ricos e os nobres, que representam a minoria."</p> <p>HISTÓRIAS VI.4.1-9</p>



<p>OLIGARQUIA DE POLÍBIO</p>  <p>"Quando os filhos receberam novamente esta herança dos seus pais, [...] sendo inexperientes de igualdade política e liberdade de expressão, [...] e dessa maneira transformam a aristocracia em oligarquia."</p> <p>HISTÓRIAS VI, 43-9</p>	<p>DEMOCRACIA DE POLÍBIO</p>  <p>"Quando prevalece aquilo que foi decidido para a maioria, isso sim pode ser chamado de democracia."</p> <p>HISTÓRIAS VI, 43-9</p>	<p>OCLOCRAÇIA DE POLÍBIO</p>  <p>"A partir dos abusos de poder e ilegalidade cometido pelo demos, chega-se com o tempo à oclocracia."</p> <p>HISTÓRIAS VI, 43-9</p>
<p>CONSTITUIÇÃO MISTA DE CÍCERO</p>  <p>"Por minha parte, creio que a melhor forma política é uma quarta constituição formada pela mescla, e reunião das três primeiras."</p> <p>DE REPÚBLICA, I, 29</p>	<p>DEMOCRACIA DE CÍCERO</p>  <p>"A democracia absoluta dos atenienses não viu uma multidão ébria de licença e furor causar a ruína desse povo?"</p> <p>DE REPÚBLICA, I, 35</p>	<p>ARISTOCRACIA DE CÍCERO</p>  <p>"Uma vez confiada a supremacia a alguns cidadãos escolhidos, a constituição se torna aristocrática."</p> <p>DE REPÚBLICA, I, 26</p>
<p>OLIGARQUIA DE CÍCERO</p>  <p>"Quando, decididos, retêm o governo por causa das riquezas ou nascimento ou algumas obras, é oligarquia (facção), mas eles se chamam aristocratas."</p> <p>DE REPÚBLICA, III, 12</p>	<p>MONARQUIA DE CÍCERO</p>  <p>"Quando a autoridade está em mãos de um só, chamamos a esse homem rei e ao poder monarquia"</p> <p>DE REPÚBLICA, I, 26</p>	<p>TIRANIA DE CÍCERO</p>  <p>"Tendes então a origem primeira do tirano; pois os gregos quiseram que este nome fosse do rei injusto, os nossos costumaram chamar reis a todos que, únicos, tivessem contra os povos perpétuo poder."</p> <p>DE REPÚBLICA, II, 49</p>



 <p>REPÚBLICA ROMANA</p> <p>"Se olharmos somente para o poder dos cônsules, estaríamos inclinados a considerar a constituição romana como despótica; se olharmos só para o Senado, como aristocrática; e se, finalmente, considerarmos o poder dos muitos, pareceria um caso claro de democracia."</p> <p><small>POULIN, HISTÓRIAS 6:11</small></p>	 <p>DEMOCRACIA ATENIENSE</p> <p>"Não se rege em vista de poucos, mas em vista da maioria."</p> <p><small>THUCYDIDES, HISTÓRIA DA GUERRA DO PELOPONÉSO, LIVRO II, 37</small></p>	 <p>OLIGARQUIA ESPARTANA</p> <p>"Esse pequeno número de trinta pessoas que formavam o senado era ainda poderoso demais e possuía demasiada autoridade, de modo que, para mantê-los um pouco sob as rédeas deram-lhes um freio que foi o poder e a autoridade dos éforos."</p> <p><small>PLUTARCO, VÍDEAS PÁRULAS, LIVRO 40, 32</small></p>
 <p>MONARQUIA MACEDÔNICA</p> <p>"Ele [Alexandre], era da opinião contrária, estava convencido de conseguir, através da determinação e da ousadia, ganhar estabilidade e segurança para o seu reino."</p> <p><small>PLUTARCO, VIDA DE ALEXANDRE, XI:1</small></p>	 <p>TIRANIA DA SÍCILIA</p> <p>"Ora os tiranos sicilianos são gregos, conquistaram o poder em uma ou mais colônias e, como referido acima, vêem-se confrontados com a necessidade de justificar, legitimar o poder que detêm, que reforçaram ou pretendem ampliar."</p> <p><small>CARMO, FELIPE, AS TIRANIAS SICILIANAS DO INÍCIO DO SÉCULO V A.C.</small></p>	 <p>REPÚBLICA BRASILEIRA</p> <p>"Um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais."</p> <p><small>CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, PRÓLOGO</small></p>
 <p>Qual o objetivo do "jogo super trunfo: jogo da memória"?</p> <p>Para um competidor vencer deve conquistar todos os pares de cartas do baralho.</p> <p>COMO JOGAR O JOGO DA MEMÓRIA?</p> <p>1. Os jogadores embaralham e colocam todas as cartas viradas para baixo;</p>	<p>Imagens utilizadas nas cartas</p> <p>(1A) RAFAEL, A escola de Atenas, 1509-1511. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_School_of_Athena_by_Raphael_Sanzio_da_Urbino.jpg</p> <p>(1B) PHILLIP VON FOLTZ, Péricles em um discurso fúnebre, 1852. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Discurso_funebre_pericles.PNG</p> <p>(1C) JACQUES-LOUIS DAVID, Leônidas nas Termópilas, 1814. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Léonidas_aux_Thermopyles_(Jacques-Louis_David).PNG</p> <p>(1D) CHARLES-ÉDOUARD CHAISE, Teseu vencendo o Minotauro, 1791. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The-seus_victor_of_the_Minotaur_mg_0114.jpg</p> <p>(1E) FRANÇOIS-XAVIER FABRE, O julgamento de Paris, 1808. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/François-Xavier_Fabre_-_The_Judgment_of_Paris.jpg</p> <p>(1F) RICHARD WESTALL, A espada de Damocles, 1812. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Damocles-Wes</p>	<p>morte de Virginia, ~1800. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b8/The_Death_of_Virginia_LACMA_M.2000.179.35.jpg</p> <p>(3A) PIERRE-NICOLAS BRISET, Caio Graco, 1840. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9c/Brisset-Caius_Gracchus.JPG</p> <p>(3B) CESARE MACCARI, Claudius Caecus no Senado, 1881-1888. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cesare_Maccari_-_Appius_Claudius_Caecus_in_senate.jpg</p> <p>(3C) NICOLAS-GUY BRENET, A clemência de Cipião, 1788. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Continence_of_Scippo_mg_0095.jpg</p> <p>(3D) CESARE MACCARI, Cícero denuncia Catalina, 1889. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maccari-Cicero.-jpg</p> <p>(3E) JACQUES-LOUIS DAVID, O juramento dos Horácios, 1784. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Oath_of_the_Horatii_by_Jacques-Louis_David.jpg</p> <p>(3F) MICHEL-FRANÇOIS DANDRÉ-BAR-</p>

 <p>SUPER TRUNFO JOGO DA MEMÓRIA</p>   <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>SUPER TRUNFO JOGO DA MEMÓRIA</p>   <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>SUPER TRUNFO JOGO DA MEMÓRIA</p>   <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>
 <p>SUPER TRUNFO JOGO DA MEMÓRIA</p>   <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>SUPER TRUNFO JOGO DA MEMÓRIA</p>   <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>	 <p>SUPER TRUNFO JOGO DA MEMÓRIA</p>   <p>Vocabulário Político da Antiguidade</p>
<p>DON, Tullia passando pelo corpo de seu pai em sua carruagem, 1735. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Dandré-Bardon-Tullie.JPG</p> <p>(4A) Promulgação da Constituição de 1988. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/imagens/1988-promulgacao-constituicao.jpg/image_view_fullscreen</p> <p>(4B) Parthenon. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Parthenon_(30276156187).jpg</p> <p>(4C) Hoplita Espartano. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fb/Helmed_Hoplite_Sparta.JPG</p> <p>(4D) Busto de Alexandre, o Grande. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alexander-Helios_Musei_Capitolini_MC732.jpg</p> <p>(4E) Vista aérea de Siracusa. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ortigia_dall%27alto.jpg</p> <p>(4F) Fórum Romano. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Forum_Romanum_Rom.jpg</p>	<p>tallPC20080120-8842A.jpg</p> <p>(2A) FRANZ LEO VON KLENZE, A acrópolis de Atenas, 1846. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Akropolis_by_Leo_von_Klenze.jpg</p> <p>(2B) JEAN-AUGUSTE DOMINIQUE INGRES, Romulo levando espólios ao templo de Júpiter, 1812. Disponível em: https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Auguste-Dominique_Ingres_019.jpg</p> <p>(2C) VINCENZO CAMUCCINI, A morte de César, 1804-1805. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincenzo_-_La_morte_di_Cesare.jpg</p> <p>(2D) CESARE MACCARI, A liberta Feneia Ispala denuncia a organização das Bacchanalias, ~1880. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cesare_Maccari_-_La_liberta_Fenicia_Ispala_denuncia_l%27associazione_de_L_Baccanali.jpg</p> <p>(2E) JACQUES-LOUIS DAVID, Licurgo de Esparta, 1791. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lycurgus_of_Sparta_Jean-Jacques_Le_Barbier.jpg</p> <p>(2F) GUILLAUME-GUILLON LETHIÈRE, A</p>	<p>2. Tiram na sorte a ordem dos jogadores;</p> <p>3. A primeira pessoa a jogar deverá virar duas cartas, para todos observarem, com o objetivo de encontrar sua imagem par;</p> <p>4. Ao encontrar duas cartas do baralho correspondentes, poderá realizar uma nova jogada, porém, caso erre, passará sua vez ao próximo jogador e colocará novamente as cartas para baixo.</p> <p>5. O jogador seguinte repete o processo, assim como os demais;</p> <p>6. O vencedor é quem formar o maior número de pares.</p> <p>Divirtam-se e bom aprendizado!</p>

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO *DEMOKRATIA*

QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO DEMOKRATIA

Nome: _____

Idade: _____

1. Como você classificaria o seu **conhecimento prévio** sobre a Democracia Ateniense dos séculos V e IV a.C.:

	1	2	3	4	5	
Não conhecia nada	()	()	()	()	()	Conhecia perfeitamente

2. Com relação ao **conteúdo exposto na aula**, sobre o funcionamento da Democracia direta Ateniense, você diria que:

	1	2	3	4	5	
Compreendeu muito pouco	()	()	()	()	()	Compreendeu perfeitamente

3. Com relação ao **conteúdo exposto na aula**, sobre o contexto histórico em que a Democracia Ateniense se insere você diria que:

	1	2	3	4	5	
Compreendeu muito pouco	()	()	()	()	()	Compreendeu perfeitamente

4. Com relação ao **conteúdo exposto na aula**, sobre as diferenças entre Democracia direta e Democracia representativa, você diria que:

	1	2	3	4	5	
Compreendeu muito pouco	()	()	()	()	()	Compreendeu perfeitamente

5. Com relação ao **conteúdo exposto na aula**, você diria que a linguagem usada foi:

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo adequado	()	()	()	()	()	Perfeitamente adequado

6. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, sobre a explicação das regras, você diria que:

	1	2	3	4	5	
Compreendeu muito pouco	()	()	()	()	()	Compreendeu perfeitamente

7. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, sobre a assimilação das regras do jogo, você diria que foi:

	1	2	3	4	5	
Compreendeu muito pouco	()	()	()	()	()	Compreendeu perfeitamente

8. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, você sentiu dificuldades no entendimento de que regras:

- () Votação na assembleia
- () Ações do Prítane
- () Ações do Cidadão
- () Cartas propostas
- () Cartas eventos
- () Cartas objetivos

9. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, você diria que o jogo facilitou a absorção do conteúdo previamente apresentado na aula?

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo	()	()	()	()	()	Perfeitamente

10. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento da assembleia ateniense?

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo	()	()	()	()	()	Perfeitamente

11. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento do Conselho dos Quinhentos?

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo	()	()	()	()	()	Perfeitamente

12. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, você diria que o uso de jogos na sala de aula pode facilitar a assimilação de conhecimento histórico?

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo	()	()	()	()	()	Perfeitamente

13. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo	()	()	()	()	()	Perfeitamente

14. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, qual seria o seu interesse de jogá-lo fora do ambiente escolar, com amigos ou familiares?

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo interesse	()	()	()	()	()	Grande interesse

15. Com relação à **aplicação do jogo *Demokratia***, você diria que foi uma experiência:

	1	2	3	4	5	
Confusa	()	()	()	()	()	Divertida

16. Com relação à **sua formação como cidadão brasileiro**, sobre o funcionamento da democracia brasileira, você diria que a conhece:

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	()	()	()	()	()	Perfeitamente

17. Com relação à **sua formação como cidadão brasileiro**, você diria que conhecer práticas democráticas diretas, como a da Atenas clássica, lhe incentiva a conhecer melhor as práticas democráticas representativas no Brasil de 2022?

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	()	()	()	()	()	Perfeitamente

18. Com relação à **sua formação como cidadão brasileiro**, você diria que a atual República brasileira é verdadeiramente uma democracia?

	1	2	3	4	5	
Muito pouco	()	()	()	()	()	Perfeitamente

19. Você poderia dizer, a partir do seu entendimento, o que seria um regime político democrático e qual o seu papel nele?

ANEXO V – QUESTIONÁRIO *SUPERTRUNFO*: FORMAS DE GOVERNO

QUESTIONÁRIO *SUPERTRUNFO* - FORMAS DE GOVERNO

Aluno: _____

Turma: _____ Idade: _____

1. Antes de jogar o *SuperTrunfo*, você associaria a **DEMOCRACIA** a que ideias?

Liberdade	Justiça	Estabilidade	Participação	Corrupção
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Depois de jogar o *SuperTrunfo*, você associaria a **DEMOCRACIA** a que ideias?

Liberdade	Justiça	Estabilidade	Participação	Corrupção
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Antes de jogar o *SuperTrunfo*, você associaria a **ARISTOCRACIA** a que ideias?

Liberdade	Justiça	Estabilidade	Participação	Corrupção
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Depois de jogar o *SuperTrunfo*, você associaria a **ARISTOCRACIA** a que ideias?

Liberdade	Justiça	Estabilidade	Participação	Corrupção
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Antes de jogar o *SuperTrunfo*, você associaria a **MONARQUIA** a que ideias?

Liberdade	Justiça	Estabilidade	Participação	Corrupção
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Depois de jogar o *SuperTrunfo*, você associaria a **MONARQUIA** a que ideias?

Liberdade	Justiça	Estabilidade	Participação	Corrupção
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Você diria que você aprendeu sobre formas de governo *SuperTrunfo* ao jogar o

Não	Pouco	Não sei dizer	Sim	Bastante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Você diria que jogar o *SuperTrunfo* foi divertido?

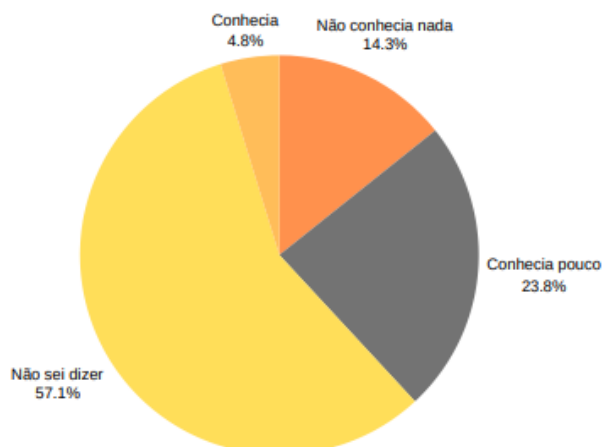
Não	Pouco	Não sei dizer	Sim	Bastante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Você jogaria o *SuperTrunfo* novamente?

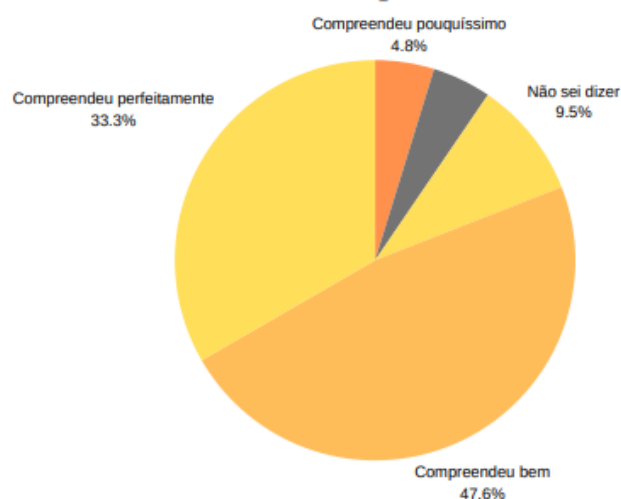
Não	Pouco	Não sei dizer	Sim	Bastante
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO VI – QUESTIONÁRIO *DEMOKRATIA* (SEGUNDA APLICAÇÃO)

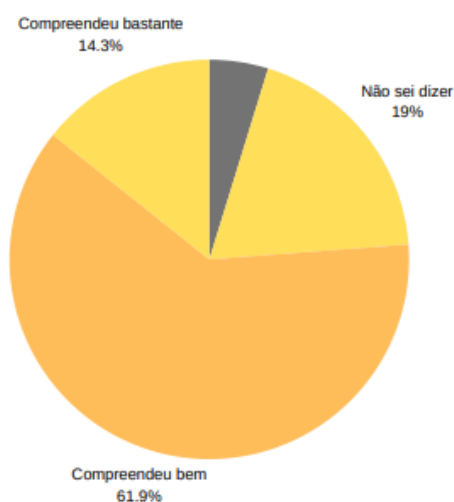
1. Sobre a aplicação do jogo *Demokratia*, após o jogo você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos com relação aos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica)?



