

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O uso de videojogos no ensino da História: a perspetiva de estudantes de Mestrado em Ensino de História em Portugal

Marcela Menezes Dutra Coelho

M

2024



Marcela Menezes Dutra Coelho

O uso de videojogos no ensino da História: a perspetiva de estudantes de Mestrado em Ensino de História em Portugal

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores

Professor Doutor Luís Grosso Correia

Professor Doutor Pedro Ferreira

Porto

2024

Resumo

O contexto contemporâneo é marcado pelo desenvolvimento acelerado de tecnologias digitais, fenómeno que vem provocando transformações significativas na sociedade em dimensão global. Neste contexto, diversas demandas são colocadas frente às escolas e aos professores em Portugal, e uma delas é a de que as tecnologias digitais sejam inseridas no campo pedagógico.

A sociedade atual também é marcada pela massificação da indústria dos videojogos, que estão presentes no cotidiano da maior parte dos jovens. Isto tem levado muitos a procurar conhecer as potencialidades educacionais presentes nos videojogos, que podem auxiliar na promoção de um ensino mais flexível, centrado no aluno. Foi a partir deste quadro que surgiu a seguinte questão: como os futuros professores de História encaram o uso de videojogos como recurso pedagógico?

Neste sentido, a presente dissertação pretendeu compreender de que maneira os estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário das universidades do Porto, Minho, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa percebem a utilização dos videojogos enquanto instrumento pedagógico. Para este fim, foi realizada a recolha das fichas de unidades curriculares dos mestrados mencionados e, conjuntamente, foi aplicado um inquérito por questionário aos discentes destes mesmos cursos. Os dados recolhidos foram analisados sob uma abordagem interpretativa, a partir de uma análise documental e de uma análise estatística descritiva.

A análise dos dados permitiu a conclusão de que as universidades portuguesas analisadas se preocupam em abordar as tecnologias educativas na formação de professores de História para o 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No entanto, o potencial pedagógico dos videojogos não é tema componente explícito dos programas curriculares oficiais dos mestrados pesquisados.

Ademais, os dados obtidos sugerem que os discentes dos cursos reconhecem os videojogos como recurso eficaz para o ensino da História, capaz de impactar positivamente no interesse e na motivação dos alunos em relação aos conteúdos históricos. Os estudantes creem que o tema da utilização dos videojogos deveria ser componente explícito dos programas curriculares do mestrado que estão a frequentar, mas reconhecem que os docentes, tanto nas universidades, quanto nas instituições escolares em Portugal, enfrentam desafios para abordarem e utilizarem efetivamente os videojogos no ensino. Alguns destes obstáculos são o limite de tempo, a falta de conhecimento sobre os videojogos, o acesso insuficiente aos recursos tecnológicos e a escassez de suporte técnico.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Ensino de História; Tecnologias Educativas; Videojogos.

Abstract

The contemporary context is marked by the accelerated development of digital technologies, a phenomenon that has been causing significant transformations in society on a global scale. In this context, various demands are placed on schools and teachers in Portugal, one of which is the integration of digital technologies into the educational field.

Today's society is also marked by the massification of the video game industry, which is part of the everyday lives of most young people. This has led many to explore the educational potential of video games, which can help promote a more flexible, student-centred approach to teaching. It was from this backdrop that the following question arose: how do future History teachers view the use of video games as a pedagogical resource?

In this sense, the present dissertation aimed to understand how students of the Master's in History Teaching for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education at the universities of Porto, Minho, Coimbra, Lisbon, and Nova de Lisboa perceive the use of video games as a pedagogical tool. To this end, curricular unit outlines from the aforementioned master's courses were collected, and, additionally, a questionnaire survey was conducted among the students of these courses. The collected data were analysed from an interpretative approach, using both document analysis and descriptive statistical analysis.

The data analysis led to the conclusion that the Portuguese universities analysed are concerned with addressing educational technologies in the training of History teachers for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. However, the pedagogical potential of video games is not an explicit component of the official curricula of the researched master's programmes.

Furthermore, the obtained data suggest that the students in these courses recognise video games as an effective resource for teaching History, capable of positively impacting students' interest and motivation regarding historical content. The students believe that the use of video games should be an explicit component of the master's curricula they are pursuing, but they also recognise that teachers, both in universities and in schools in Portugal, face challenges in effectively addressing and using video games in teaching. Some of these obstacles include time constraints, a lack of knowledge about video games, insufficient access to technological resources, and a lack of technical support.

Keywords: Digital technologies; History Teaching; Educational Technologies; Video Games.

Résumé

Le contexte contemporain est marqué par le développement accéléré des technologies numériques, un phénomène qui provoque des transformations significatives dans la société à l'échelle mondiale. Dans ce contexte, de nombreuses demandes sont adressées aux écoles et aux enseignants au Portugal, dont celle d'intégrer les technologies numériques dans le domaine pédagogique.

La société actuelle est également marquée par la massification de l'industrie des jeux vidéo, qui font partie du quotidien de la majorité des jeunes. Cela a conduit beaucoup de personnes à explorer le potentiel éducatif des jeux vidéo, qui peuvent contribuer à promouvoir un enseignement plus flexible et centré sur l'élève. C'est dans ce cadre qu'est née la question suivante : comment les futurs professeurs d'Histoire perçoivent-ils l'utilisation des jeux vidéo comme ressource pédagogique ?

Dans cette optique, la présente dissertation visait à comprendre comment les étudiants des masters en enseignement de l'Histoire pour le 3ème cycle de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire des universités de Porto, Minho, Coimbra, Lisbonne et Nova de Lisbonne perçoivent l'utilisation des jeux vidéo comme outil pédagogique. À cette fin, les fiches des unités curriculaires de ces masters ont été recueillies et un questionnaire a été distribué aux étudiants de ces mêmes cours. Les données collectées ont été analysées dans une approche interprétative, à travers une analyse documentaire et une analyse statistique descriptive.

L'analyse des données a permis de conclure que les universités portugaises étudiées se préoccupent de l'intégration des technologies éducatives dans la formation des enseignants d'Histoire pour le 3ème cycle de l'enseignement de base et l'enseignement secondaire. Cependant, le potentiel pédagogique des jeux vidéo n'est pas un thème explicite des programmes officiels des masters étudiés.

De plus, les données recueillies suggèrent que les étudiants de ces cours reconnaissent les jeux vidéo comme une ressource efficace pour l'enseignement de l'Histoire, capable d'impacter positivement l'intérêt et la motivation des élèves pour les contenus historiques. Les étudiants estiment que l'utilisation des jeux vidéo devrait être un élément explicite des programmes de master qu'ils suivent, mais ils reconnaissent également que les enseignants, tant dans les universités que dans les établissements scolaires au Portugal, rencontrent des difficultés pour aborder et utiliser les jeux vidéo dans l'enseignement. Parmi ces obstacles figurent les contraintes de temps, le manque de connaissances sur les jeux vidéo, l'accès insuffisant aux ressources technologiques et le manque de support technique.

Mots-clés : Technologies numériques ; Enseignement de l'Histoire ; Technologies Éducatives ; Jeux Vidéo.

Agradecimentos

Elaborar esta dissertação foi uma tarefa árdua. Não poderia deixar de agradecer àqueles que me incentivaram e me apoiaram ao longo deste processo.

Primeiro, às minhas raízes: Salomé e Marcelo, mãe e pai, o meu muito obrigada. Mãe, todos os sacrifícios valeram a pena. Pai, obrigada por ser calma em meio às turbulências da vida. À minha amada avó, Terezinha, que deste mundo partiu enquanto eu estava em terras lusas, para sempre estará em minha memória. Ao meu irmão, meu grande exemplo. Família, eu consegui!

Ao meu parceiro, Ian, que também vivenciou as noites em claro e todas as lágrimas envolvidas. Muito obrigada pelo apoio, pela paciência e pelo carinho sempre presentes. Tudo fica mais fácil com você ao meu lado.

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Pedro Ferreira e Prof. Dr. Luís Grosso Correia, meu profundo agradecimento por estarem sempre disponíveis, pelos valiosos conselhos e pela paciência. Sem a sua motivação e orientação, eu não teria chegado aqui. Obrigada!

Agradeço aos professores e professoras do Mestrado em Ciências da Educação, que foram extremamente empáticos, pacientes e que proporcionaram valiosos momentos de reflexão durante suas aulas.

Aos meus colegas do mestrado, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha trajetória acadêmica.

Por fim, e não menos importante, agradeço aos colegas mestrandos que responderam ao inquérito por questionário. Sem a sua participação, nada disso teria sido possível.

A educação tem raízes amargas, mas seus frutos são doces.

Aristóteles

Lista de Abreviaturas

CRIE – Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola

MEC – Ministério da Educação

MMOs – *Massive Multiplayer Online Games*

PEGI – *Pan European Game Information*

RPG – *Role Playing Game*

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice

INTRODUÇÃO.....	11
I. A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	15
1.1 Tecnologias e educação – um breve histórico	16
1.2 As tecnologias digitais na educação – potencialidades e desafios	20
II. INOVAÇÃO, ENSINO DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.1 Inovação no ensino: novidade ou constante?	25
2.2 O contexto do ensino da História em Portugal.....	28
III. EDUCAÇÃO, VIDEOJOGOS E ENSINO DA HISTÓRIA.....	33
3.1 Os videojogos como ferramenta pedagógica: potencialidades e desafios	34
3.2 Os videojogos no ensino da História	42
3.2.1 Assassin’s Creed Odyssey: Discovery Tour.....	45
3.2.2 Valiant Hearts: The Great War	49
IV. QUADRO METODOLÓGICO	53
4.1 Posicionamento epistemológico	56
4.2 Métodos de recolha e análise de dados	56
4.2.1 Sobre as fichas de unidades curriculares: fundamentação, justificativa e limitações	57
4.2.2 Sobre o inquérito por questionário: fundamentação e procedimentos.....	58
4.3 Questões éticas	61
V. APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
5.1 Fichas de unidades curriculares.....	64
5.2 Inquérito por questionário.....	67
5.2.1 Caracterização da amostra.....	67
5.2.2 Perfil de interesse e experiência dos alunos com os videojogos	71
5.2.3 Perceção geral dos alunos sobre a relação entre o Mestrado em Ensino de História frequentado e sua visão sobre o uso de videojogos na educação	75
5.2.4 Possíveis obstáculos identificados pelos estudantes para a utilização dos videojogos no ensino da História	78
5.2.5 Receios dos estudantes em relação ao uso de videojogos no ensino da História ..	80
5.2.6 Videojogos e o desenvolvimento de competências.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
FONTES	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

Índice de Apêndices

Apêndice I – Quadro de análise das fichas de unidades curriculares.....	103
Apêndice II – Inquérito por questionário aplicado aos estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino de História.....	104

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 – Princípios de aprendizagem presentes nos videojogos.....	38
Quadro n.º 2 – Potencialidades dos jogos digitais.....	39
Quadro n.º 3 – Jogos aptos a serem utilizados no ensino da História.....	45
Quadro n.º 4 – Potencialidades e desafios do inquérito por questionário.....	59
Quadro n.º 5 – Secções do inquérito por questionário.....	60
Quadro n.º 6 – Unidades curriculares investigadas.....	64
Quadro n.º 7 – Experiência letiva.....	70
Quadro n.º 8 – Experiência com videojogos em contexto letivo.....	72

Índice de Figuras

Figura n.º 1 – Quantidade de disciplinas analisadas por universidade.....	64
Figura n.º 2 – Percentagem de fichas de unidades curriculares que fazem referência às médias digitais.....	65
Figura n.º 3 – Percentagem de fichas de unidades curriculares que fazem referência aos jogos digitais.....	66
Figura n.º 4 – Universidade.....	68
Figura n.º 5 – Idades.....	68
Figura n.º 6 – Género.....	69
Figura n.º 7 – Estatutos de estudante.....	69
Figura n.º 8 – Situação profissional.....	70
Figura n.º 9 – Rendimento mensal.....	70