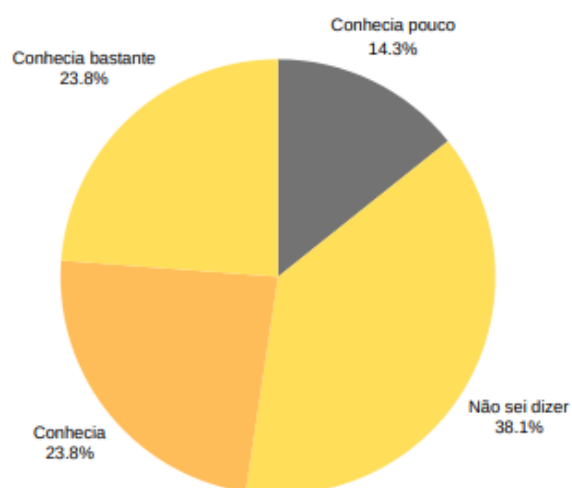
2. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o funcionamento da Democracia direta Ateniense, você diria que:



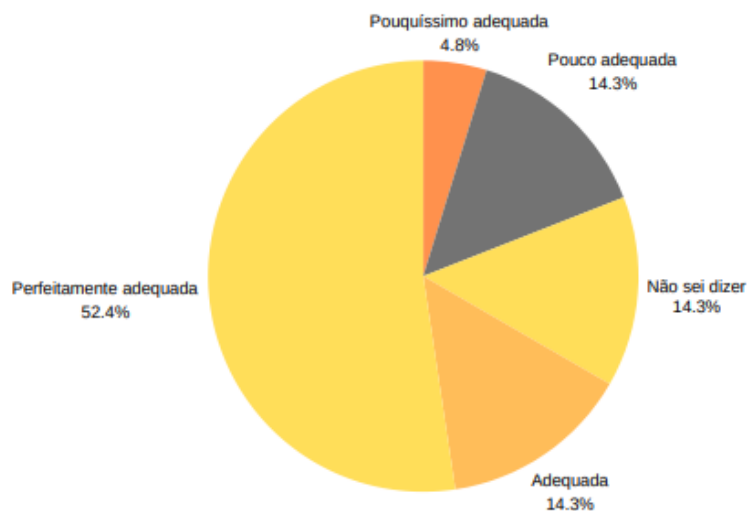
3. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o contexto histórico em que a Democracia Ateniense se insere você diria que:



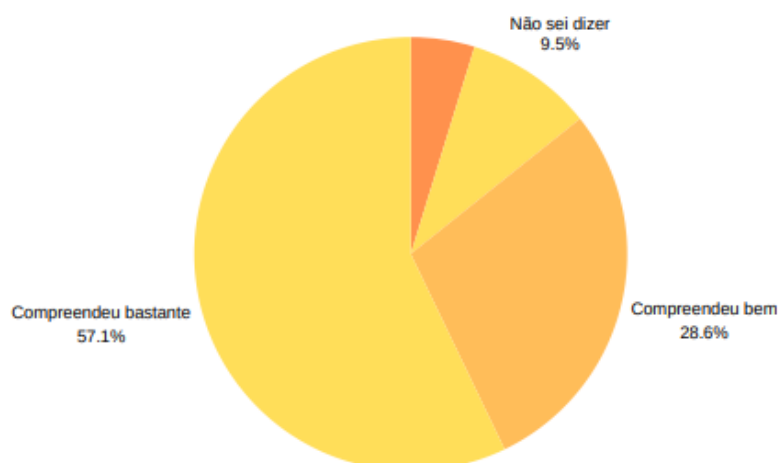
4. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre as diferenças entre Democracia direta e Democracia representativa, você diria que:



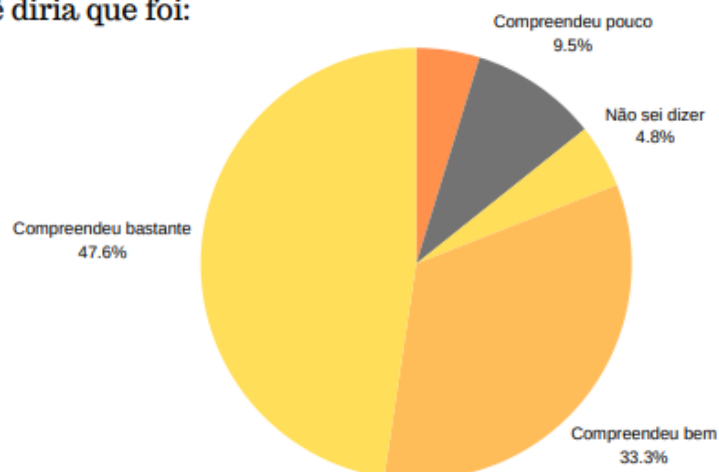
5. Com relação ao conteúdo exposto na aula, você diria que a linguagem usada foi:



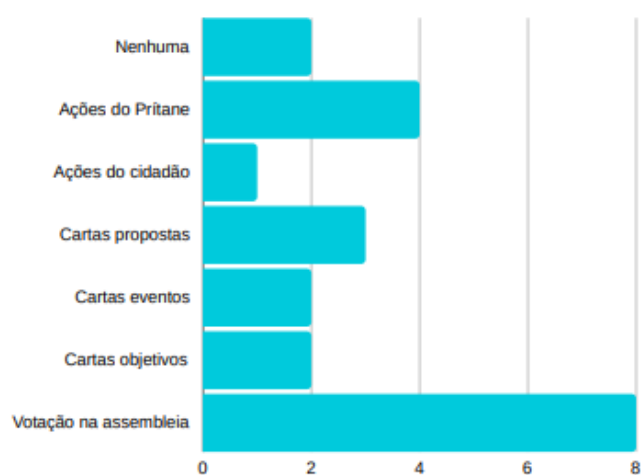
6. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a explicação das regras, você diria que:



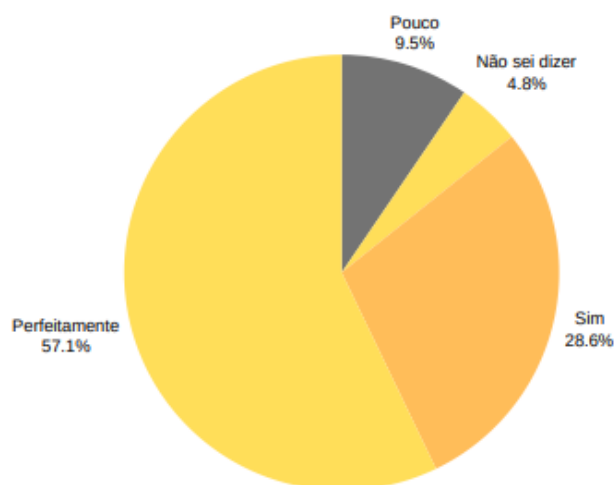
7. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a assimilação das regras do jogo, você diria que foi:



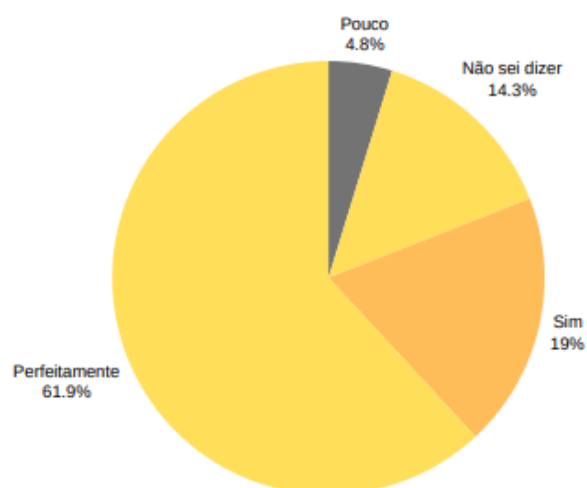
8. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você sentiu dificuldades no entendimento de que regras:



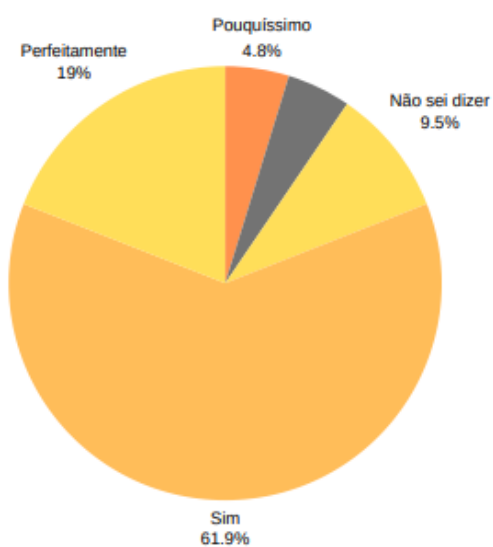
9. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo facilitou a absorção do conteúdo previamente apresentado na aula?



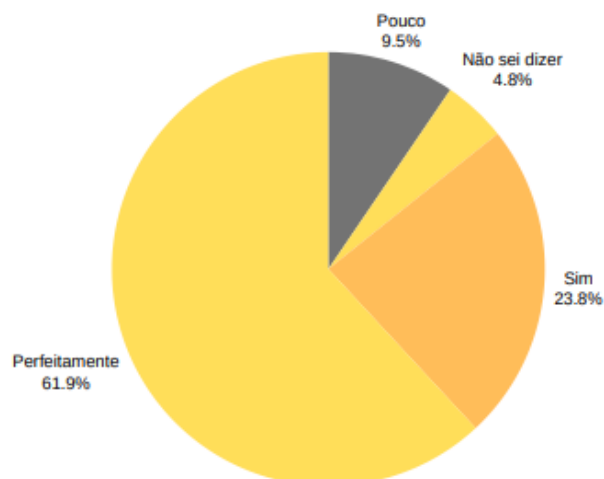
10. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento da assembleia ateniense?



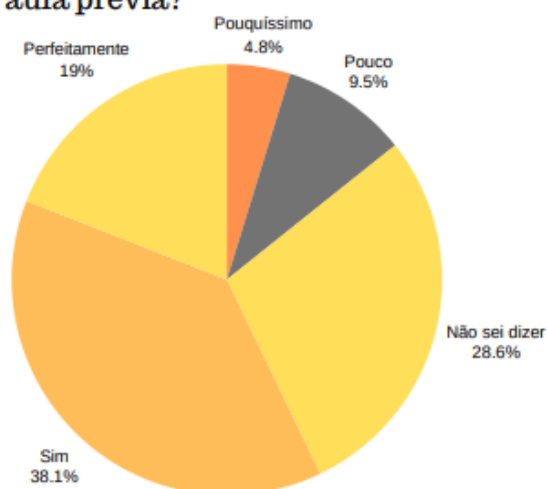
11. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento do Conselho dos Quinhentos?



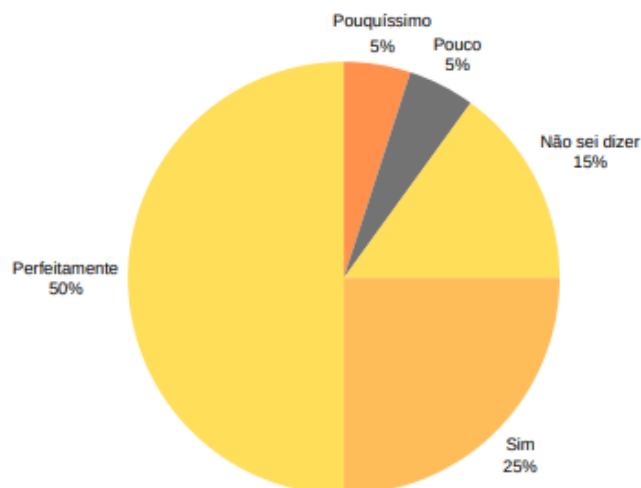
12. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o uso de jogos na sala de aula pode facilitar a assimilação de conhecimento histórico?



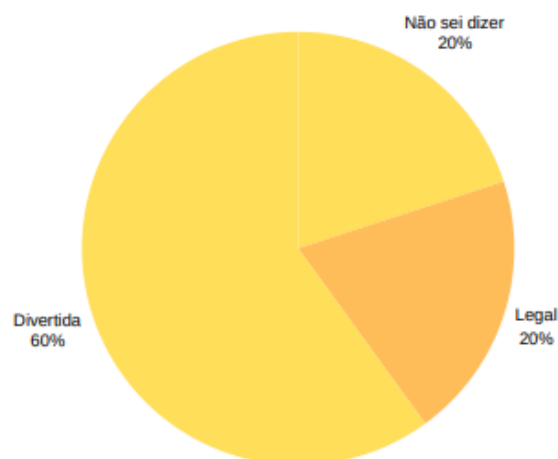
13. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?



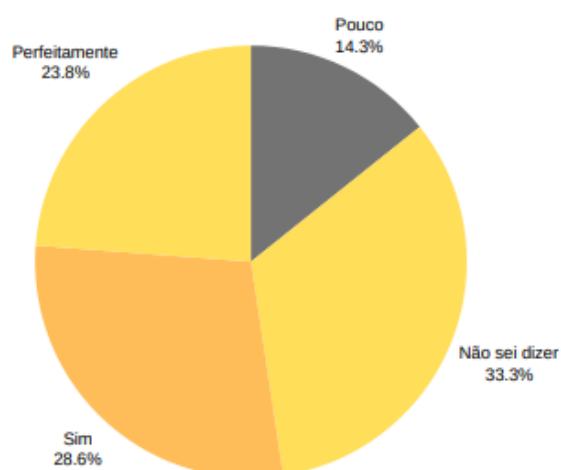
14. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, qual seria o seu interesse de jogá-lo fora do ambiente escolar, com amigos ou familiares?



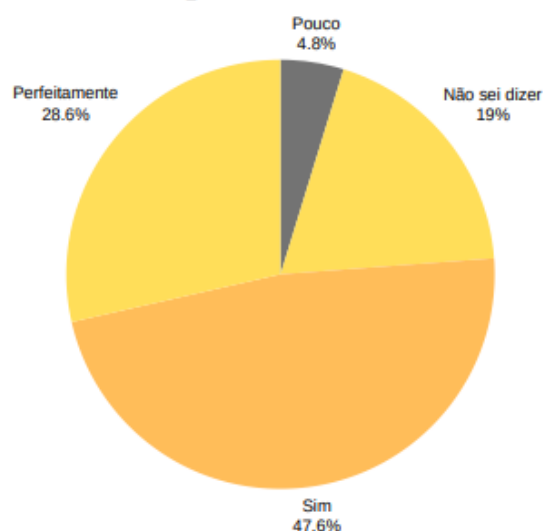
15. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que foi uma experiência:



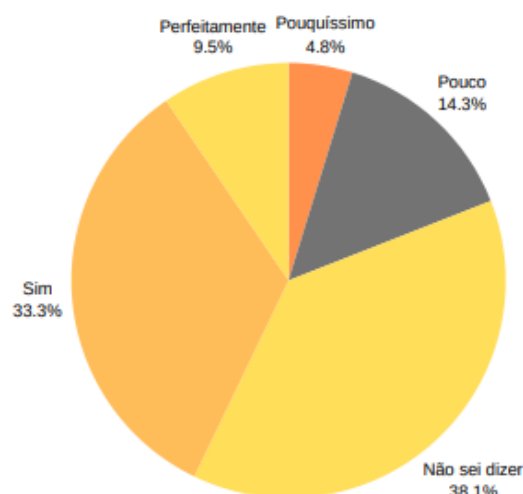
16. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, sobre o funcionamento da democracia brasileira, você diria que a conhece:



17. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que conhecer práticas democráticas diretas, como a da Atenas clássica, lhe incentiva a conhecer melhor as práticas democráticas representativas no Brasil de 2022?



18. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que a atual República brasileira é verdadeiramente uma democracia?



19. Você poderia dizer, a partir do seu entendimento, o que seria um regime político democrático e qual o seu papel nele?

ser humilhado.

Não sei.

Bem para entender bem teria que ter paciência e concentração, meu papel discordei quase tudo, mas depois entendi.

Regime político democrático é o direito igualitário, onde todos podem votar.

1 - Um regime onde impõe o direito de opinião e votação, com direitos e acessos iguais; 2 - cidadão.

Todos tem o direito de votar.

Com todos com seu direito de votar e de tornar a sociedade mais adequada para todos.

Seria um regime onde busca a melhora da população, diferente do governo atual. (FORA BOLSONARO!)

O principal objetivo é fazer com que o povo participe e tenha direitos.

um regime onde todas as pessoas com o poder de voto diretamente para eleger uma pessoa.

Ajudar o meu país a se desenvolver com meu voto.

um cargo de uma pessoa que tem o dever de liderar um povo.

Democracia é o poder do cidadão poder escolher o futuro do seu país e também com o que está melhor na política, e o meu papel nesse meio é escolher a melhor opção pro meu país.

mais ou menos como jogo, cidadão.

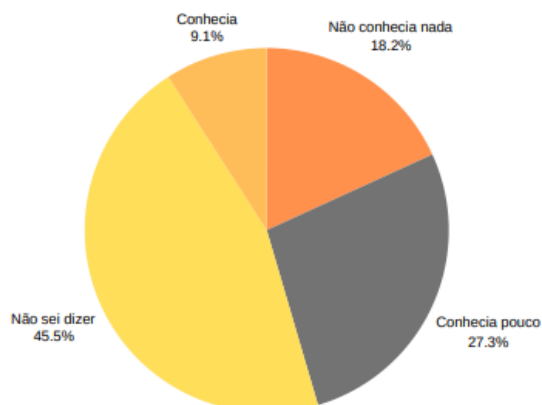
É um regime onde o povo tem muito poder de escolha nos governantes e nas escolhas tomadas, meu papel é o de escolher governantes com base na minha visão e opinião.

é um regime que os cidadãos escolhem seus representantes, escolher meus representantes e cobrar as suas promessas e propostas.

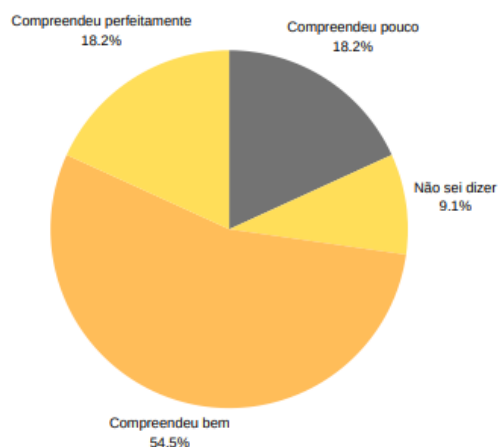
Um regime em que o povo vota, escolhendo o representante.

ANEXO VII – QUESTIONÁRIO *DEMOKRATIA* (TERCEIRA APLICAÇÃO)

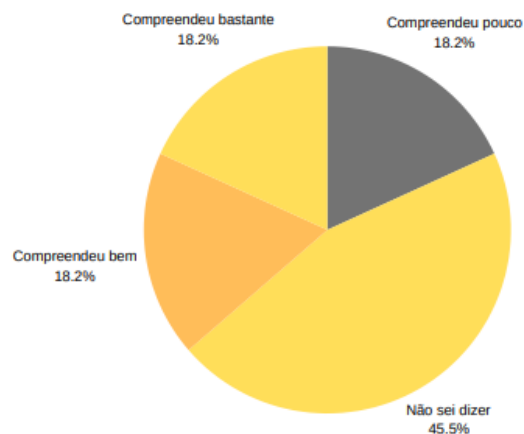
1. Sobre a aplicação do jogo *Demokratia*, após o jogo você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos com relação aos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica)?



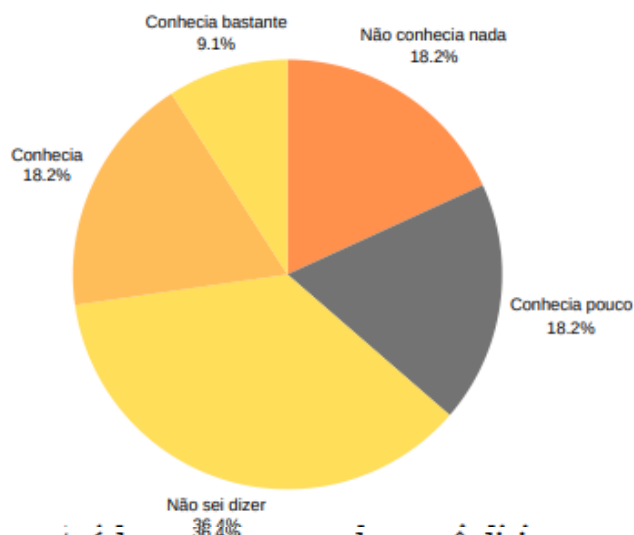
2. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o funcionamento da Democracia direta Ateniense, você diria que:



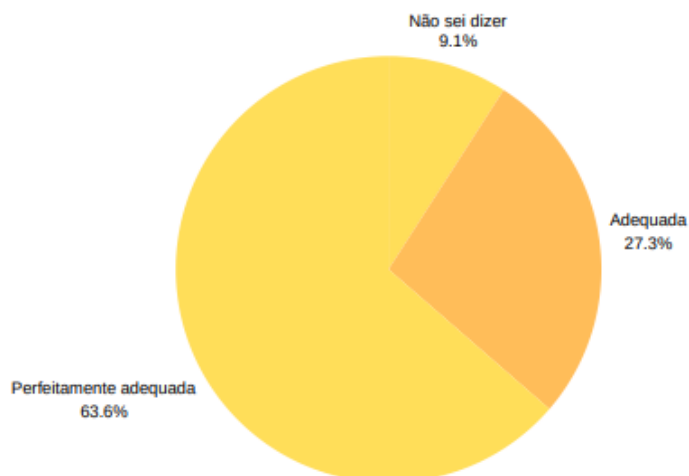
3. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o contexto histórico em que a Democracia Ateniense se insere você diria que:



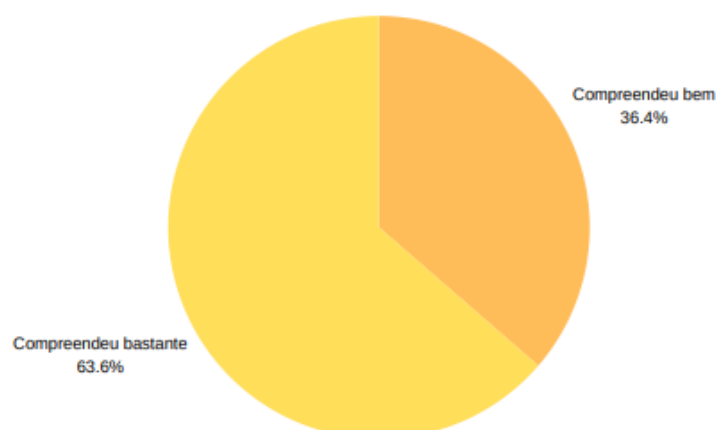
4. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre as diferenças entre Democracia direta e Democracia representativa, você diria que:



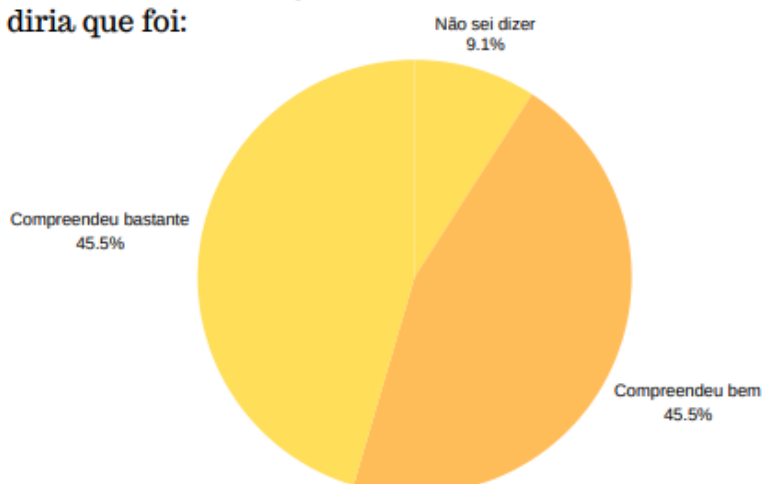
5. Com relação ao conteúdo exposto na aula, você diria que a linguagem usada foi:



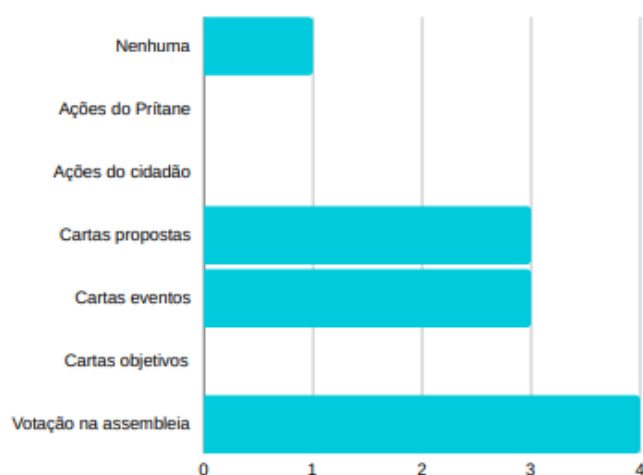
6. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a explicação das regras, você diria que:



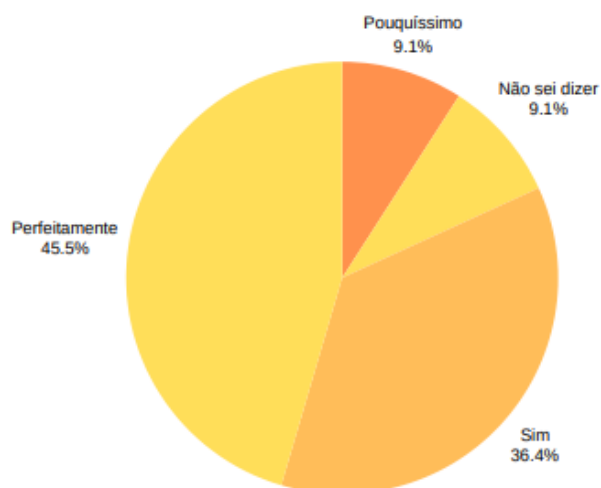
7. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a assimilação das regras do jogo, você diria que foi:



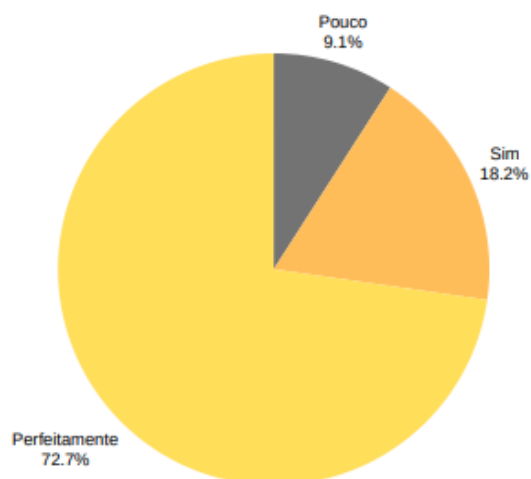
8. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você sentiu dificuldades no entendimento de que regras:



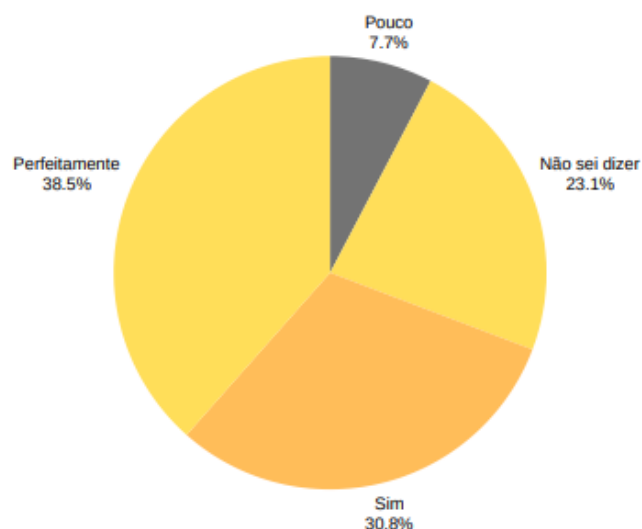
9. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo facilitou a absorção do conteúdo previamente apresentado na aula?



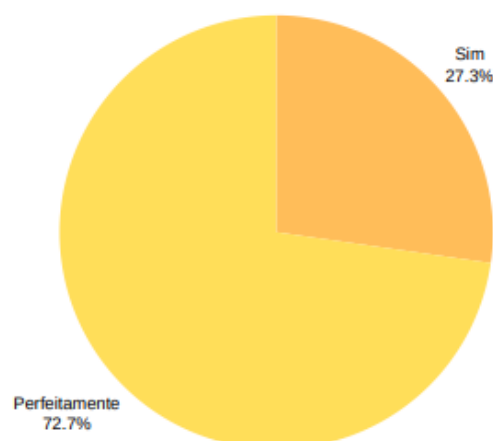
10. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento da assembleia ateniense?



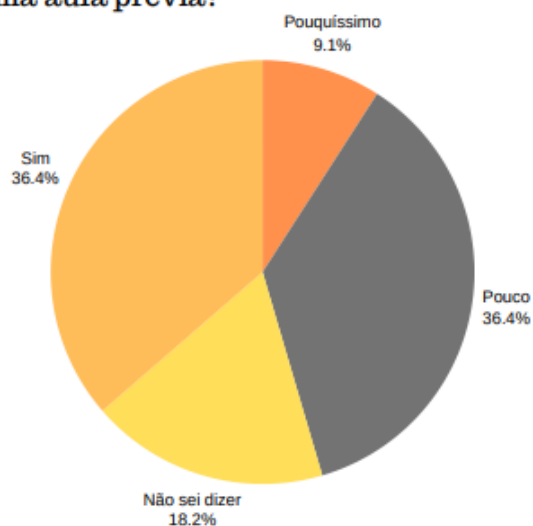
11. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento do Conselho dos Quinhentos?



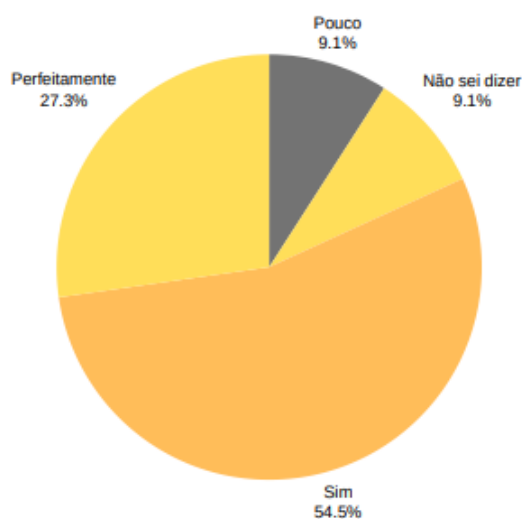
12. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o uso de jogos na sala de aula pode facilitar a assimilação de conhecimento histórico?



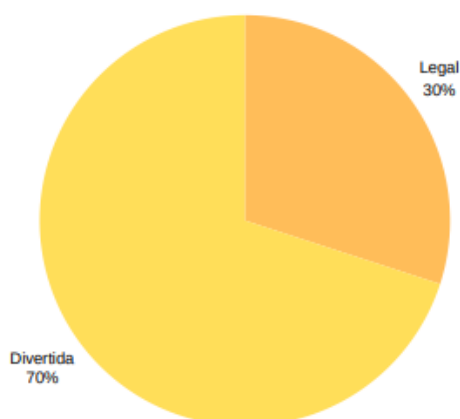
13. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?



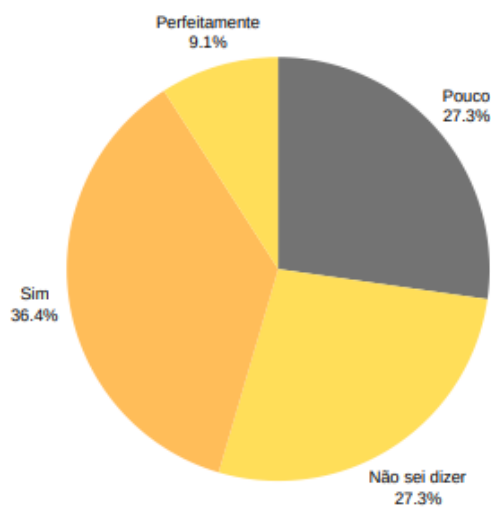
14. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, qual seria o seu interesse de jogá-lo fora do ambiente escolar, com amigos ou familiares?



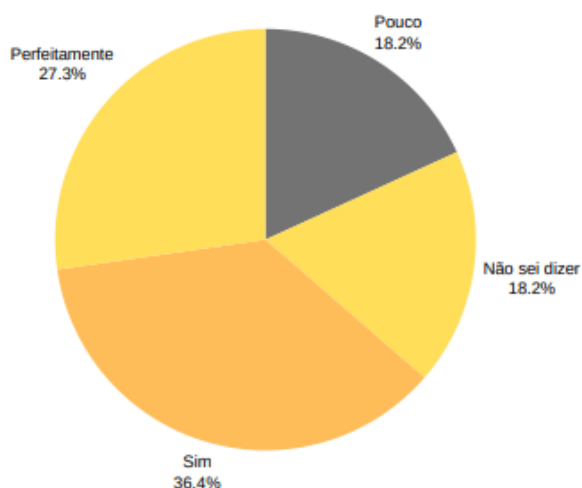
15. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que foi uma experiência:



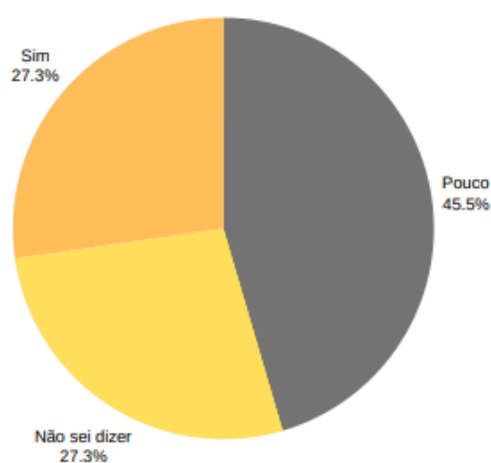
16. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, sobre o funcionamento da democracia brasileira, você diria que a conhece:



17. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que conhecer práticas democráticas diretas, como a da Atenas clássica, lhe incentiva a conhecer melhor as práticas democráticas representativas no Brasil de 2022?



18. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que a atual República brasileira é verdadeiramente uma democracia?



19. Você poderia dizer, a partir do seu entendimento, o que seria um regime político democrático e qual o seu papel nele?

Onde a sociedade participa e a cidade tem que está centralizada.

é um regime onde o povo tem o poder de agir nas decisões juntamente com o líder.

U regime político democrático seria um governo que da a voz para o povo, assim dando uma voz política a todos.

O poder que da a voz ao povo (uma parte).

Uma forma de colocar os controles da sociedade direta ou indiretamente no povo.

Um regime político democrático é quando todas as pessoas são consideradas cidadãos e possuem o direito do voto, e podem influenciar positivamente ou não na sociedade.

É onde o povo tem direito de escolher as coisas que vão melhorar a sociedade

Um regime político democrático, seria dar voz ao povo ser considerado as vontade da maioria, por meio de votos.

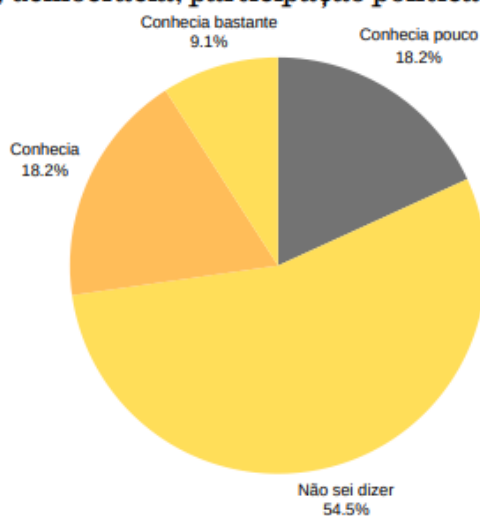
Um regime democrático tem o papel de fornecer a população a liberdade de expressão direitos e deveres de forma justa.

Regime político democrático é aquele em que o interesse individual não se sobrepõe ao coletivo. Meu papel nele é atuar de maneira ativa nas discussões, proposições, escolha de representante e de acompanhamento desses representantes.

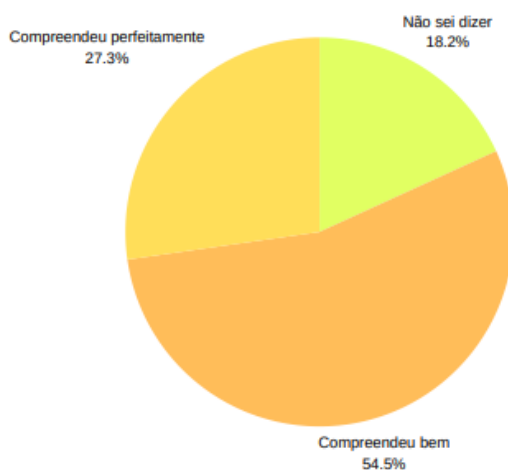
Regime democrático é onde as pessoas estão aptos a opinar e sugerir mudanças.

ANEXO VIII – QUESTIONÁRIO *DEMOKRATIA* (QUARTA APLICAÇÃO)

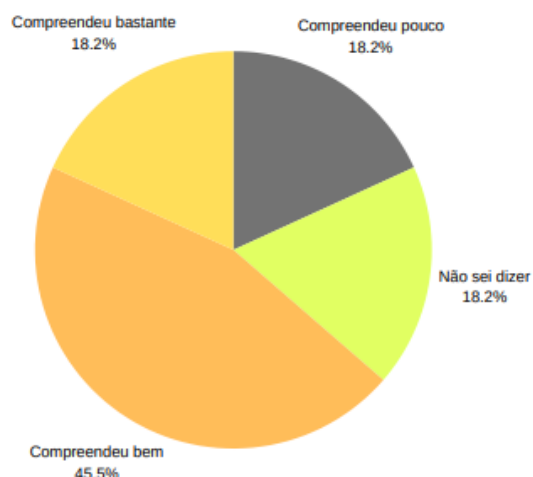
1. Sobre a aplicação do jogo *Demokratia*, após o jogo você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos com relação aos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica)?



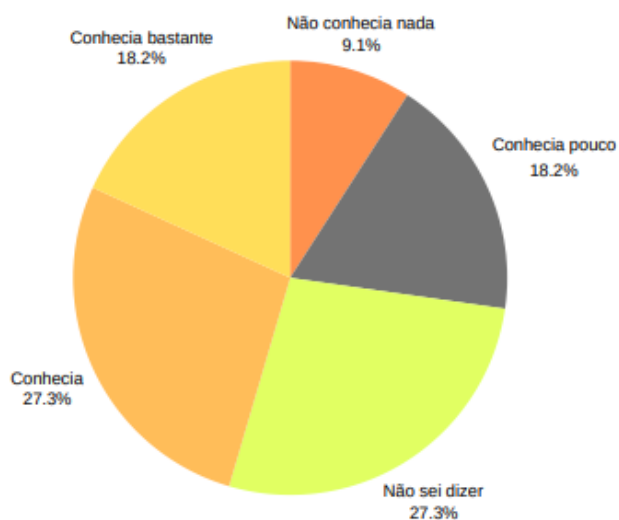
2. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o funcionamento da Democracia direta Ateniense, você diria que:



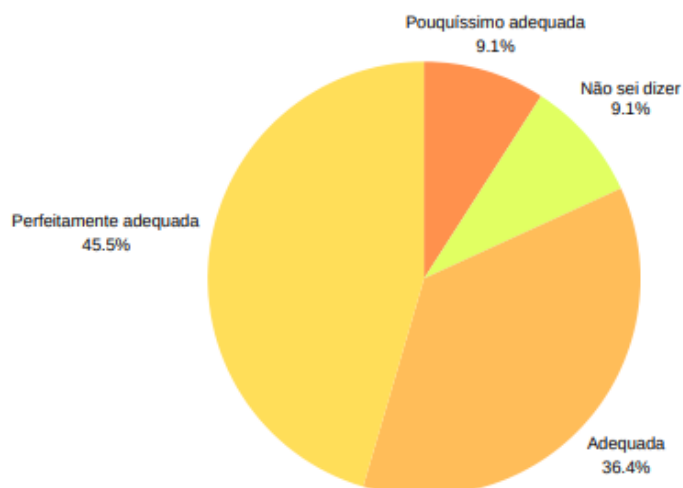
3. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o contexto histórico em que a Democracia Ateniense se insere você diria que:



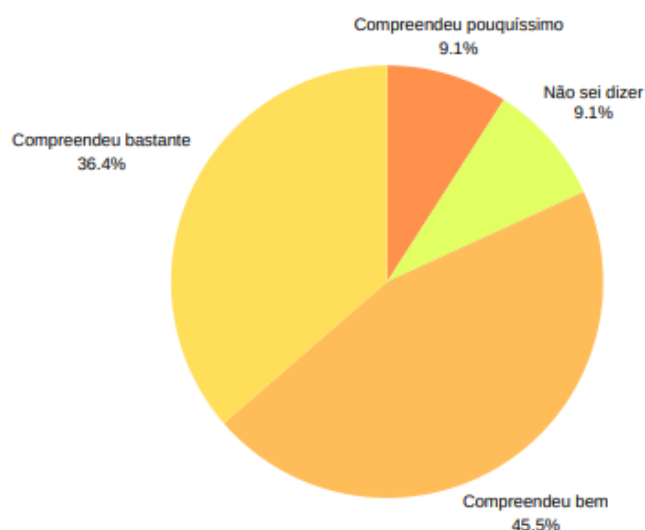
4. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre as diferenças entre Democracia direta e Democracia representativa, você diria que:



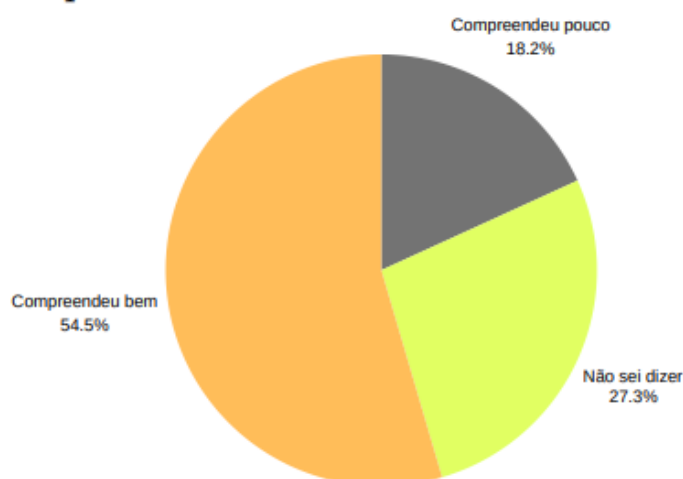
5. Com relação ao conteúdo exposto na aula, você diria que a linguagem usada foi:



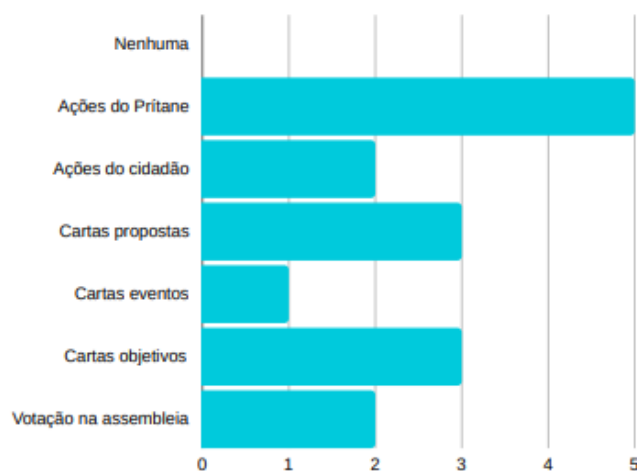
6. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a explicação das regras, você diria que:



7. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a assimilação das regras do jogo, você diria que foi:



8. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você sentiu dificuldades no entendimento de que regras:



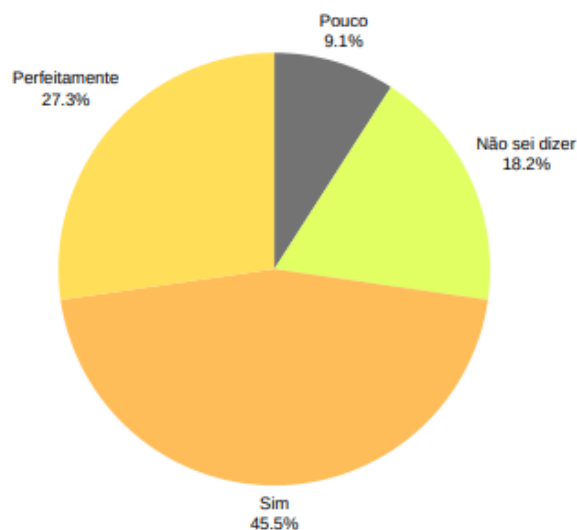
9. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo facilitou a absorção do conteúdo previamente apresentado na aula?