Figura n.º 10 – Como os estudantes avaliam seu interesse pelas tecnologias educativas e na inserção dos videojogos no ensino da História?	71
Figura n.º 11 – Relação pessoal com os videojogos.....	72
Figura n.º 12 – Hábito de jogo.....	73
Figura n.º 13 – Tempo médio de jogo por semana.....	74
Figura n.º 14 – Plataforma mais utilizada pelos estudantes para jogar.....	74
Figura n.º 15 – Videojogos históricos conhecidos pelos alunos.....	75
Figura n.º 16 – Visão geral dos estudantes sobre o uso de videojogos no ensino da História.....	76
Figura n.º 17 – Como os estudantes percebem a maneira como as tecnologias digitais e os videojogos são abordados nos cursos de Mestrado em Ensino de História que frequentam.....	77
Figura n.º 18 – Obstáculos enfrentados pelos docentes dos cursos de Mestrado em Ensino de História para abordarem o uso de videojogos enquanto ferramenta pedagógica.....	78
Figura n.º 19 – Principais entraves às escolas portuguesas para a inserção dos videojogos no ensino da História de acordo com os respondentes.....	79
Figura n.º 20 – Receios dos estudantes em relação ao uso de videojogos no ensino da História.....	80
Figura n.º 21 – Como os estudantes percebem a influência dos videojogos no desenvolvimento de competências.....	81

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida no âmbito das pesquisas sobre tecnologias digitais e sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem. Dentro desta esfera, optou-se pelo aprofundamento no tema do uso de videojogos como ferramenta pedagógica no ensino da História. Tal opção se deu por três razões, explicitadas nos parágrafos seguintes.

Justifica-se esta escolha, primeiramente, pela sua relevância para o campo das Ciências da Educação e para a sociedade como um todo. A educação contemporânea tem como desafio recorrente a inclusão das tecnologias digitais no cotidiano escolar, algo fundamental para a preparação de crianças e jovens para a era digital. Isto se comprova se considerarmos as diversas políticas/iniciativas/recursos promovidas/os por órgãos europeus e em Portugal, como o Plano de Ação para a Educação Digital, a Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável, o Plano de Ação para a Transição Digital, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, o Manual de Educação para a Cidadania Digital, o Referencial de Educação para os Média, entre outros. Algumas dessas políticas/iniciativas/recursos são referenciadas/os de maneira mais minuciosa no primeiro capítulo desta investigação, em paralelo com os trabalhos de outros autores que abordam a relevância das tecnologias educativas para o campo educacional contemporâneo.

Para a Comissão Europeia (2020), como indicado no Plano de Ação para a Educação Digital,

[a] tecnologia digital, quando utilizada de forma eficiente, equitativa e eficaz pelos educadores, pode contribuir significativamente para uma educação e formação inclusivas e de elevada qualidade para todos. Pode facilitar uma aprendizagem mais personalizada, flexível e centrada no aluno, em todas as fases do processo de educação e formação. A tecnologia pode ser um instrumento poderoso e aliciante para uma aprendizagem colaborativa e criativa. Pode ajudar os aprendentes e os educadores a aceder, criar e partilhar conteúdos digitais (p. 1).

É neste contexto que se vai desenvolvendo a ideia de que os videojogos carregam um imenso potencial para o ensino da História, tema ainda relativamente pouco explorado em Portugal. Felicia (2023) ressalta que os videojogos apresentam benefícios pedagógicos implícitos, e estando tão presentes na vida de muitas crianças e jovens, faz sentido aprofundar-se a pesquisa sobre este potencial.

A segunda razão para a minha escolha é a de que ainda há muito a descobrir sobre o uso dos videojogos como ferramenta pedagógica, especialmente no ensino da História. As pesquisas que pude consultar apontam para diversos benefícios proporcionados pelos videojogos quando inseridos de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, são poucas as publicações que se voltam para a sua utilização no ensino da História, estando geralmente conectadas às outras áreas do conhecimento. Os artigos relacionados a este tema são ainda mais escassos quando nos limitamos ao espaço geográfico português.

Importa também mencionar que a opção por este tema também parte do meu gosto pessoal. Sempre fui fascinada por jogos em geral, mas os videojogos tiveram um espaço significativo na minha infância, algo que permanece ainda hoje. A cada *CD* inserido no *console* - seja um *PlayStation* ou um *Xbox* -, um novo mundo se abria. Ao jogar, meu foco estava em explorar toda aquela realidade, desafiando-me ainda mais a cada progresso conquistado. E muito aprendi a partir disso, principalmente a língua inglesa. Grande parte dos jogos que eu possuía tinham apenas o idioma inglês disponível, o que, com tempo e prática, ajudou-me imensamente no aprendizado dessa língua. Foi com base nisto que, durante a minha graduação em História, surgiu a seguinte questão: *se os videojogos tanto contribuíram para que eu dominasse uma segunda língua, como eles podem auxiliar meus futuros alunos a compreenderem o conteúdo histórico?*

Neste sentido, objetivou-se compreender, a partir desta pesquisa, de que modo os estudantes provenientes dos cursos de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário em Portugal percebem a utilização dos videojogos enquanto ferramenta pedagógica. Em específico, buscou-se analisar a percepção destes estudantes quanto a implementação dos videojogos no ensino em geral e no ensino da História; investigar se este tema é incorporado aos programas de Mestrado em Ensino de História das universidades analisadas (Porto, Minho, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa); examinar como os discentes percebem a abordagem ao tema dos videojogos no ensino presentes no curso que estão a frequentar; e identificar possíveis obstáculos percebidos por estes alunos para a integração dos videojogos no ensino da História em Portugal.

O *Capítulo I – A Integração das Tecnologias Digitais na Educação* discute a relação entre tecnologias e educação sob uma perspetiva histórica, observando como diferentes tecnologias influenciaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo, desde os primeiros meios de difusão de conhecimento até o advento da era da informação. As tecnologias digitais são abordadas de maneira a refletir sobre suas potencialidades e limitações quando inseridas no cenário pedagógico.

No *Capítulo II - Inovação, Ensino da História e Formação de Professores* dedicou-se à reflexão sobre como a ideia de inovação no ensino marcou diferentes momentos da história. Ademais, refletiu-se sobre como os avanços tecnológicos influenciaram o cenário do ensino da História em Portugal e sobre como o professor se situa neste processo.

Já no *Capítulo III - Educação, Videojogos e Ensino da História* foram abordadas referências que tratam da adoção dos videojogos como instrumento pedagógico no contexto educativo em geral, buscando reconhecer as vantagens e os cuidados a ter em seu uso. Além disso, reflete-se sobre as potencialidades dos videojogos quando inseridos no ensino da História, tratando de dois videojogos em específico: o *Assassin's Creed* e o *Valiant Hearts: The Great War*.

O *Capítulo IV – Quadro Metodológico* é voltado para a explicitação da metodologia da presente investigação. Nele, são indicadas as questões de investigação, os fundamentos e as estratégias metodológicas, além das preocupações éticas que serviram como pilares da pesquisa.

Por fim, o *Capítulo V - Apresentação, Interpretação e Discussão dos Dados* foi dedicado à interpretação dos dados recolhidos. Para fins de facilitar a compreensão das informações obtidas, utilizou-se amplamente de figuras e quadros.

De modo a facilitar a leitura e a compreensão do que aqui se escreveu, ressalta-se que, nesta dissertação, os termos videojogos, jogos e jogos digitais se equiparam. Além disso, as traduções, quando necessárias, foram feitas pela própria autora. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o enriquecimento do campo das Ciências da Educação, particularmente à inclusão das tecnologias digitais no ensino. Tem-se também como intuito divulgar aos professores da área de História os possíveis benefícios do uso dos videojogos no ensino dessa disciplina, algo que pode contribuir para um aprendizado da História menos complexo e maçante para as crianças e jovens.

I.

**A INTEGRAÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS
NA EDUCAÇÃO**

1.1 Tecnologias e educação – um breve histórico

No contexto contemporâneo, observa-se um desenvolvimento acelerado no campo das tecnologias digitais, fenómeno que engendrou e ainda provoca transformações significativas na sociedade em dimensão global. Todavia, é fulcral reconhecer que as raízes tecnológicas da sociedade contemporânea não foram instituídas de forma abrupta. Pelo contrário, foram edificadas com o passar do tempo, num processo que Braudel (1965) designa de “longa duração”.

É comum concebermos a tecnologia como um fruto exclusivo da era contemporânea, uma conceção equívoca que pode ser facilmente refutada. Ao ponderarmos acerca do termo *tecnologia* e o seu sentido literal, encontramos múltiplas interpretações. A Academia das Ciências de Lisboa (s.d.) apresenta-nos significados variados para o termo, dentre os quais estão o “1. conjunto de conhecimentos científicos, dos processos e dos métodos usados na produção, distribuição e utilização de bens e serviços; 2. grupo dos processos, métodos e instrumentos usados numa arte, numa técnica ou ofício”. Ao explorar a aceção do termo, Fardanesh (2015), conforme citado por Ahmadi (2016), expõe que

[a] primeira parte da palavra techno é uma mistura de arte e técnica que consiste em conhecimento relacionado com princípios e na capacidade de alcançar resultados pretendidos. Em outras palavras, a técnica refere-se a competências práticas como saber e executar. A raiz da palavra logos também se refere a argumento, explicação, princípio e razão. Portanto, a tecnologia refere-se à aplicação lógica ou discutível do conhecimento (p. 1).

Por conseguinte, *tecnologia* é compreendida aqui como um conceito que contempla objetos materiais, mas se estende aos procedimentos e técnicas empregadas para alcançar um determinado fim. Desse modo, pode-se sustentar que a perpetuidade das tecnologias coincide com a da espécie humana, ou seja, a essência de uma está indissociavelmente conectada à essência da outra, porquanto

[a] evolução social do homem [sic] confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente. As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas ‘novas tecnologias’ para o aproveitamento desses recursos da natureza, de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente ‘novas tecnologias’, cada vez mais sofisticadas (Kenski, 2007, p. 21).

Este carácter intrínseco sinaliza que as tecnologias de cada período histórico (e.g., a oralidade, a escrita) se constituem como um traço cultural da sociedade, capaz de moldar a forma como interpretamos a sua história. Por conseguinte, as tecnologias impactam a conduta dos indivíduos e influenciam os mais diversos estratos sociais, sendo o âmbito educacional privilegiado na presente análise.

As comunidades ágrafas valiam-se da oralidade como veículo de educação e transmissão cultural, isto é, caracterizavam-se pela tradição oral. O conhecimento era replicado por intermédio da memória dos anciãos daquela sociedade, ancorado na repetição, um fenómeno cíclico atrelado aos ciclos da natureza (Goody, 2012). Nesse sentido, a utilização do discurso definia a cultura dos povos ágrafos ao configurar uma conceção de tempo e de espaço comum, pois a fala acabava por limitar “o homem *[sic]* ao espaço do seu grupo, onde ele circulava e se comunicava. Em cantos, poesias, na narrativa de lendas e histórias da tribo, os homens *[sic]* perpetuavam a memória do grupo, sua cultura e a identidade para as gerações seguintes” (Kenski, 2007, p. 28-29).

Ao renunciar a vida nómada e se fixar em comunidades sedentárias, a humanidade viu despontar a necessidade de registar o conhecimento e as experiências individuais e comunitárias de modo mais duradouro, negligenciando a memória e a tradição oral ao segundo plano dos alicerces sociais. A escrita adquire proeminência e provoca um distanciamento entre o narrador e o recetor do discurso, isto é, desconecta aquele que lê daquele que interpreta o que foi escrito; processo similar ao plantar e colher da agricultura (Kenski, 2007; Goody, 2012; Endres, 2019).

Este facto não implica que a oralidade seja classificada como inferior à escrita, pois mesmo em uma sociedade letrada,

uma grande quantidade da comunicação - inclusive a comunicação que eventualmente adota a forma literária e artística - ainda é feita boca a boca. Não só esse é um aspecto de todo o relacionamento humano, mas também foi inevitavelmente o que ocorreu em todas as esferas até que a capacidade quase universal de ler e escrever fosse conquistada na Europa no último quarto do século XIX. Até então, a literatura tinha de ser apresentada oralmente para a grande maioria da população (Goody, 2012, p. 45).