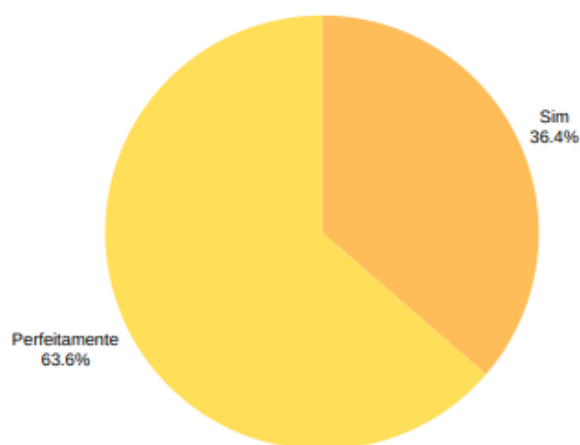
10. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento da assembleia ateniense?



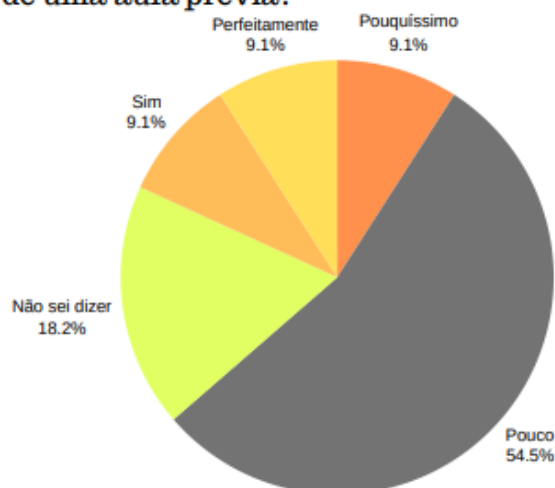
11. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento do Conselho dos Quinhentos?



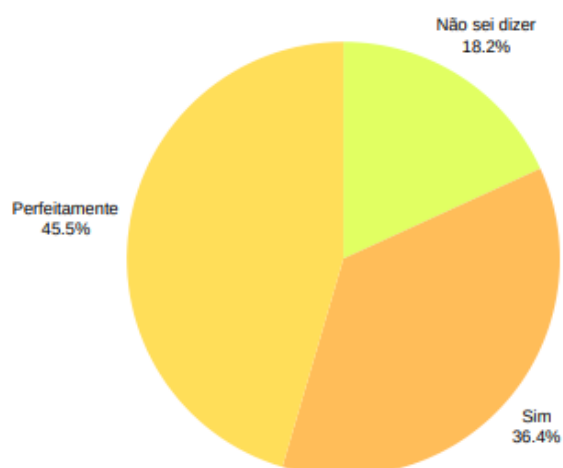
12. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o uso de jogos na sala de aula pode facilitar a assimilação de conhecimento histórico?



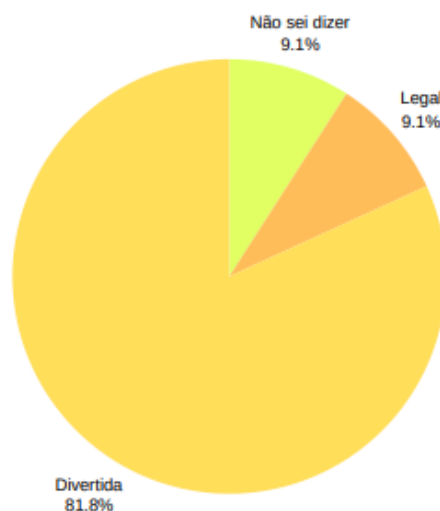
13. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?



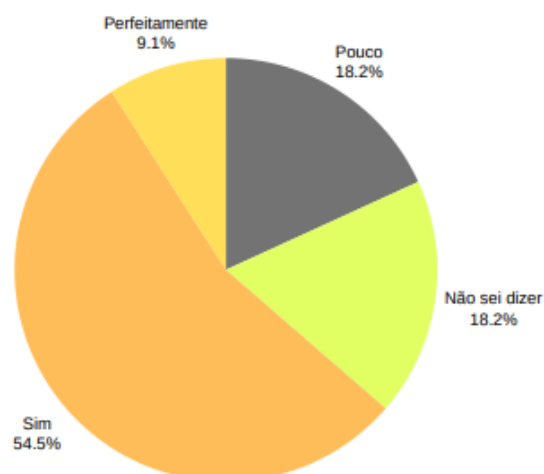
14. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, qual seria o seu interesse de jogá-lo fora do ambiente escolar, com amigos ou familiares?



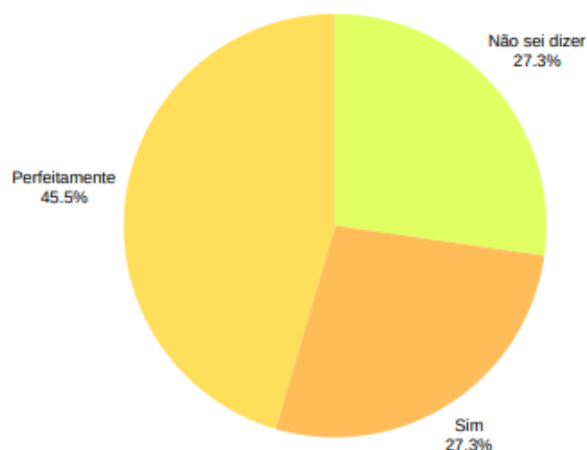
15. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que foi uma experiência:



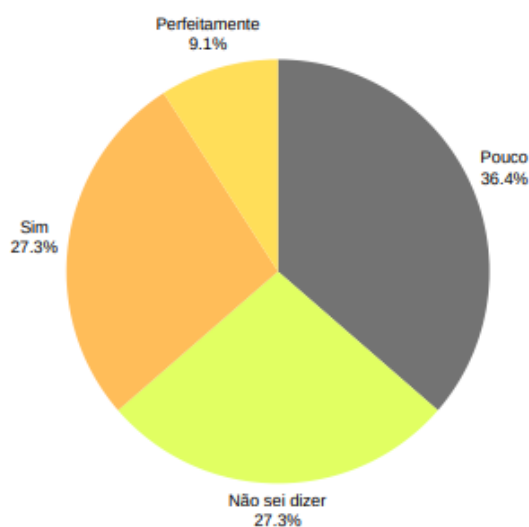
16. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, sobre o funcionamento da democracia brasileira, você diria que a conhece:



17. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que conhecer práticas democráticas diretas, como a da Atenas clássica, lhe incentiva a conhecer melhor as práticas democráticas representativas no Brasil de 2022?



18. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que a atual República brasileira é verdadeiramente uma democracia?



19. Você poderia dizer, a partir do seu entendimento, o que seria um regime político democrático e qual o seu papel nele?

Seria dar ao povo o poder de escolher o representante político que achar adequado através de uma votação em que a vontade da maioria seja predominante. Ser um dos cidadãos que tenha o poder de contribuir para a escolha de tal representante.

Seria um regime em que a participação do povo e suas opiniões seriam parte primordial para o funcionamento de determinado governo e o papel de cada cidadão seria defender suas ideias perante o governo.

Um regime político democrático seria aquele ao qual todos tem voz e vez, sabem de seus direitos, tem seus direitos respeitados e exercidos, um regime onde a população tem poder político, podendo escolher seus governantes e todos os tipos de posicionamentos tem que ser ouvidos e respeitados, menos aqueles ao qual ultrapassam o limite da liberdade de expressão e põem em risco a democracia ou que viole os direitos humanos.

Um regime democrático tem como base a participação de todos, de forma direta ou por representação, tendo os cidadãos papel essencial.

Seria onde os cidadãos no aspecto dos direitos políticos participam igualmente das decisões que serão tomadas a partir daí dentro da sociedade, meu papel seria agir diretamente exercendo meu poder de cidadão no governo democrático!

Não entendi a pergunta, qual seria o regime político democrático no Brasil? Em Atenas ? Minha participação na democracia Brasileira ou na ateniense?

O regime democrático é basicamente um governo regido pelo povo, seja de forma direta ou indireta. Fazendo com que a opinião do povo participe de decisões dentro do governo.

Na democracia existe a possibilidade de participação ativa do cidadão, exercendo meus direitos ao voto, aos recursos básicos de saúde, lazer e segurança e também cumprindo meus deveres de cidadão. A democracia é um regime de poder que emana do povo brasileiro e para o povo. Bem resumidamente

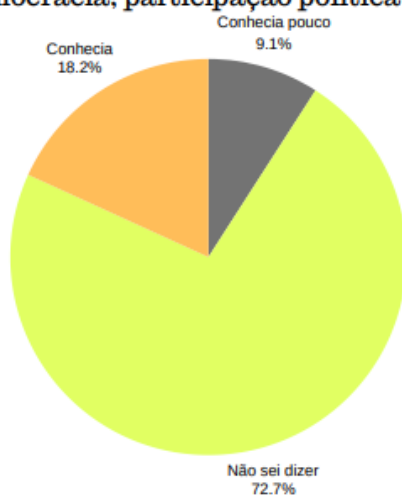
Democracia é quando o cidadão tem o direito exercer seus direitos políticos, ao elaborar e desenvolver as leis direta ou indiretamente, através da supremacia do voto popular.

Um regime democrático seria, no meu entendimento, um regime onde o poder emana do povo, onde eu, nós, - o povo - participamos ativamente da vida pública, discutindo, votando e decidindo nas mais variadas questões.

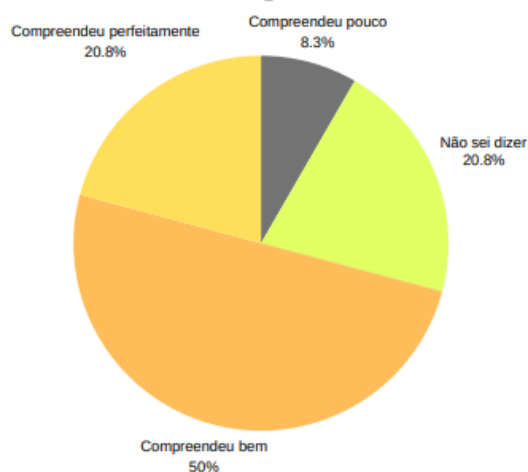
Um regime político democrático, iria ser um regime que todos, sem exclusão por classe, gênero, etnia e religião, pudessem atuar de maneira convicta. Tendo assim voz para participar e utilizar de todos os mecanismos democráticos para formular novas visões e transformações para a sociedade, com isso cada um teria o seu papel.

ANEXO IX – QUESTIONÁRIO *DEMOKRATIA* (SEXTA APLICAÇÃO)

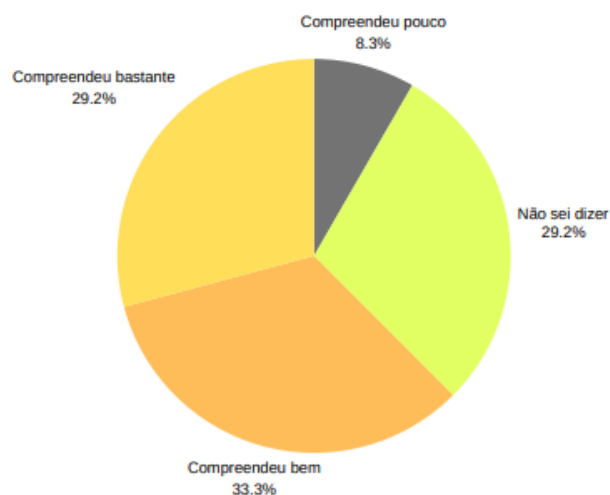
1. Sobre a aplicação do jogo *Demokratia*, após o jogo você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos com relação aos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica)?



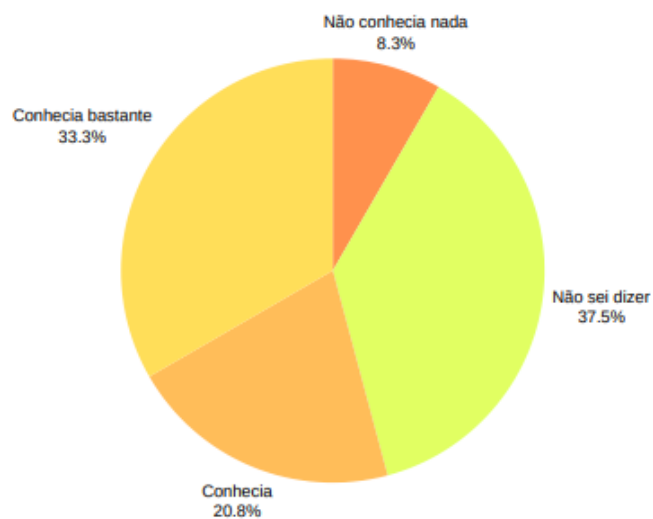
2. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o funcionamento da Democracia direta Ateniense, você diria que:



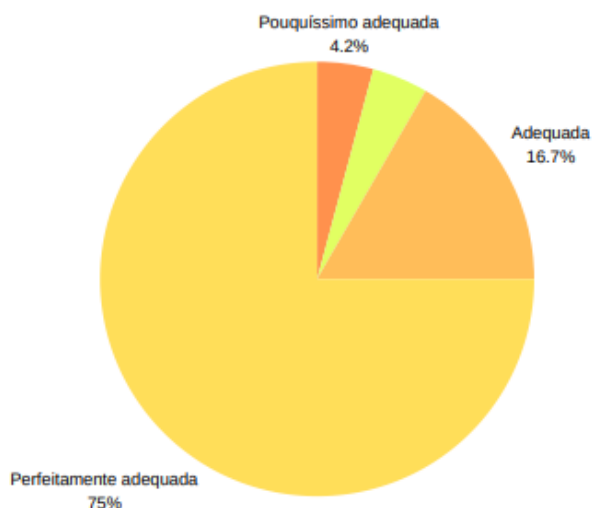
3. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o contexto histórico em que a Democracia Ateniense se insere você diria que:



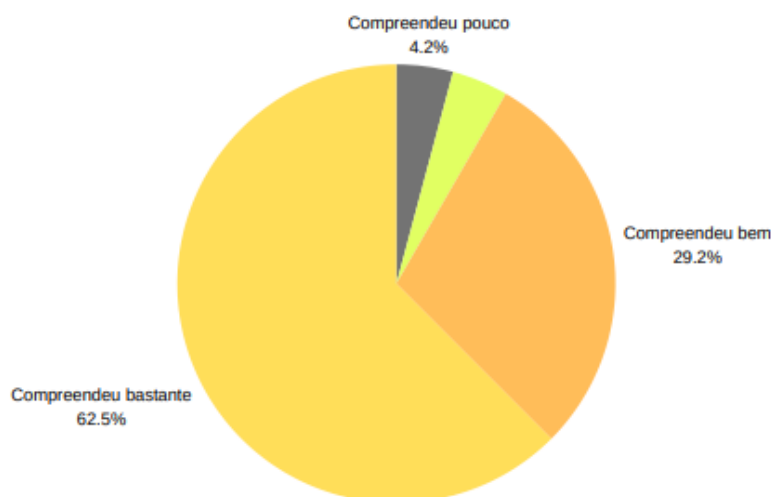
4. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre as diferenças entre Democracia direta e Democracia representativa, você diria que:



5. Com relação ao conteúdo exposto na aula, você diria que a linguagem usada foi:



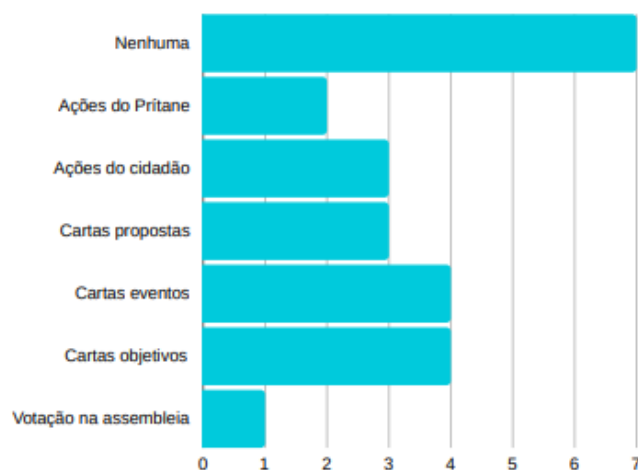
6. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a explicação das regras, você diria que:



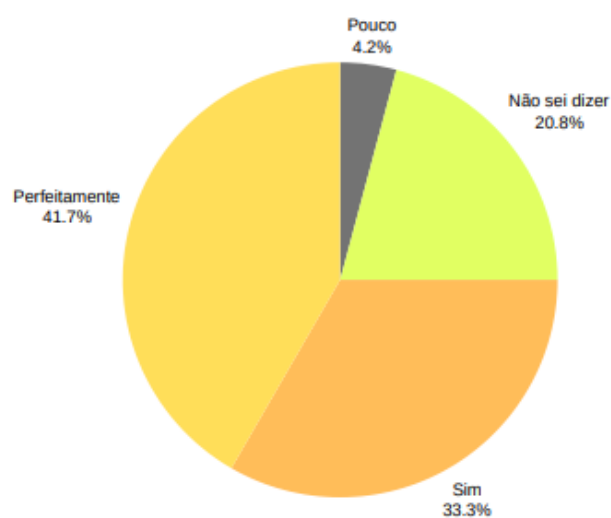
7. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a assimilação das regras do jogo, você diria que foi:



8. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você sentiu dificuldades no entendimento de que regras:



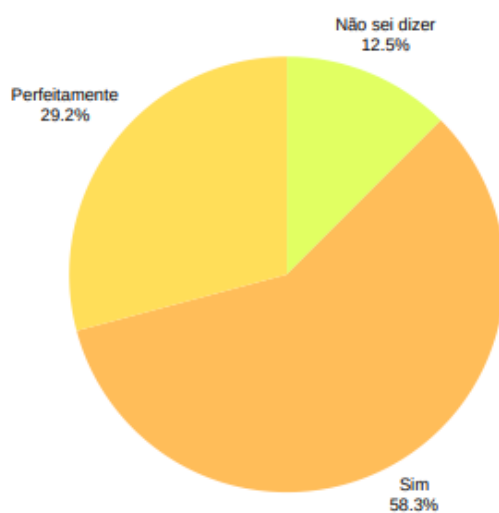
9. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo facilitou a absorção do conteúdo previamente apresentado na aula?



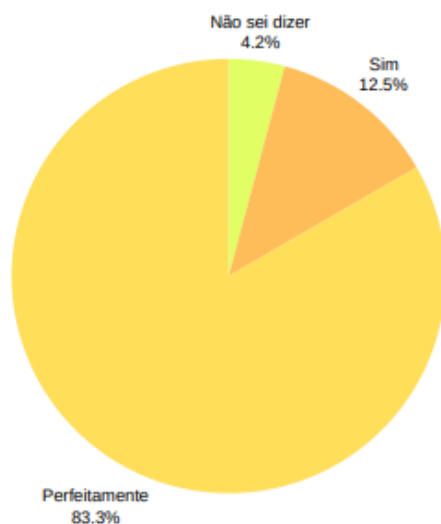
10. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento da assembleia ateniense?



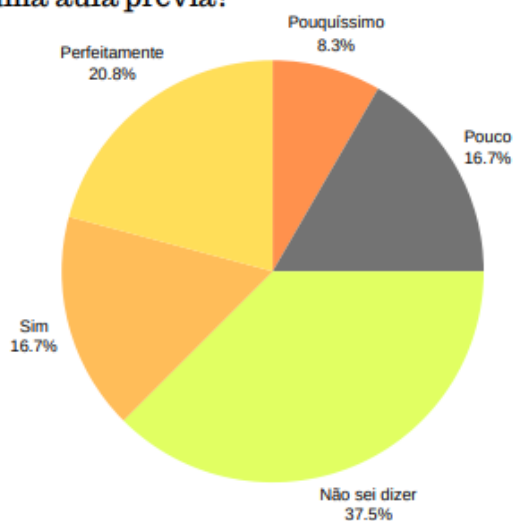
11. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento do Conselho dos Quinhentos?