Na Antiguidade Clássica, particularmente na cultura grega, a oralidade erguia-se como um alicerce fundamental da educação na Grécia antes da difusão generalizada da escrita, e é ilustrada exemplarmente pelo método socrático. Este método, que privilegiava o diálogo e a interação direta entre pessoas, assentava-se num sistema de perguntas e respostas desenhado para fomentar o pensamento crítico e a compreensão aprofundada de conceitos, transcendendo a mera dependência da memória. A introdução da escrita

alfabética deu à Grécia Antiga um novo meio de organização e expressão do pensamento, o que levou a uma alteração da mentalidade coletiva. Não obstante, conforme enunciado por Duarte (1998),

[a] invenção do alfabeto na Grécia não significou, entretanto, a disseminação instantânea das artes e da escrita e da leitura. Ao contrário, o domínio da nova técnica demandou séculos de prática para firmar-se, ao longo dos quais o registro escrito, limitado a poucos especialistas, conviveu com o oral (p. 205-206).

O período da Idade Média teve a oralidade como preponderante na transmissão do conhecimento. Isso pode ser notado exemplarmente na educação eclesiástica, na qual monges e clérigos disseminavam a doutrina religiosa pela via da fala. À época, o contingente de indivíduos letrados era escasso, realidade intrinsecamente vinculada à ascensão da Igreja Católica como força dominante. A Igreja exercia um controlo rigoroso sobre a prática da leitura, autorizada exclusivamente a serviço da fé (Nunes, 2007).

Nesta era, desenvolveu-se similarmente o monaquismo, que fomentou o aumento das instituições monásticas, estabelecendo-as como sítios privilegiados de educação e núcleos de produção e multiplicação de recursos didático-religiosos. Com o estabelecimento das academias,

os centros de vida intelectual deslocam-se para as universidades. Professores e alunos necessitam de textos e obras de referência, que deverão ser acessíveis em tempo útil e a preços comportáveis. Então os copistas profissionais proliferam-se à volta das universidades (Brito, 2005, p. 136).

Posteriormente, sucederam-se inúmeras inovações tecnológicas que transformaram nossa percepção do mundo, sendo uma das mais significativas a imprensa. Gutenberg democratizou a impressão com a aplicação dos caracteres móveis, o que possibilitou que a informação se propagasse de modo abrangente e, assim, atingisse um maior contingente de pessoas. Isso acaba por desencadear uma expansão significativa dos materiais didáticos disponíveis, proporcionando uma diversificação nos conteúdos e uma especialização mais acentuada nas disciplinas académicas.

Verifica-se também o renascer da filosofia, que começa a se desprender de seus traços medievais fortemente influenciados pelo pensamento greco-romano, desvinculando-se, em parte, da religião e do mundo abstrato, e vinculando-se ao pensamento racional. Morin (2005), ao discorrer sobre a trajetória daquilo que considera como razão e progresso, assevera que o Renascimento estabeleceu uma relação concomitantemente “antagônica e complementar entre fé e dúvida, razão e religião” (p. 24).

No final do século XVI, tem-se o estabelecimento do *Ratio Studiorum* pela Companhia de Jesus. O objetivo era promover uma instrução formal a par com a educação religiosa, tendo em conta que “o conhecimento do Criador deveria percorrer também o conhecimento das suas criaturas” (Miranda, 2011, p. 477). O *Ratio Studiorum* configurou-se como uma normatização do ensino jesuíta, ou seja, como uma coletânea de normas e prescrições práticas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas (Borges & Sambugari, 2019).

Entre as diversas modificações sucedidas ao longo do tempo nas mais distintas esferas sociais – artes, cultura, literatura, religião, entre outras –, está a ciência. Sob a influência da razão, o saber científico empenhou-se em compreender a dimensão física, pois essa poderia ser matematizada. As análises científicas, tendo isso como alicerce, deixaram de concentrar-se unicamente em uma erudição generalizada sobre o mundo, voltando-se para as investigações especializadas (Carvalho, 2010).

Este cenário muda após a Revolução Industrial, marcada por várias inovações tecnológicas significativas. Castells (1999) explica que o surgimento da máquina a vapor e a substituição das ferramentas manuais pelas máquinas marcaram a Primeira Revolução Industrial, que começou na segunda metade do século XVIII. A revolução seguinte, no século XIX, distingue-se pelo desenvolvimento da eletricidade, dos motores de combustão interna e das tecnologias de comunicação, como o telefone e o telégrafo.

Essas mudanças afetaram a educação. Nos países industrializados, a demanda por uma força de trabalho especializada impulsionou um ensino uniformizado para as massas. O objetivo era capacitar a mão de obra para a indústria. Para Tuomi & Miller (2011), “neste período, o sistema educativo, tal como o conhecemos hoje, começou a alinhar-se com as necessidades prementes da organização industrial. À medida que a competição crescia no século XIX, a exigência por uma maior eficiência levou a uma crescente especialização” (p. 4).

Pode-se observar, portanto, que as diversas influências que incidem sobre o campo do ensino não são fenómenos isolados, mas integram um processo histórico contínuo. Endres (2019) sintetiza essas mudanças ao longo do tempo ao afirmar que:

das primeiras universidades na Idade Média até a disseminação do ensino universal resultante do Iluminismo e da Revolução Industrial, as escolas dedicam-se sobretudo à reprodução do saber. São espaços voltados para a memorização do conhecimento acumulado, com vistas à sua reprodução no mundo do trabalho que aos poucos começa a se delinear a partir da Revolução Burguesa. Livro, lousa, quadro negro, alfarrábios, giz e voz: eis os principais instrumentos utilizados nessa tarefa, nos níveis elementares da educação, e que moldariam a cultura do ocidente até os dias atuais (p. 11).

Por outro lado, a segunda metade do século XX foi marcada pelo alto número de inovações tecnológicas que contribuíram para o mundo moderno, como o primeiro computador, o microprocessador e a internet (Castells, 1999). A época trouxe à sociedade a linguagem digital, um novo meio de comunicação. Segundo Kenski (2007), essa linguagem,

expressa em múltiplas TICs, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. O poder da linguagem digital, baseado no acesso a computadores e todos os seus periféricos, à internet, aos jogos eletrônicos, etc., com todas as possibilidades de convergência e sinergia entre as mais variadas aplicações dessas mídias, influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes. Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional (p. 34).

A seguir, será discutida a influência dessas tecnologias no ambiente educacional, assente na noção de que as escolas se configuram como representações sociais. Algumas políticas europeias e portuguesas que lidam com a necessidade de integrar as tecnologias ao campo educativo também serão abordadas. Em última instância, serão explorados os obstáculos que os professores e as instituições escolares enfrentam para atender a essas demandas contemporâneas.

1.2 As tecnologias digitais na educação – potencialidades e desafios

Muitos pensadores advogam que a escola é uma representação da sociedade. Para Durkheim, “o ideal pedagógico de uma época expressa antes de tudo o estado da sociedade na época considerada” (Durkheim, 2011, p. 95). Isto significa dizer que a escola se constitui como um microcosmo da sociedade, já que, para ele, a educação é o meio pelo qual a sociedade mantém as condições que a permitem existir.

O contexto social também é proeminente em Vygotsky, tal como visto em Mores (2001), que assevera que “[d]e acordo com Vygotsky, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio” (p. 5).

John Dewey adota uma perspectiva análoga. Como elucidado por Trindade (2019), Dewey defende que “a escola não pode ser pensada apartada da realidade do mundo, pois a educação formal é parte de um processo social mais amplo, que gradualmente torna a criança um dos membros da sociedade” (p. 122). Na obra *Meu Credo Pedagógico*, Dewey postula que “a escola deve representar a vida presente – uma vida tão real e vital para a criança quanto aquela que ele vivencia em casa, na comunidade ou nos espaços de recreação” (1897, para. 9).

Desta maneira, emerge uma indagação de suma relevância: dada as aceleradas transformações impulsionadas pelas inovações tecnológicas no panorama contemporâneo, não seria imperativo que tais alterações também impactassem o âmbito educacional, especialmente no processo de ensino-aprendizagem? Acredito ser fundamental que as escolas se alinhem a essa tendência, considerando a predominância da tecnologia na sociedade em que vivemos.

Diversas iniciativas europeias e portuguesas corroboram essa perspectiva, como o Projeto Minerva (1985); o Projeto Nónio Século XXI (1996); a Estratégia de Lisboa (2005); a Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola – CRIE (2007); a Estratégia Europa 2020; o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027); o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (2018); o Digital Citizenship Education Handbook (2019), entre outras (Henriques et al., 2012; Coppi et al, 2022; Mairos, 2023).

O Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, publicado em 1997, reconhece a responsabilidade tanto das instituições de ensino quanto dos professores de tornar a escola um ambiente mais atraente aos discentes. No entanto, para que isto ocorra, é crucial que haja uma mudança na forma como se ensina, pois a escola deve ser percebida como “um lugar de aprendizagem em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências” (p. 39).

O Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027) nos alerta sobre a

necessidade de explorar o potencial das tecnologias digitais para a aprendizagem e o ensino e desenvolver competências digitais para todos. [...]. A melhoria da qualidade e do carácter inclusivo dos sistemas de educação e formação e da oferta de competências digitais para todos no contexto das transições ecológica e digital é de importância estratégica para a UE (Comissão Europeia, 2020, p. 1).

Em consonância, Lucas & Moreira (2018), no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, apresentam-nos um arcabouço meticulosamente estruturado para servir de referência aos docentes para o aprimoramento e promoção de competências digitais. Nele, é proposto que as tecnologias digitais podem beneficiar o ensino, entretanto, para garantir uma integração autêntica e produtiva de tais recursos, é crucial que se considere que “a competência digital específica do educador está em orquestrar efetivamente o uso de tecnologias digitais nas diferentes fases e configurações do processo de aprendizagem” (p. 20).

No *Digital Citizenship Education Handbook* é reconhecido o peso das inovações tecnológicas no panorama educacional. Defende-se que as modalidades emergentes –

como o *mobile learning*, as plataformas de mídias sociais e os jogos *online* – atuam como ferramentas que facultam o desenvolvimento cognitivo e a formação de competências diversas (Richardson & Milovidov, 2019). Destarte, é imperativo reconhecer que a dinâmica pedagógica não está circunscrita unicamente ao ambiente institucionalizado de ensino, nem depende inteiramente do professor. Os discentes, ao engajarem-se ativamente com tais instrumentos digitais mesmo fora do ambiente formal de ensino, estarão situados em um processo contínuo de aprendizagem.

Sendo assim, propõe-se que as instituições educacionais devem usar essas ferramentas de maneira estratégica, não as afastando da sala de aula. Bates (2015) concorda ao pontuar que o “ensino tradicional em sala de aula, e especialmente as aulas expositivas, foram concebidos para outra época. Embora as aulas expositivas nos tenham servido bem, estamos agora numa era diferente que exige métodos distintos” (p. 107).

A inserção das tecnologias na educação formal, no entanto, tem ocorrido mais lentamente do que em outros setores sociais. Mesmo com todas as iniciativas listadas anteriormente, “ainda existe, sobretudo, em Portugal, um longo caminho a percorrer para que esta integração das TIC seja verdadeiramente transversal nos currículos e feita de forma sistemática e planeada” (Henriques, 2012, p. 17).

Bittencourt (2018) dá ênfase aos efeitos negativos que a distância entre educação e tecnologia pode ter, defendendo que

a escola, enquanto instituição responsável pela transmissão de conhecimentos científicos, técnicos e sociais, tende a não incorporar, *de forma plena e integrada* [ênfase adicionada], estas tecnologias de informação em suas práticas cotidianas. Esta relação gera um efeito duplamente negativo: por utilizar uma dinâmica de produção de conhecimentos que não se apropria das tecnologias de mídia contemporâneas, elementos comuns na vida dos jovens, a escola acaba por afastar este jovem, precarizando uma de suas principais funções, que é a capacitação do estudante para lidar com as demandas, pessoais e profissionais, exigidas para uma vida adulta plena (p. 5).

Suárez-Guerrero, Rivera-Vargas e Raffaghelli (2023) evidenciam que a incorporação das tecnologias na educação deve ser tratada com cautela, pois não deve ser encarada como a solução universal para os problemas educacionais modernos. Essa incorporação convém ser executada de maneira crítica e significativa ao ensino, não se restringindo a um mero componente tecnológico. Tal noção coincide com o postulado por Jonassen et al. (2003): “se começarmos a pensar nas tecnologias como ferramentas de aprendizagem que os estudantes aprendem com, e não a partir delas, então a natureza da aprendizagem do aluno irá se transformar” (p. 11).