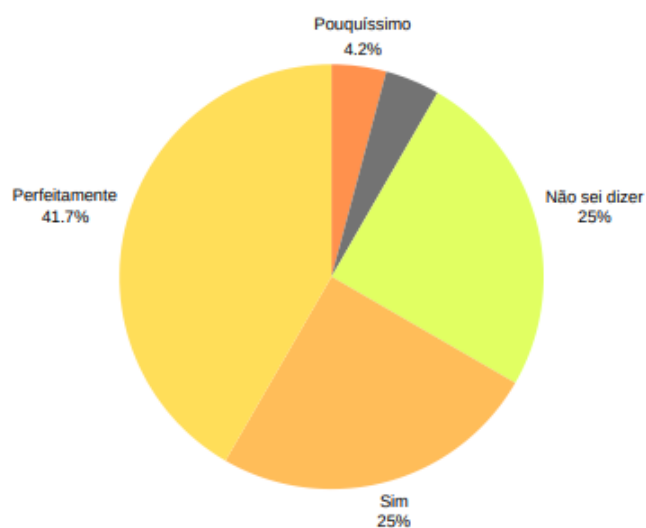
12. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o uso de jogos na sala de aula pode facilitar a assimilação de conhecimento histórico?



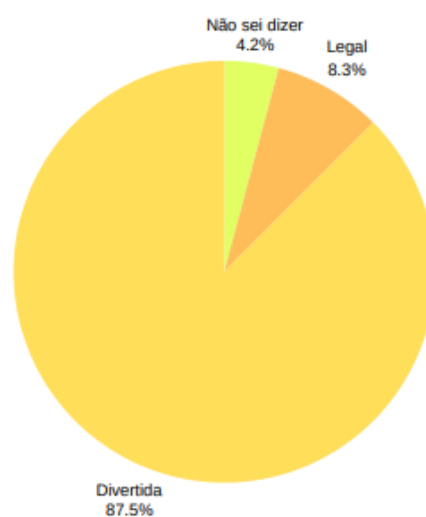
13. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?



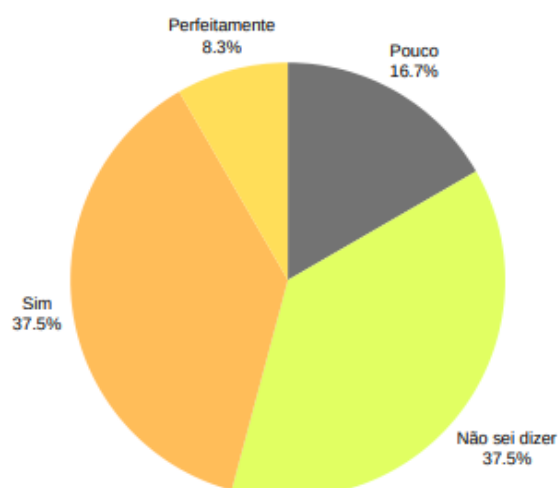
14. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, qual seria o seu interesse de jogá-lo fora do ambiente escolar, com amigos ou familiares?



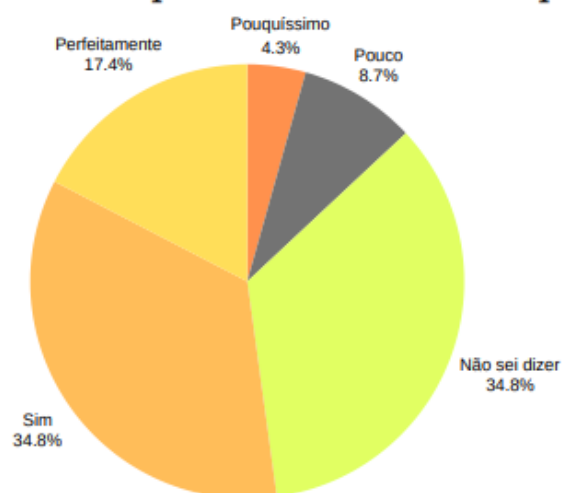
15. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que foi uma experiência:



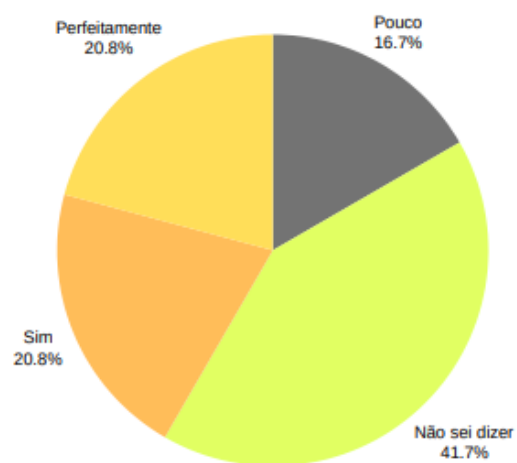
16. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, sobre o funcionamento da democracia brasileira, você diria que a conhece:



17. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que conhecer práticas democráticas diretas, como a da Atenas clássica, lhe incentiva a conhecer melhor as práticas democráticas representativas no Brasil de 2022?



18. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que a atual República brasileira é verdadeiramente uma democracia?



19. Você poderia dizer, a partir do seu entendimento, o que seria um regime político democrático e qual o seu papel nele?

O regime político é o sistema que o povo vota para o melhor representante, e o meu papel nele por enquanto não é exercido pois não tenho idade o suficiente, mas eu busco passar informações confiáveis.

Ouvir a voz do povo.

É onde o povo tem o direito de escolher seus representantes políticos.

Um regime onde o povo tem o direito de votar.

É impor um equilíbrio para que não entre em colapso.

A democracia deve ter equilíbrio e participação do povo.

Sou burrinho :(

Um regime político democrático tem como objetivo incluir o povo nas decisões políticas e a escolher o seu representante. E o meu papel como cidadão é buscar entender sobre política e fazer as escolhas certas como contribuinte a sociedade.

Um período em que os cidadãos tem opiniões próprias e as praticam igualmente através da democracia e o meu papel como cidadão é ser justo e honesto.

Onde o povo tem direito de voz e ter suas próprias escolhas sobre o país em que vive, respeitos educacionais, sociais e até no lucro do país. O direito de voto é importante para todos. :)

Um político refere-se à forma como país ou estado é governado e como as instituições políticas.

Regime democrático é uma regime onde todos nós temos poder de voz na nossa sociedade. Meu papel é "decidir" o futuro do meu país.

Um regime em que os cidadãos participam igualmente, o meu papel é ser o mais justo e honesto nas minhas decisões.

Um que seu voto não importaria muito, e que tenho pouco representatividade

Seria um lugar onde cidadãos tem suas opiniões políticas próprias e votar em um candidato a cada poder político.

Permitir que o povo decida o que é melhor para ele.

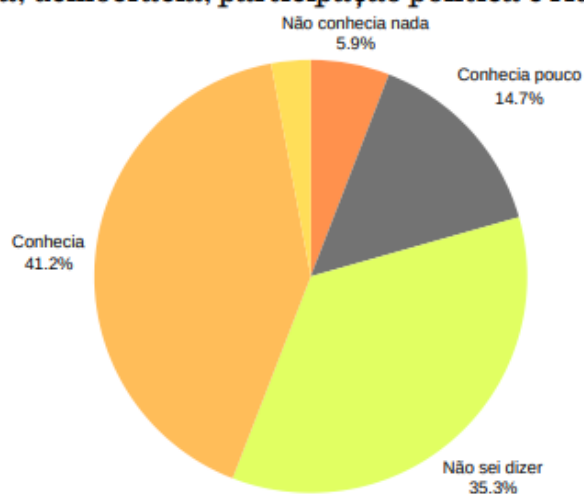
Refutar sandra g.

Meu papel: refutar José Pedro Campos de Souza.

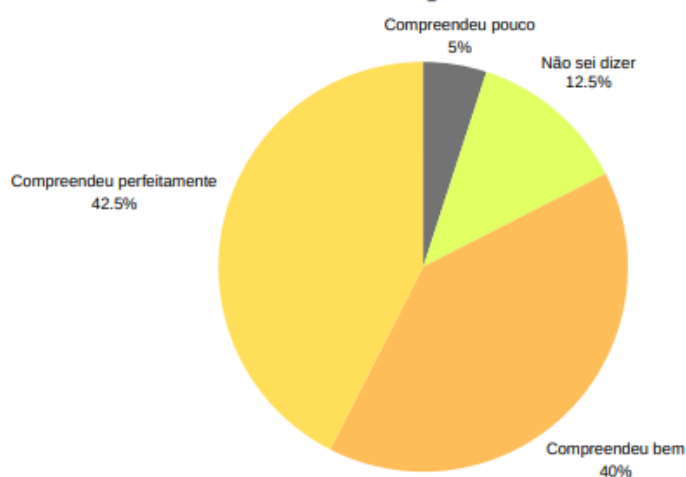
Meu papel no jogo era dar um golpe de estado.

ANEXO X – QUESTIONÁRIO *DEMOKRATIA* (SÉTIMA APLICAÇÃO)

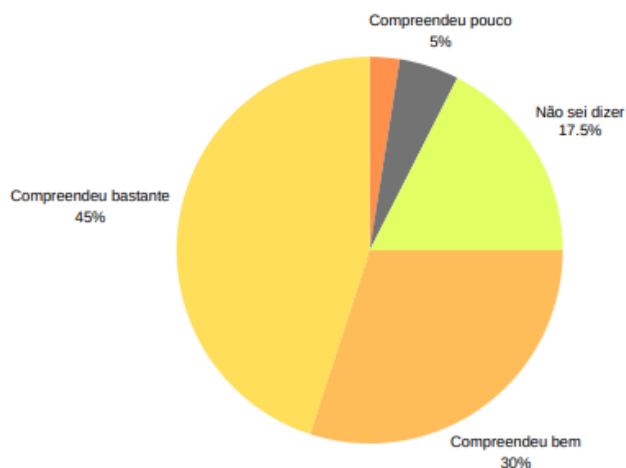
1. Sobre a aplicação do jogo *Demokratia*, após o jogo você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos com relação aos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica)?



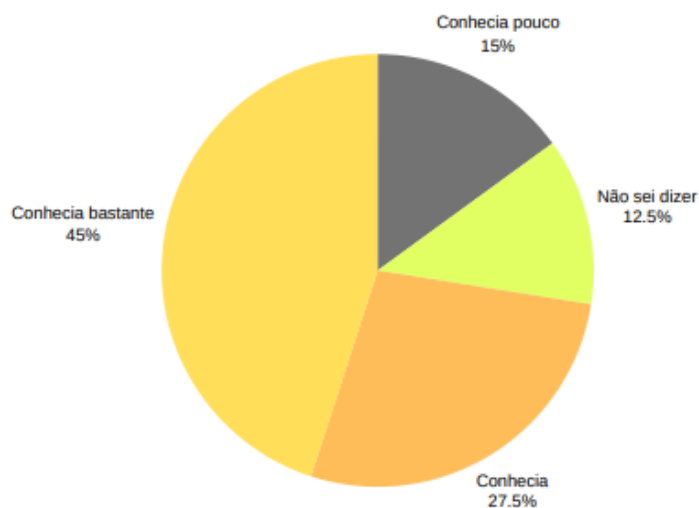
2. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o funcionamento da Democracia direta Ateniense, você diria que:



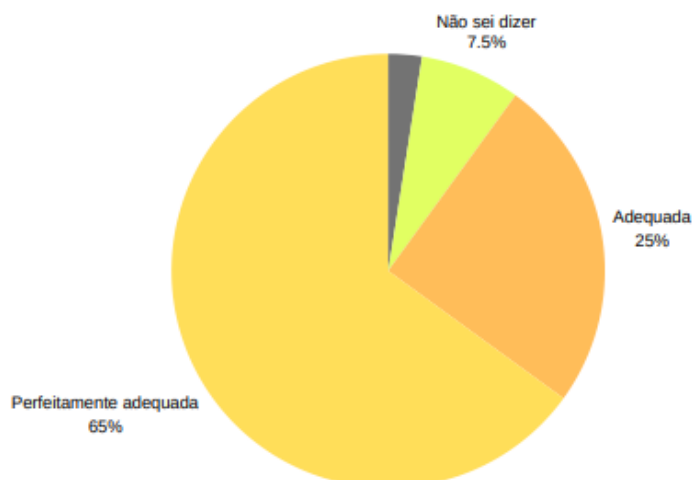
3. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre o contexto histórico em que a Democracia Ateniense se insere você diria que:



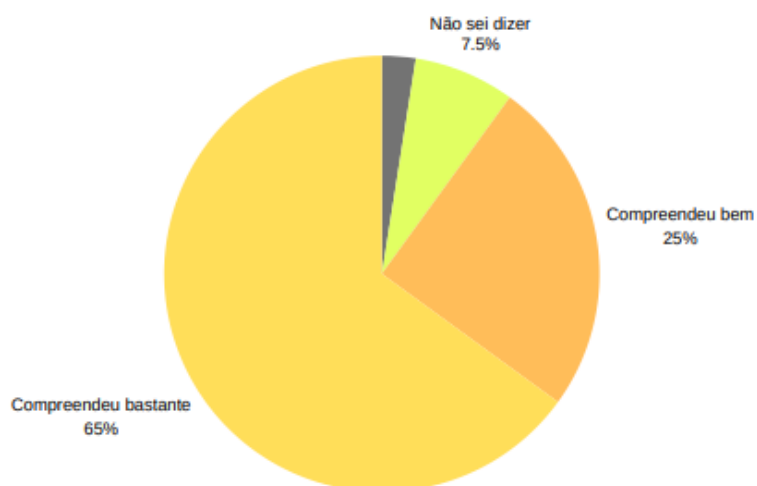
4. Com relação ao conteúdo exposto na aula, sobre as diferenças entre Democracia direta e Democracia representativa, você diria que:



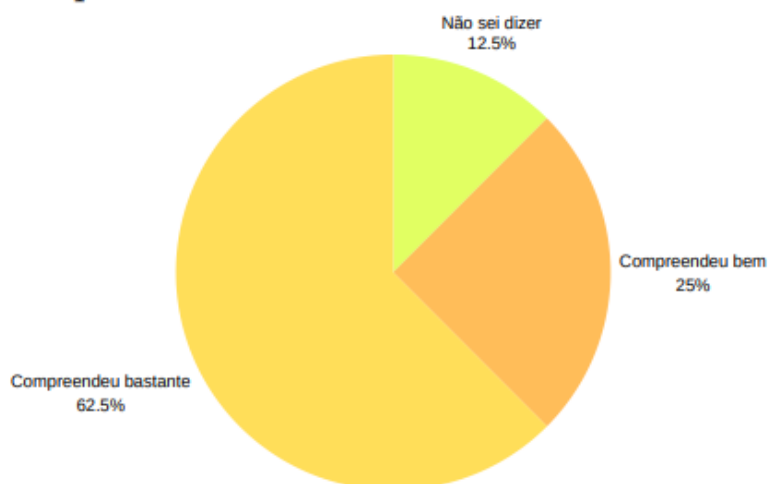
5. Com relação ao conteúdo exposto na aula, você diria que a linguagem usada foi:



6. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a explicação das regras, você diria que:



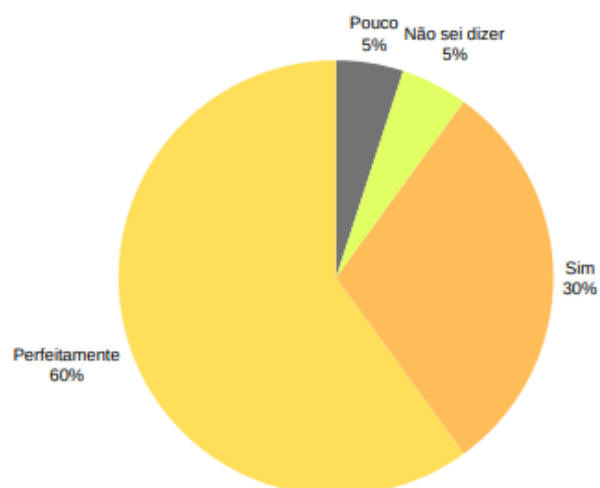
7. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, sobre a assimilação das regras do jogo, você diria que foi:



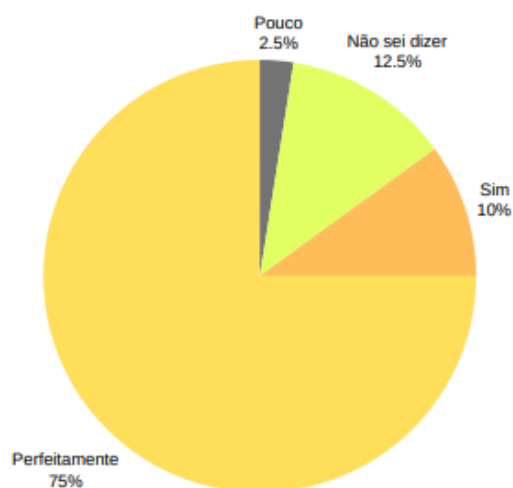
8. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você sentiu dificuldades no entendimento de que regras:



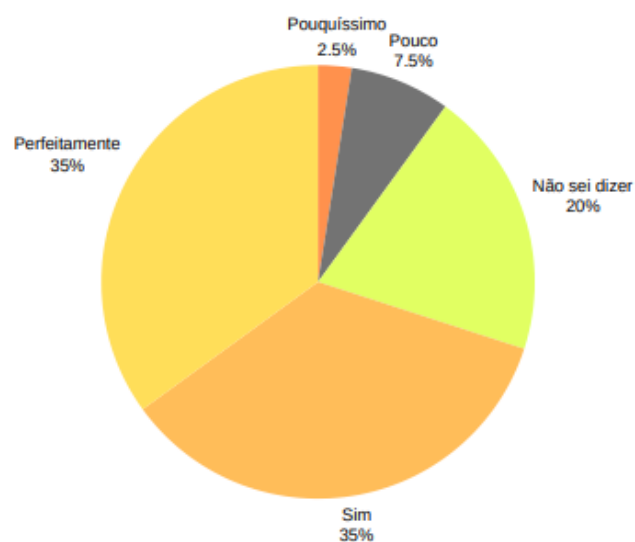
9. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo facilitou a absorção do conteúdo previamente apresentado na aula?



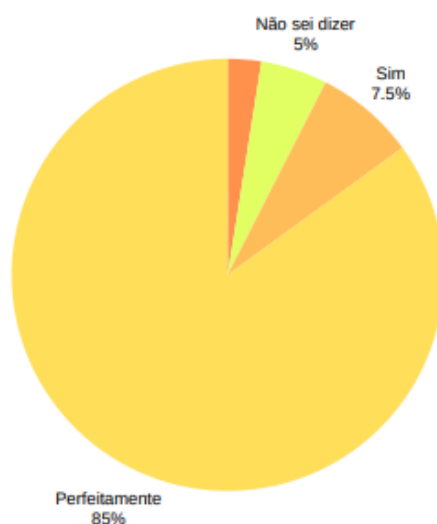
10. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento da assembleia ateniense?



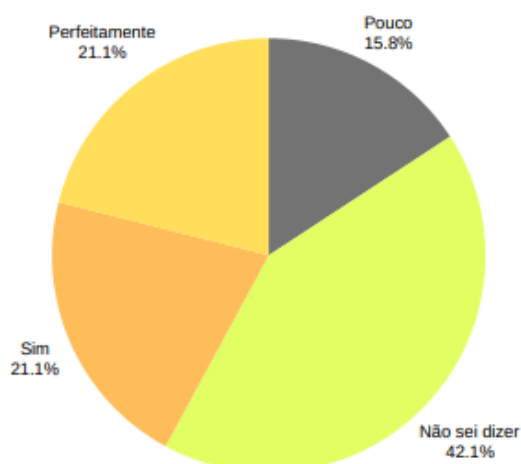
11. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o jogo ajudou a compreender melhor o funcionamento do Conselho dos Quinhentos?