Em conclusão, convém trazer a asserção de Endres (2019), que concorda com os autores supracitados ao sustentar que

[a] verdadeira revolução está em uma mudança de atitude em relação ao processo de ensino que deixa de seguir a linearidade típica dos processos unidirecionais – marcados pela organização rígida, a disciplina e a hierarquia – e se abre para as potencialidades de um ensino calcado no diálogo e na emancipação humana (p. 32).

Importa salientar que o advento das médias digitais e sua utilização na educação não significa necessariamente o abandono das médias tradicionais (e.g., as aulas expositivas, o livro didático, a lousa, etc.). Reconhecer o potencial presente nas tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem não exclui a possibilidade de utilizarmos outras ferramentas pedagógicas (Endres, 2019). A educação é diversa, assim como os professores são diversos, e cabe ao docente optar pelo(s) recurso(s) pedagógico(s) que mais lhe agrada.

II.

INOVAÇÃO, ENSINO DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Inovação no ensino: novidade ou constante?

No capítulo prévio, demonstrou-se por meio da literatura acadêmica atual a evidente necessidade de integrarmos as tecnologias no âmbito educativo de maneira plena e articulada. Tal como defendido por Blanco & Silva (1993), “o impulso tecnológico do séc. XX marca igualmente as instituições educativas, obrigando-as a reestruturar os seus princípios de organização” (p. 38). Importa sublinhar, contudo, que o ímpeto por mudanças na área educacional não se trata de uma novidade, sendo possível observar já no século XIX uma demanda por novas abordagens no ensino. Desde então, a educação tem sido alvo de debates com o intuito de modificar os métodos pedagógicos em vigência, e alguns deles serão tratados a seguir, sendo que não há a pretensão de abarcar aqui todos os debates ou demandas em torno de inovações no ensino, apenas encarar este fenómeno sob uma perspectiva histórica.

O final do século XIX foi marcado por uma busca pela inovação no ensino, embora com conceitos ainda pouco definidos, e caracterizado por um certo idealismo e pela exploração de novos métodos que visavam a transformação do cenário educacional da época. Este empenho estava inserido num contexto dominado pelo

higienismo educativo (que evidencia os malefícios da escolarização organizada contra as leis naturais do desenvolvimento fisiológico e psicológico), pela medicina pedagógica (que realça a importância da observação do indivíduo e da consideração das suas potencialidades físicas e mentais para o processo de aprendizagem) e pela psicologia emergente como ciência (que revela a especificidade da infância), para além de outros aspectos dos campos político-económico (a necessidade da formação de elites, como resposta à agressiva competição colonial) e cultural (o brotar de novas ideias, na sequência do ruir das certezas e da exploração das novas vias de acesso ao conhecimento, em domínios tão diversos como a filosofia, a psicanálise, a literatura, etc.) (Figueira, 2003, p. 99).

A Escola Nova se desenvolveu neste cenário, dentro de uma lógica de educação progressista. Este movimento eclodiu em oposição à escola tradicional, marcada pela “escola sentada”, na qual os discentes assimilam conteúdos teóricos e padronizados, e são instruídos por um “mestre todo poderoso”, que simboliza o saber já consolidado e que nunca poderá ser contestado (Figueira, 2003, p. 99). A pedagogia tradicional tinha como propósito transmitir o conhecimento preestabelecido aos discentes, sendo que este conhecimento escolar era externo ao aluno, ou seja, “não correspondia necessariamente ao que eles estariam inclinados a aprender. (...) [a escola tradicional] impedia o descobrimento e a expressão dos gostos pessoais” (Mesquita, 2010, p. 64). Em outras

palavras, a pedagogia tradicional percebe o docente como o único que poderia transmitir saberes aos alunos; portanto, era considerado o elemento-chave da dinâmica pedagógica.

Para Saviani (1999),

[a]o entusiasmo dos primeiros tempos (...) sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola [a escola tradicional], além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional (p. 18).

Uma das objeções mencionadas parte da chamada Escola Nova, que considera o aluno a figura central da relação educativa (Mesquita, 2010). À época, registravam-se progressos notáveis no domínio da Biologia e da Psicologia, campos que afetaram significativamente a abordagem escolanovista (Nogueira, 1986). A Escola Nova julga que as aspirações dos discentes precisam ser contempladas, visto que a educação é percebida como um fenómeno social que tem o aluno como eixo central.

Saviani (1999) sintetiza as características da Escola Nova ao afirmar que esse movimento desloca

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (pp. 20-21).

Posteriormente, a educação passou a se assemelhar aos moldes da produção industrial (Nogueira, 1986; Oliveira, 2022). Na chamada pedagogia tecnicista, o que é significativo não é o “aprender a aprender”, mas sim o “aprender a fazer” (Saviani, 1999, pp. 25-26). Educadores e aprendizes são deslocados ao plano secundário do panorama educacional, incumbidos tão somente por cumprirem as diretrizes dos especialistas, estes percebidos como objetivos, lógicos e neutros. Nesta circunstância, “a organização do processo converte-se na garantia da eficiência”, ou seja, as falhas presentes no professor são mascaradas pela organização, o que permite a maximização da intervenção docente (Saviani, 1999, p. 24).

Sob a condução da ditadura militar (1926-1933) e do Estado Novo, o sistema educacional em Portugal buscou desassociar-se dos princípios comuns à República para aproximar-se dos ideais autoritários respaldados pelos setores conservadores, partidários da monarquia e membros da Igreja Católica (Mota, 2020). Este esforço revelou-se de maneira nítida na figura de Salazar, que percebia a escola como um dispositivo conveniente para controlar a população portuguesa, uma vez que, por intermédio do ensino – sobretudo o primário –, os jovens assimilavam os valores reputados como indispensáveis: “Deus, Pátria, Família e Trabalho” (Pereira, 2013, p. 71). Para assistir nesta busca, o governo esteve igualmente empenhado em resgatar personalidades de destaque na história portuguesa, com o propósito de moldar uma sociedade subserviente, laboriosa e desinformada (Mota, 2020).