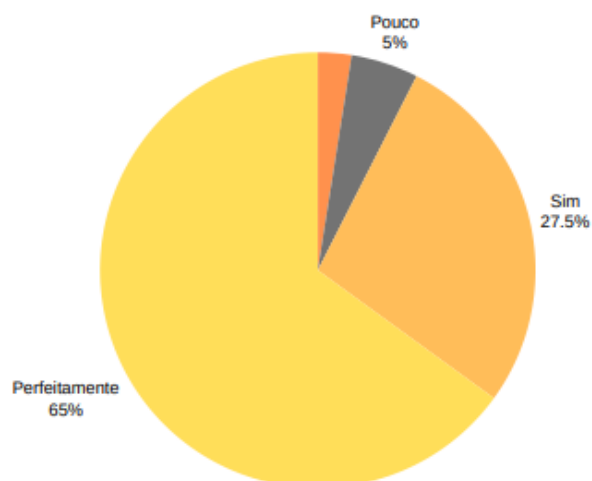
12. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que o uso de jogos na sala de aula pode facilitar a assimilação de conhecimento histórico?



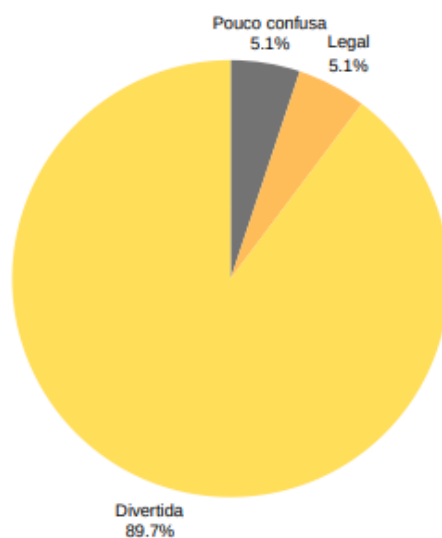
13. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que poderia assimilar o conhecimento histórico, contido no jogo, unicamente a partir dele, sem a necessidade de uma aula prévia?



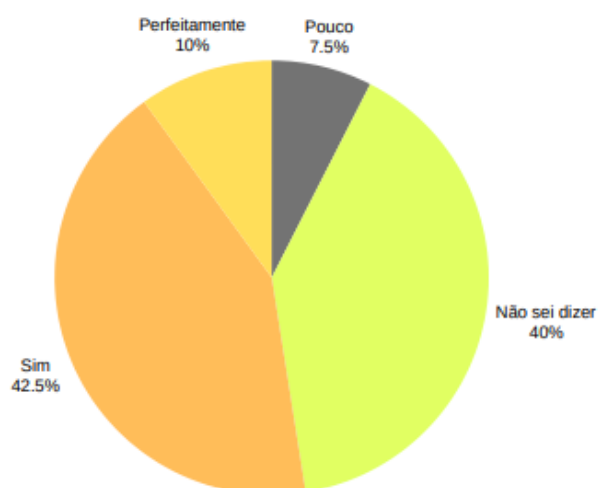
14. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, qual seria o seu interesse de jogá-lo fora do ambiente escolar, com amigos ou familiares?



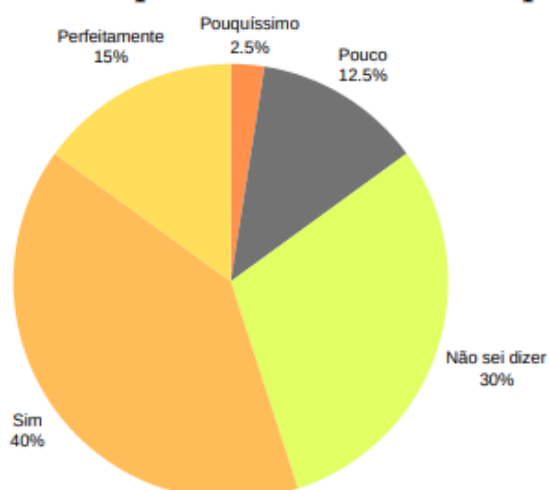
15. Com relação à aplicação do jogo Demokratia, você diria que foi uma experiência:



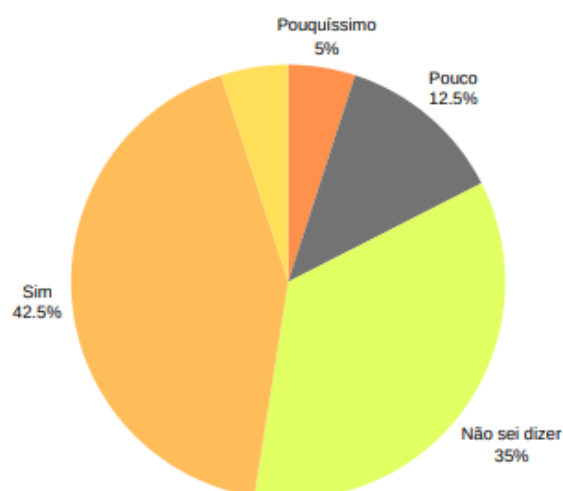
16. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, sobre o funcionamento da democracia brasileira, você diria que a conhece:



17. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que conhecer práticas democráticas diretas, como a da Atenas clássica, lhe incentiva a conhecer melhor as práticas democráticas representativas no Brasil de 2022?



18. Com relação à sua formação como cidadão brasileiro, você diria que a atual República brasileira é verdadeiramente uma democracia?



19. Você poderia dizer, a partir do seu entendimento, o que seria um regime político democrático e qual o seu papel nele?

política da cidadania.

direito do povo, cidadania, voto.

um regime onde os cidadãos tem direito de votar e dar sua opinião.

Poder + povo, é todos terem o direito de opinar sobre algo. E tem o papel de que todos tenham seu direitos de acordo com a lei garantidos.

Cidadania, voto, política.

Acho que é um pouco do trabalho do cidadão.

Eu acho que tem haver com os votos do cidadão.

Seria um poder em que o público tivesse direito a votar suas opiniões políticas e decidir os seus políticos. Eu já completei 16 anos, e estou esperando os meus direitos de tirar meu título e votar.

Seria dar vez ao povo.

Um regime democrático é onde todo o povo tem direito de participar abertamente e sem nenhum impedimento; o meu papel nesse tipo de regime político é participação diretamente na eleição de um representante político.

A democracia é muito importante, pois da liberdade de se expressar, porém não completamente. Acho importante a nossa votação que contribui bastante.

A democracia é de super importância para a representação de cada um dos cidadãos.

Acho que a democracia tem um papel importantíssimo para a sociedade.

Um regime político democrático seria uma forma de reprimir a democracia, e seu papel seria esse. É isso que acho.

Um sistema sem classes onde cada um tem as mesmas oportunidades, direitos e deveres de acordo com suas capacidades e necessidades.

Se democracia é poder na mão do povo a democracia deveria ser direta e não representativa.

Um regime democrático é onde o povo tem papel importante nas decisões políticas, onde eu como cidadão devo participar, pois é importantes todos serem representados como melhor se encaixam.

O regime democrático pode ser entendido como a participação direta ou indireta do povo nas decisões políticas, no Brasil o povo escolhe seu representante.

Sim, pois o povo pode votar e seu papel é pra ter regras e outras coisas.

É um tipo de governo onde o povo, todos votam para eleger um representante.

É quando o povo tem liberdade e direito não só para votar mais de participar, de outras formas, do poder político.

Entendo que democracia seria a atuação do povo feito a participação do governo fazendo parte de todas as ações.

Seria um regime que tem como objetivo em levar a consideração, a opinião do povo para tomar as medidas sobre as leis e ações sobre o governo.

Democracia é a participação do povo na política é importante para colocar projetos e ideias para frente e concluí-los com a ajuda de alguém no comando.

Eu não sei explicar com palavras, mas sei o que é.

de organiza um povo e escolhas para a melhor convivência.

No regime político democrático todos cidadãos tem direito de voz e voto e meu papel como cidadão é votar e fazer uma escolha consciente com aquilo que eu penso e participar falando meus pontos de vista para ter uma melhor política.

Democracia consiste no direito/participação na política, sendo assim, seu papel é garantir que o povo tenha voz nas escolhas políticas que também afetam sua vida.

Organizar a sociedade.

Um regime democrático é onde o povo vota para escolher seu poder e representante. O papel do cidadão é opinar e saber como segue o regime.

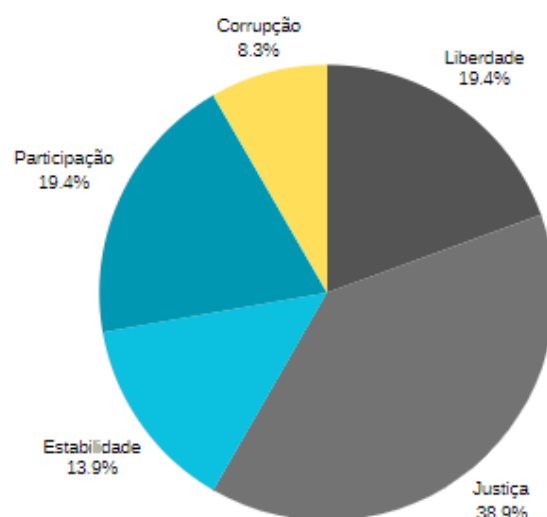
A busca pela escolha do povo causa a parcialidade e a justiça.

Seria algo da população em que qualquer um poderiam dar sua política. de algum evento ou outras coisas. A vida é um jogo!

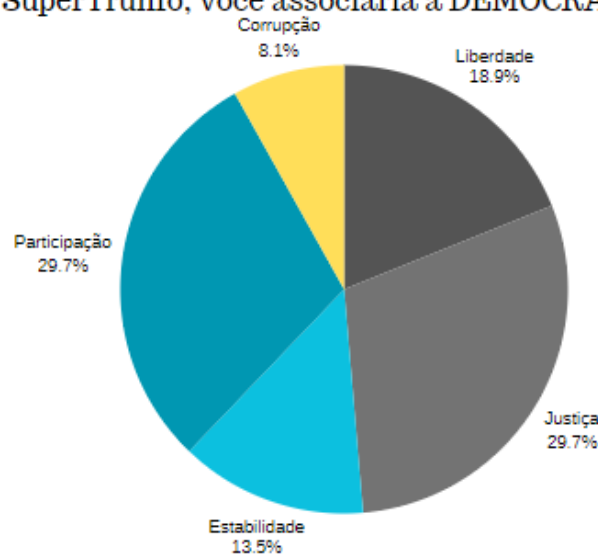
Votar para escolher algum presidente, governador e entre outros, que são capacitados à aquele cargo e que terá uma boa governança.

ANEXO XI – QUESTIONÁRIO *SUPERTRUNFO* (PRIMEIRA APLICAÇÃO)

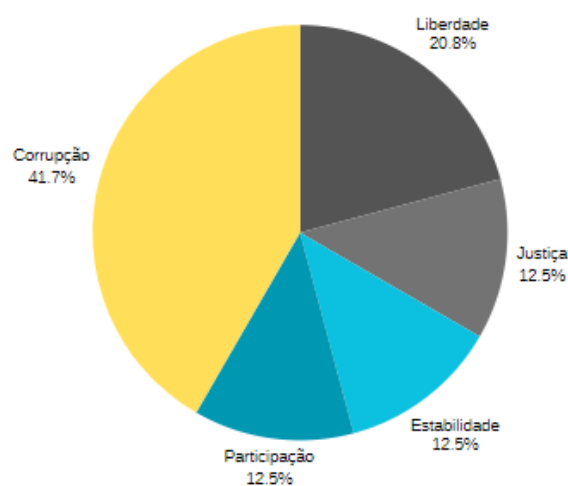
1. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



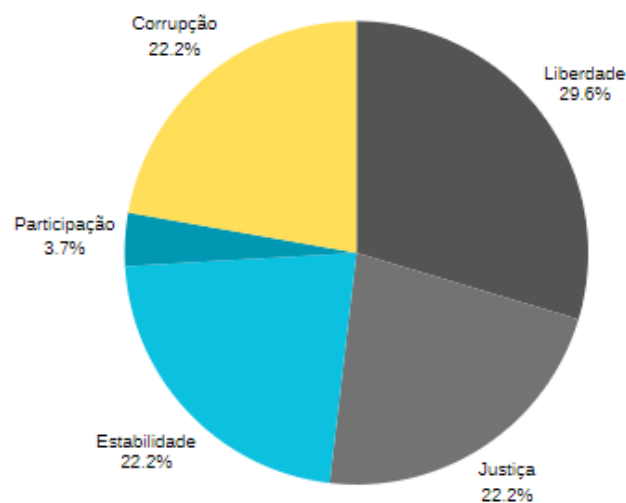
2. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



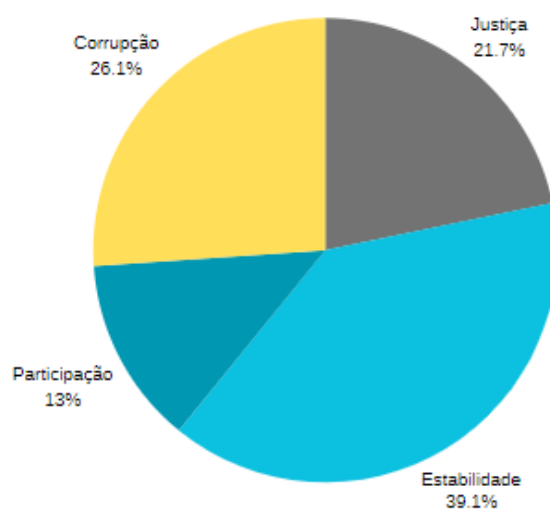
3. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



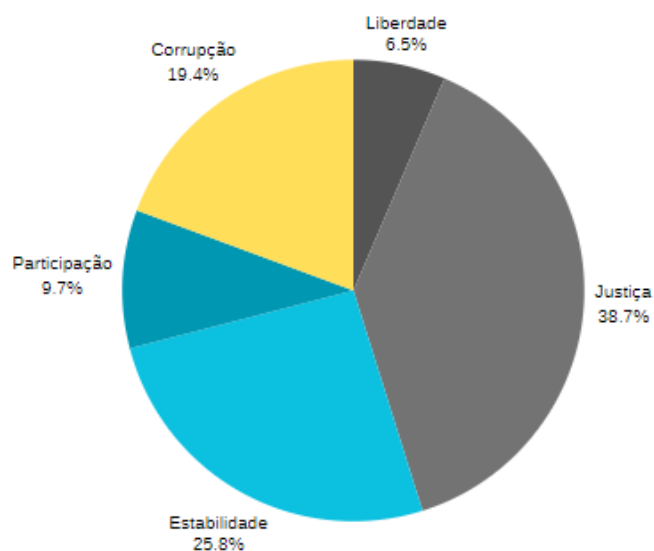
4. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



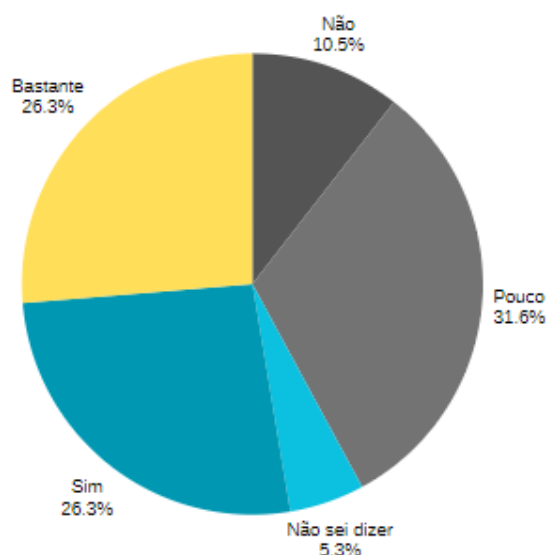
5. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



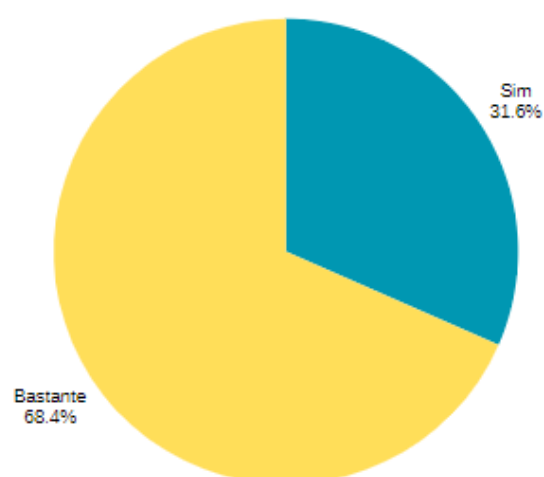
6. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



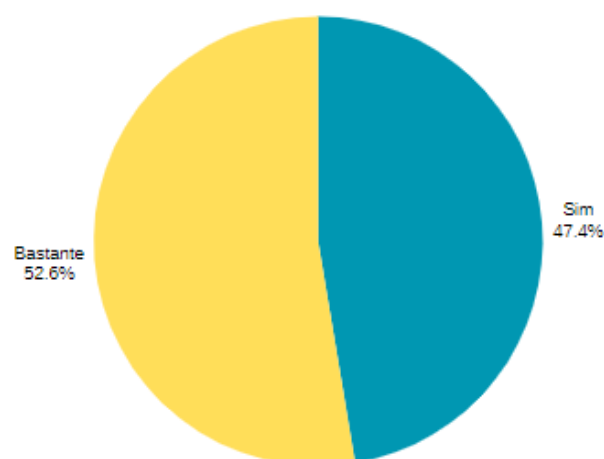
7. Você diria que você aprendeu sobre formas de governo ao jogar o SuperTrunfo?



8. Você diria que jogar o SuperTrunfo foi divertido?

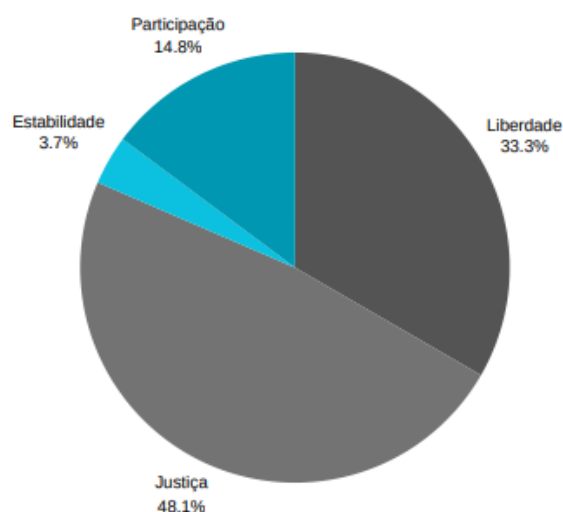


9. Você jogaria o SuperTrunfo novamente?

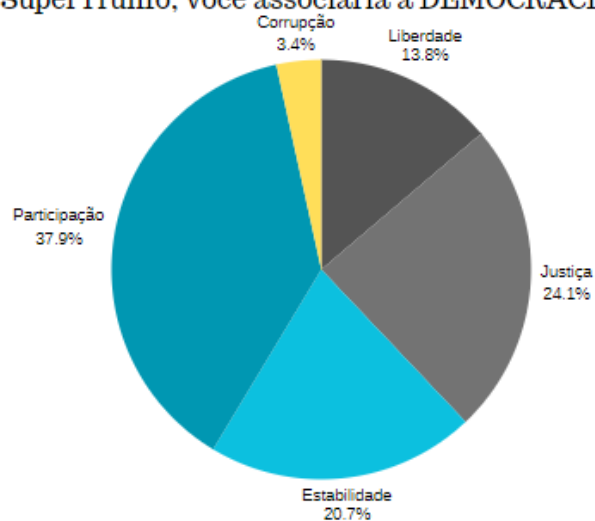


ANEXO XII – QUESTIONÁRIO *SUPERTRUNFO* (SEGUNDA APLICAÇÃO)

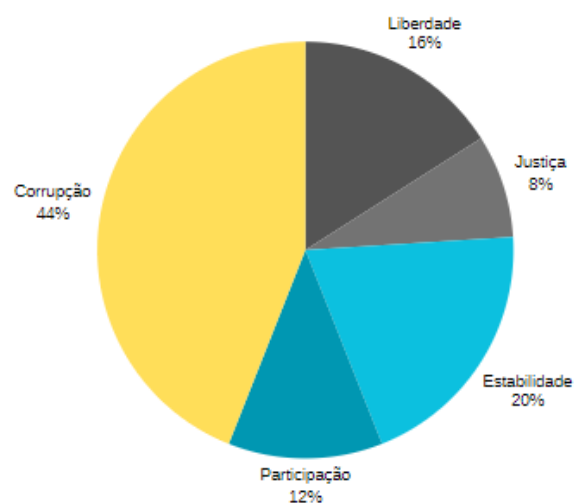
1. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



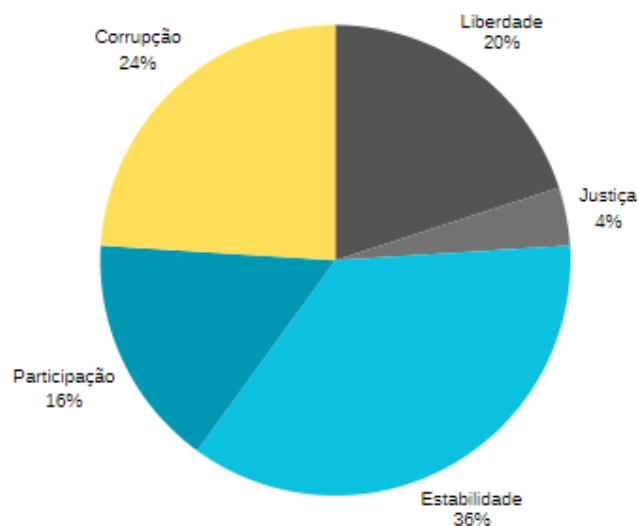
2. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



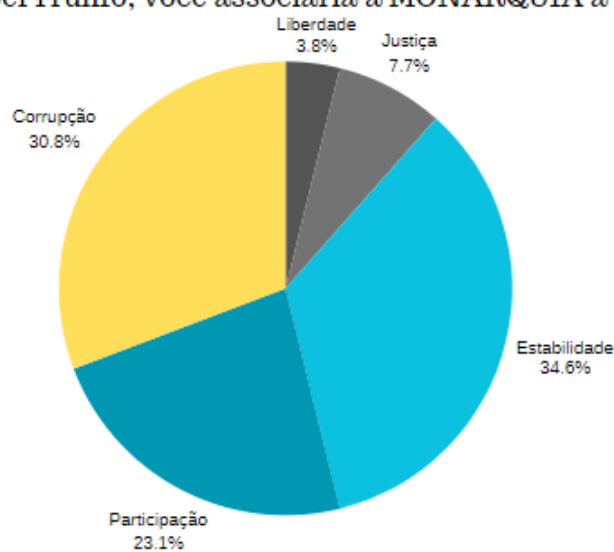
3. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



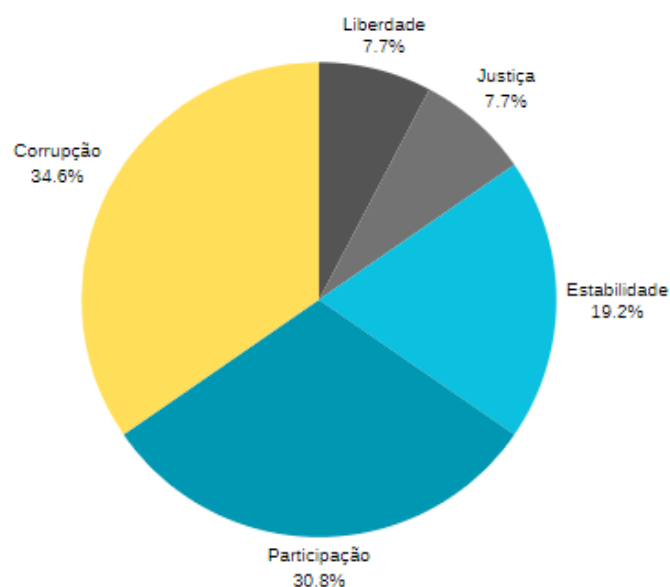
4. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



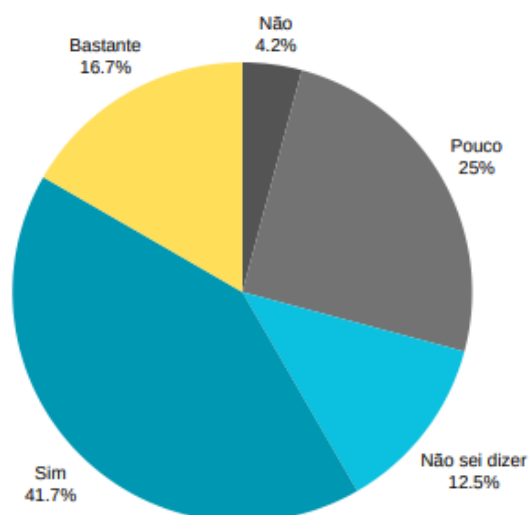
5. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



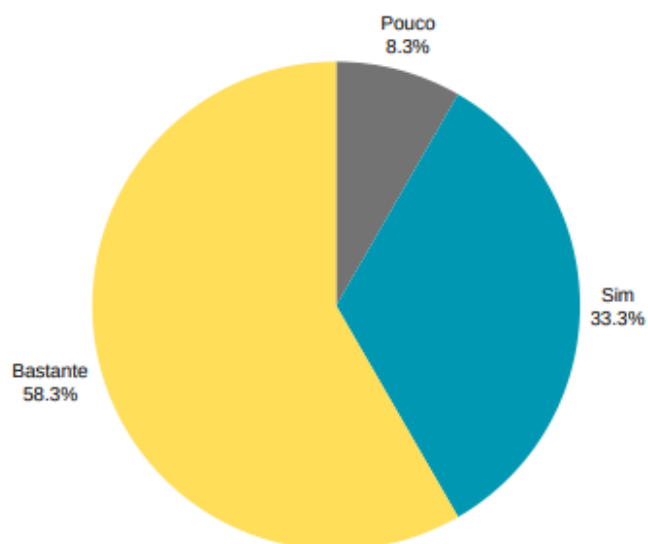
6. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



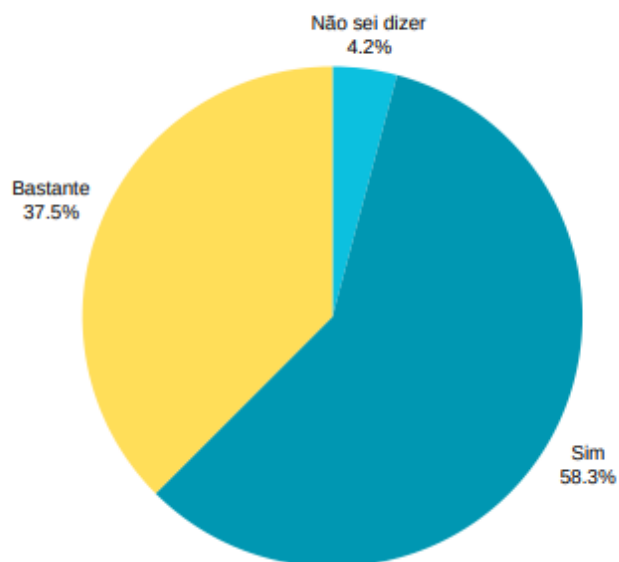
7. Você diria que você aprendeu sobre formas de governo ao jogar o SuperTrunfo?



8. Você diria que jogar o SuperTrunfo foi divertido?

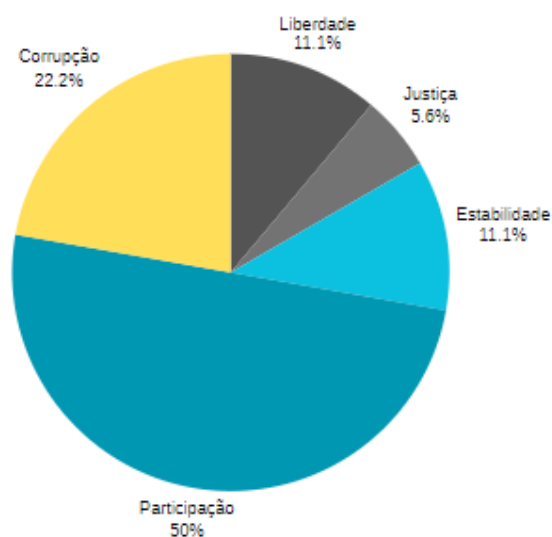


9. Você jogaria o SuperTrunfo novamente?

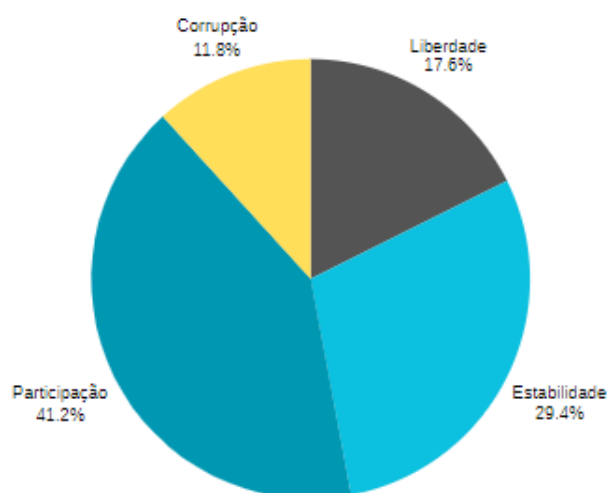


ANEXO XIII – QUESTIONÁRIO *SUPERTRUNFO* (TERCEIRA APLICAÇÃO)

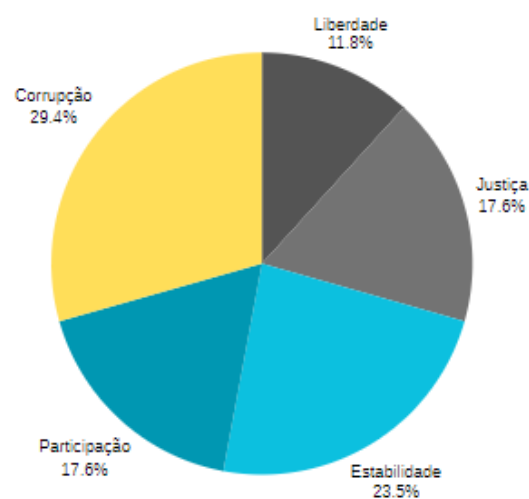
1. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



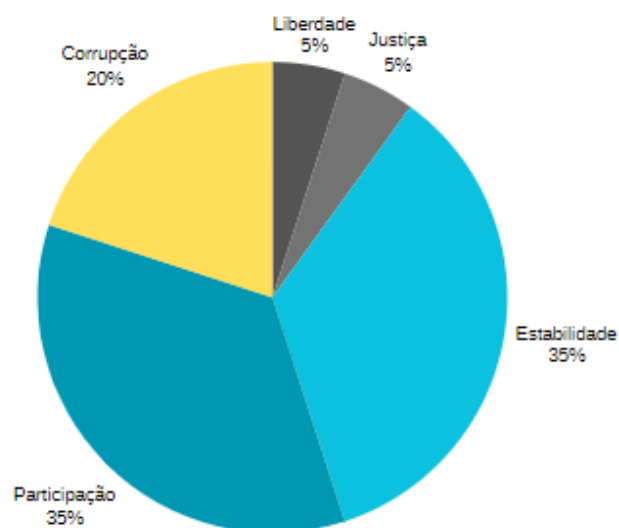
2. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



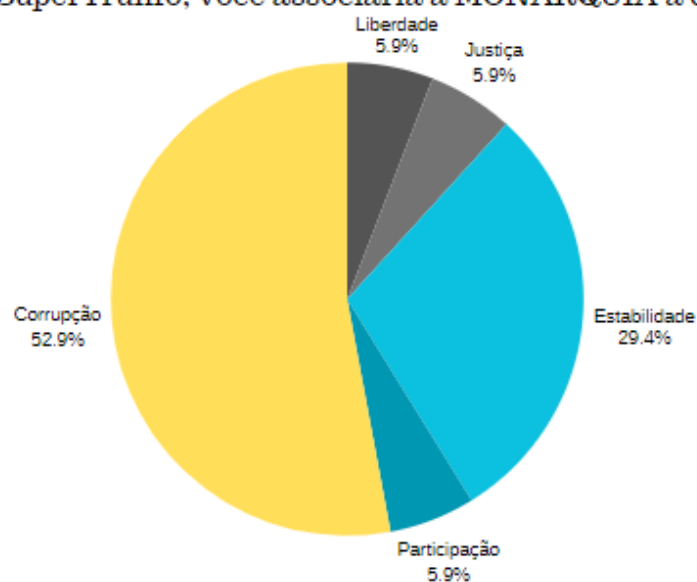
3. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



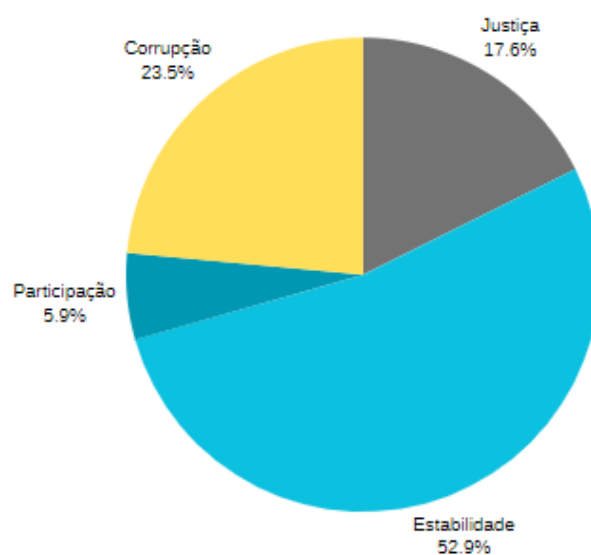
4. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



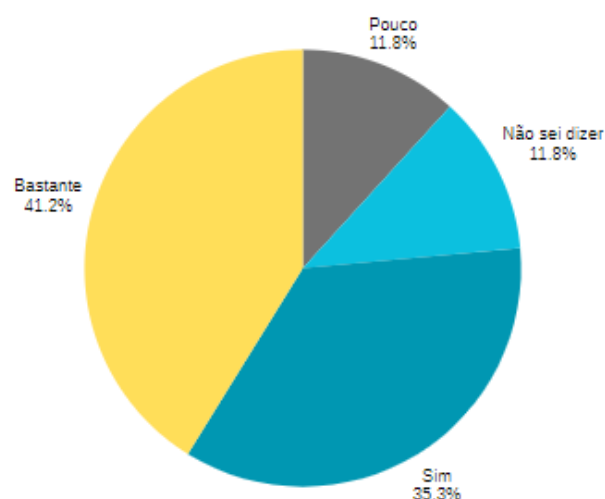
5. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



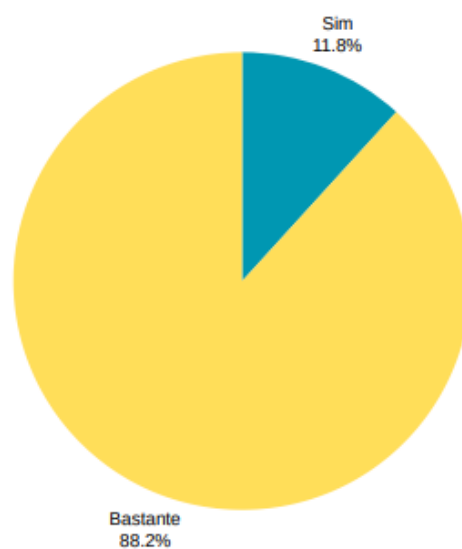
6. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



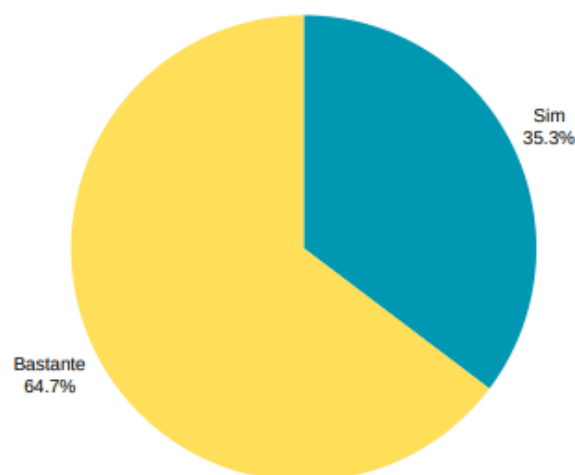
7. Você diria que você aprendeu sobre formas de governo ao jogar o SuperTrunfo?



8. Você diria que jogar o SuperTrunfo foi divertido?

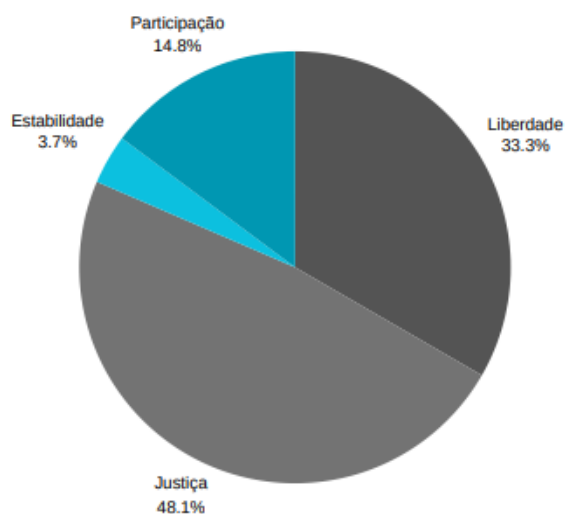


9. Você jogaria o SuperTrunfo novamente?

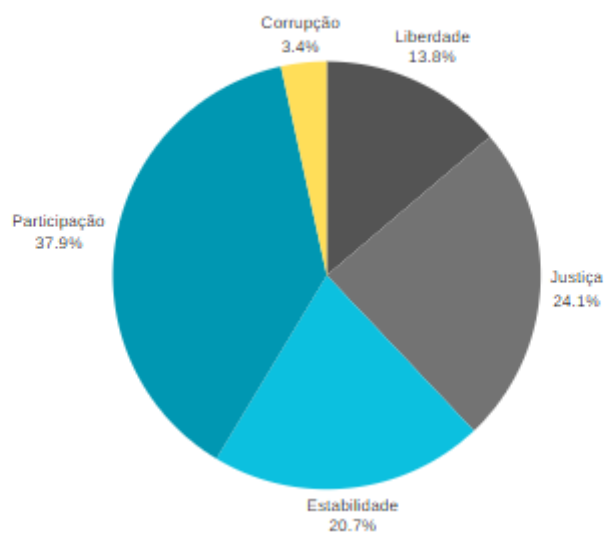


ANEXO XIV – QUESTIONÁRIO *SUPERTRUNFO* (QUARTA APLICAÇÃO)

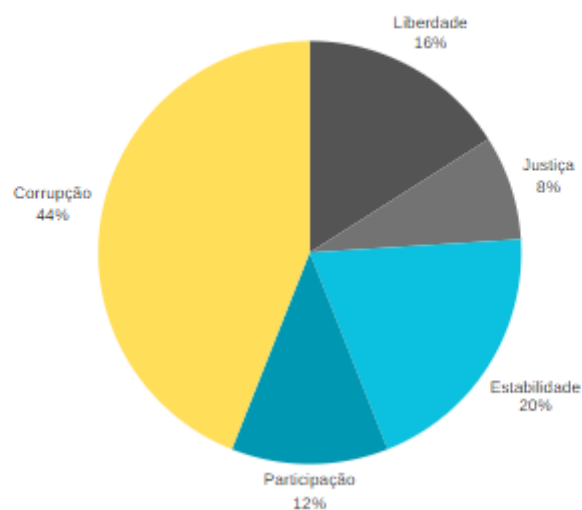
1. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



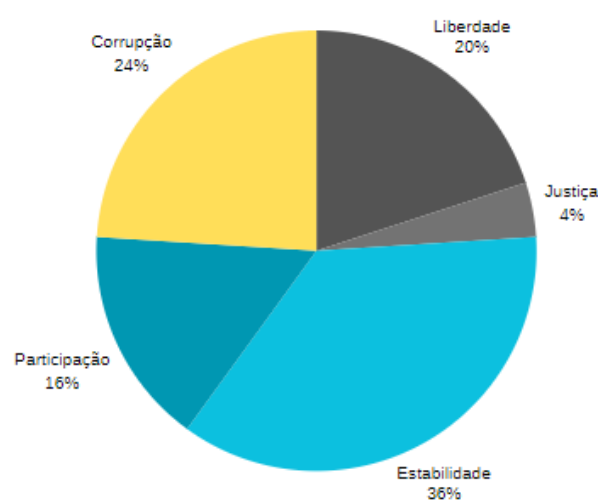
2. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a DEMOCRACIA a que ideias?



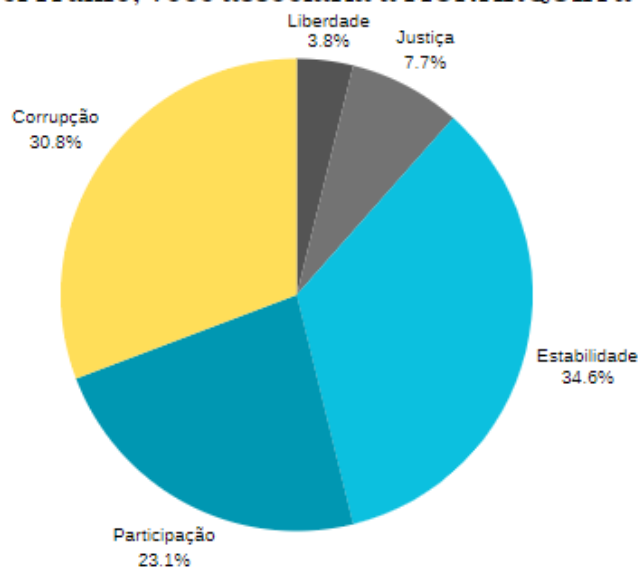
3. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



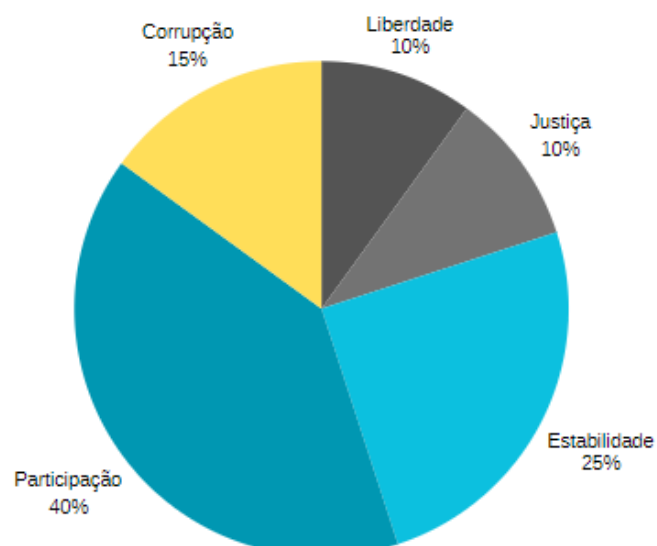
4. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a ARISTOCRACIA a que ideias?



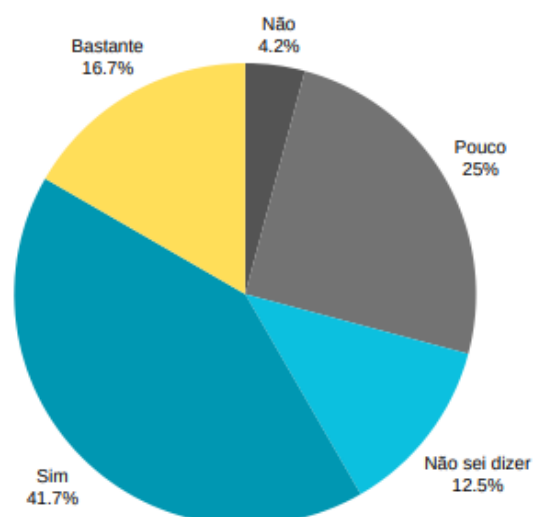
5. Antes de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



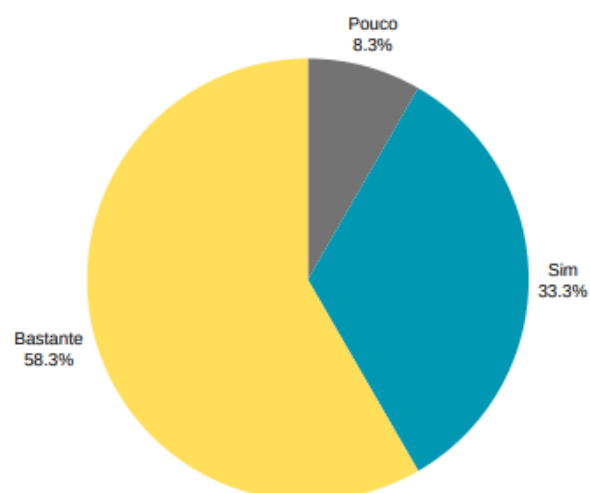
6. Depois de jogar o SuperTrunfo, você associaria a MONARQUIA a que ideias?



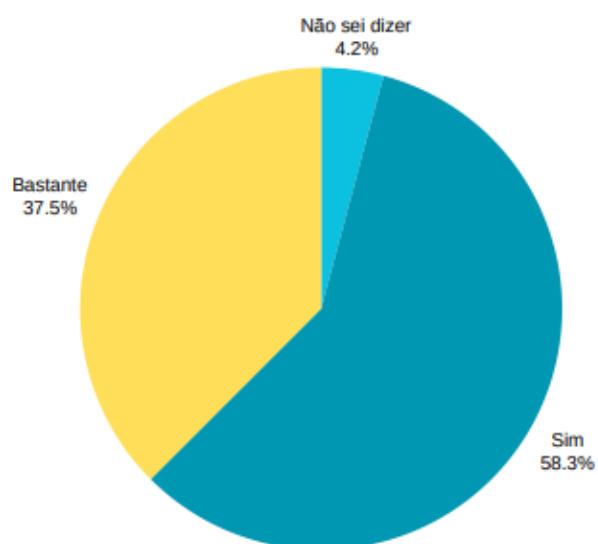
7. Você diria que você aprendeu sobre formas de governo ao jogar o SuperTrunfo?



8. Você diria que jogar o SuperTrunfo foi divertido?



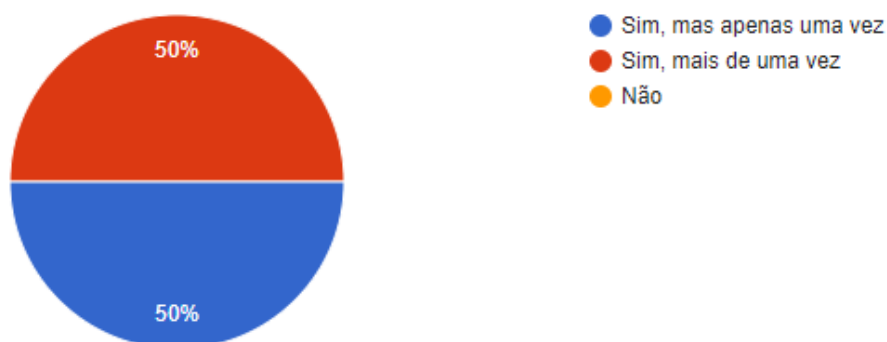
9. Você jogaria o SuperTrunfo novamente?



ANEXO XV – QUESTIONÁRIO *DEMOKRATIA* (PROFESSOR-APLICADOR)

Sobre **jogos e ensino**, você já utilizou jogos na sala de aula?

2 respostas



Sobre **jogos e ensino**, se você já aplicou outros jogos na sala de aula, que jogos utilizou?

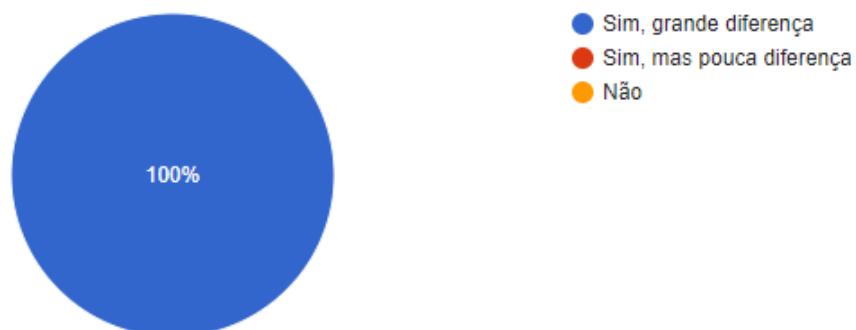
2 respostas

Demokratia

Jogos relacionados ao conteúdo de geografia com mapas, gráficos ilustrativos.

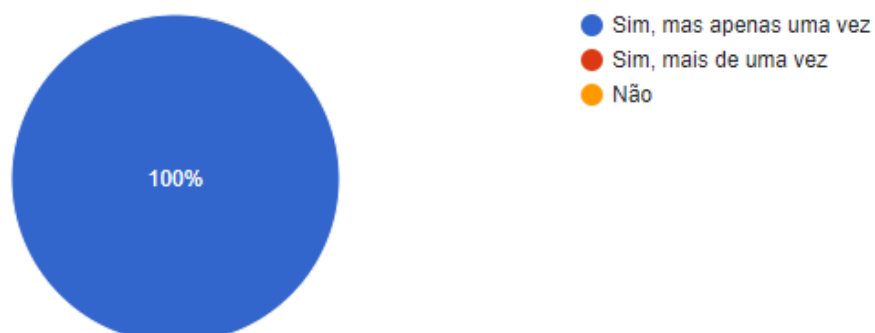
Sobre **jogos e ensino**, se você já aplicou outros jogos na sala de aula, identificou diferença no engajamento dos alunos com relação aos jogos em comparação com outras ferramentas didáticas?

2 respostas



Sobre **jogos e ensino**, você já se utilizou de alguma técnica de *gamificação* na sala de aula?

2 respostas



Sobre **jogos e ensino**, caso tenha-se utilizado da *gamificação* na sala de aula, como se deu sua aplicação?

2 respostas

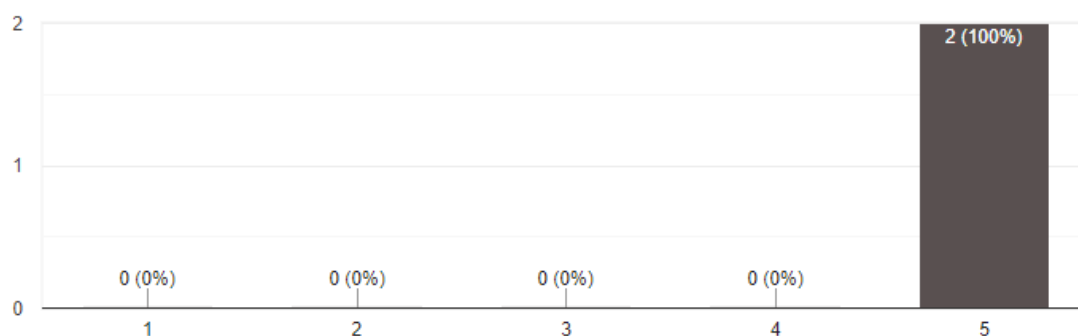
Parceria com os desenvolvedores do jogo

Procurei desenvolver de forma que o aluno trouxesse do virtual para o real suas experiências cognitivas

Sobre **jogos e ensino**, sua experiência com uso de jogos na sala tem sido:

Copiar

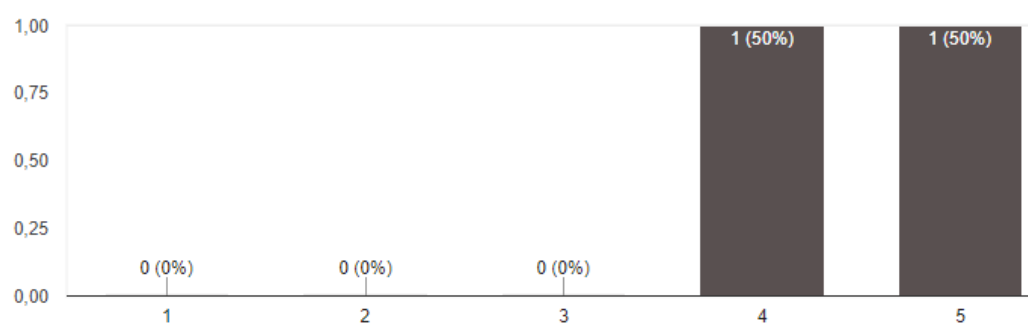
2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, durante o jogo, como você avalia o engajamento dos alunos?

[Copiar](#)

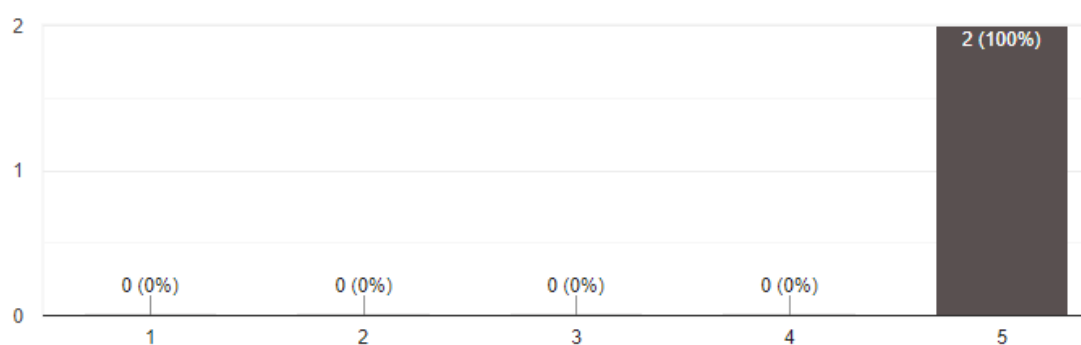
2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, você diria que a experiência dos alunos com o jogo foi:

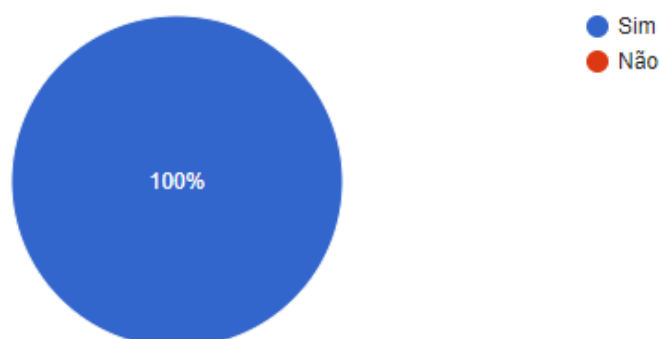
[Copiar](#)

2 respostas



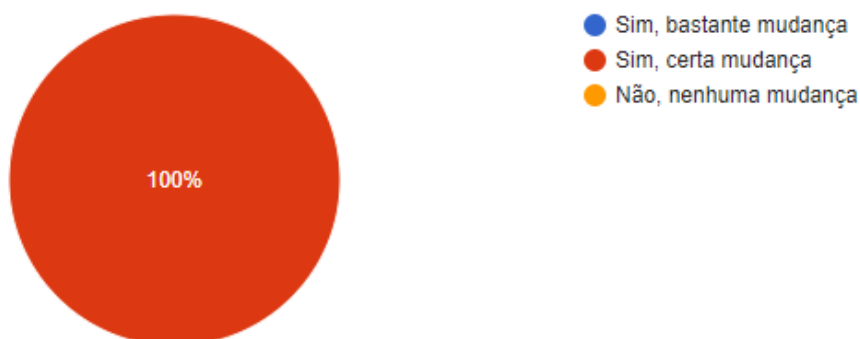
Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, você diria que após o jogo foi possível verificar se os alunos adquiriram saberes históricos acerca dos temas trabalhados no jogo?

2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, após o jogo você percebeu alguma mudança na percepção dos alunos com relação aos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica)?

2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, caso tenha percebido alguma mudança na percepção dos alunos com relação aos temas trabalhados no jogo (cidadania, democracia, participação política e Atenas clássica), poderia relatar quais?

2 respostas

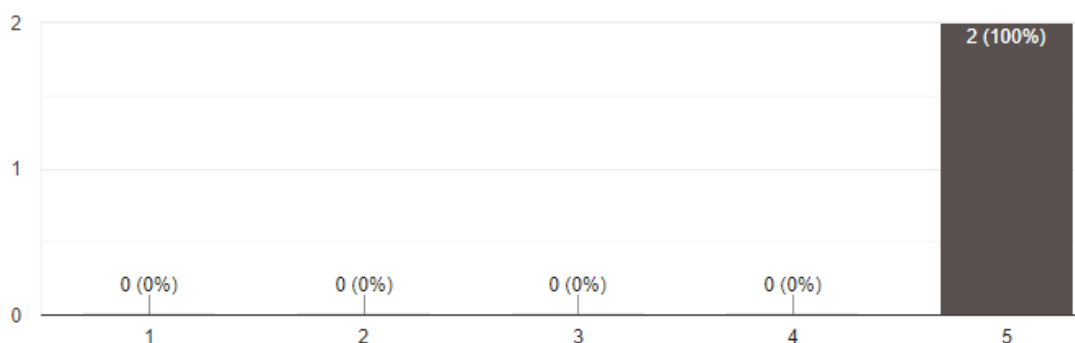
nas primeira séries despertou questionamentos e curiosidades a respeito do temas

Tiveram a percepção de assim como surgiu a democracia na Grécia antiga tais, aspectos se vivenciam hoje com outras configurações.

Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, você diria que seria possível para os alunos aprenderem sobre os temas trabalhados no jogo apenas jogando?

Copiar

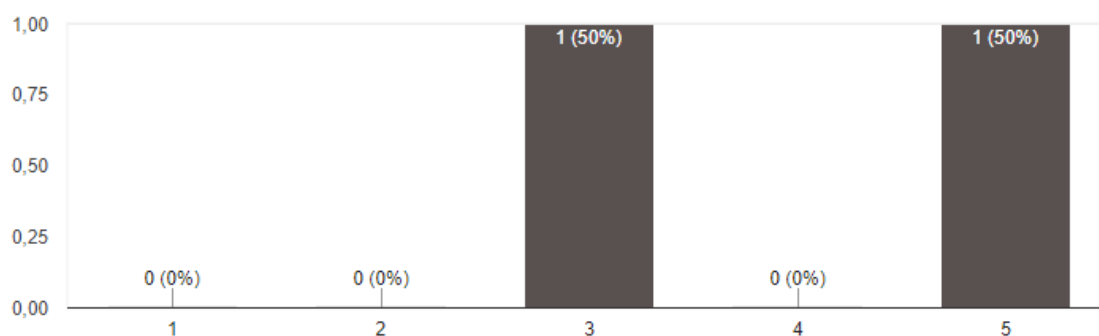
2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, você diria que é necessário o uso de outras ferramentas e estímulos para a fixação dos temas apresentados pelo jogo?

 Copiar

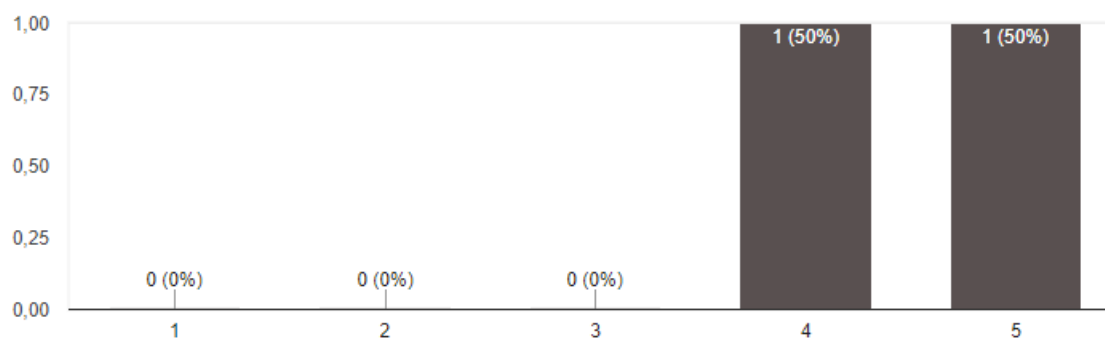
2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, qual a probabilidade de você aplicá-lo em outras turmas?

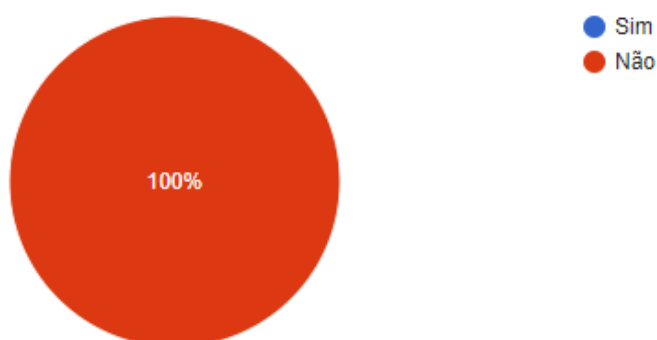
 Copiar

2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, você achou as regras complexas?

2 respostas



Sobre a aplicação do jogo **Demokratia**, você indicaria sua aplicação para quais turmas do ensino básico?

2 respostas

nas três séries do EM

1ª e 2ª Séries

Você gostaria de tecer algum comentário, crítica ou sugestão com relação a aplicação do jogo e todo o seu material complementar (guia histórico, manual de regras e conjunto de cartas)?

2 respostas

creio que poderia ser apresentado de forma mais elaborada, em aula anterior a aplicação do jogo, as regras e intenção do jogo

Creio que isso já esteja sendo desenvolvido, mas, acho que devam cria-los para uso virtual.