Além da escola, Salazar também considera os meios de comunicação como veículos de extrema relevância para a difusão dos valores patrióticos de seu governo. São vistos como recursos indispensáveis para propagar o discurso de defesa da nação e dos ideais portugueses citados anteriormente. Isso é evidenciado no boletim *Escola Portuguesa*, distribuído aos professores da época e utilizado para promover os princípios colonialistas e nacionalistas do Estado Novo. Por meio dos docentes, o governo conseguia difundir tais ideologias aos alunos e à comunidade local (Pereira, 2013).

O século XX em Portugal também foi marcado pelo aumento no esforço para tornar a educação mais acessível. Com cerca de 30% da população analfabeta, o governo português, buscando lidar com essa questão, implementou a Telescola na década de 60. Este é outro exemplo de como os recursos audiovisuais podem beneficiar o ensino (Mota, 2020). Para Alves & Pereira (2019),

a Telescola rapidamente deu provas da sua eficiência enquanto subsistema educativo dotado de um caráter inovador e integrador. Assumindo a televisão educativa como o centro nevrálgico de todo o processo instrutivo, a Telescola afirmou-se como estratégia sem par na tentativa de contrariar o marasmo em que se encontrava a educação portuguesa, bem como possibilitou verdadeiramente a democratização do ensino em Portugal (p. 59).

A Revolução dos Cravos também repercutiu significativamente no meio educacional. Finatti (2022) assegura-nos que os ideais de descolonização e democratização impactaram a transição para o regime democrático, o que levou ao rearranjo das normas pedagógicas. O discurso democrático também atingiu as gestões escolares, ou seja, tanto no âmbito escolar quanto na esfera política, múltiplos poderes atuaram na edificação da escola republicana.

Ao considerar o eixo “Educação, Cultura e Ciência”, a Constituição da República Portuguesa destaca, na sua versão original, que

[o] Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Constituição da República Portuguesa [CRP], 1976, art. 73).

Para a esfera educativa em específico, foi elaborada a Lei de Bases do Sistema Educativo, ratificada em 1986. Tal legislação reconhece como direito o acesso de todos os cidadãos à cultura e à educação (Lei n.º 46, 1986, art. 2). O mesmo artigo enfatiza a importância de o sistema educacional estar atento às demandas da realidade social dos discentes para propiciar seu desenvolvimento integral. Outrossim, é declarado que cabe ao Estado promover a democratização do ensino.

Tais reformas pedagógicas, dentre outras tantas, influenciaram na criação do currículo nacional português (Solé & Barca, 2023). A educação portuguesa fundamenta-se, hoje, nas metas estabelecidas pela Lei Geral da Educação e, para cumpri-las, adota-se um currículo escolar único e obrigatório, definido previamente pelos setores capacitados, resultando em um ensino altamente centralizado (Solé, 2021).

2.2 O contexto do ensino da História em Portugal

Ao abordarmos especificamente o ensino da História, é evidente que este também é afetado pelas determinações discutidas anteriormente. Na contemporaneidade, a disciplina da História possui como referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, instituído pelo Despacho n.º 6478/2017, e as chamadas Aprendizagens Essenciais, instituídas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, e admitidas como única estrutura reguladora da aprendizagem em Portugal pelo Despacho n.º 6605-A/2021.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória reconhece que o contexto contemporâneo fornece novas demandas à educação, tendo em conta o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico. Neste cenário, “a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos” (p. 7). Já as Aprendizagens Essenciais, concebidas com o propósito de tornar o sistema educacional português mais maleável e

dar maior autonomia às escolas, “identificam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se pretendem atingir com a aprendizagem da História (...) e constituem-se como o documento curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem” (Ministério da Educação [MEC], 2018).

Segundo Solé & Barca (2023), tais diretrizes especificam os saberes, as competências e as atitudes que os discentes precisam aprimorar durante cada ano letivo de sua vida escolar. Ainda conforme os autores, as Aprendizagens Essenciais encorajam “uma aprendizagem centrada nos alunos, no desenvolvimento de competências transversais, como de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação” (p. 270).

De acordo com as orientações legislativas, no que condiz aos conteúdos históricos em específico, estes estão integrados ao Estudo do Meio durante o 1º Ciclo. No ciclo subsequente, os tópicos de História são abrangidos pela matéria de História e Geografia em Portugal. No 3º Ciclo, a História se converte em uma disciplina independente, responsável por abordar conteúdos diversos em cada ano académico.

De maneira sucinta, no 7º ano impera abordar o desenvolvimento da sociedade, desde os grupos recolectores até os séculos XII a XIV, culminando na fundação do Estado nacional. No ano posterior, o enfoque recai sobre a expansão europeia do século XV até a emergência da civilização industrial no século XIX. Por fim, no 9º ano o foco direciona-se às ocorrências do século XX até os tempos atuais (MEC, 2018).

No ensino secundário, a História emerge como disciplina trienal obrigatória no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e como disciplina facultativa – História B (bienal), no curso de Ciências Socio-Económicas ou História da Cultura e das Artes (bienal), transversal a vários cursos. Compreendendo os três anos do grau médio, a História devota-se a um aprofundamento dos temas previamente trabalhados de modo a educar um cidadão que prestigie o conhecimento histórico, que seja apto a examinar aspetos significativos à história humana, capaz de assimilar tópicos nacionais e globais, além de perceber a história de seu entorno de maneira ponderada e transversal (MEC, 2018).

Não obstante a sua proeminência no currículo português, a disciplina de História se depara com alguns entraves. Santos (2022), ao tratar da crise do ensino da História, salienta que a maioria dos docentes ainda segue a abordagem tradicional de ensino, na qual os professores são os sujeitos centrais da relação pedagógica. Para lecionar, “recorrem a diversas estratégias e instrumentos, entre as quais a exposição oral, o recurso

ao manual didático, a documentos escritos e, por vezes, a vídeos e músicas, cujo conteúdo pode ser, ocasionalmente, pouco dinâmico e aborrecido para os discentes” (p. 19).

Em sintonia, Kelly (2013) afirma que os historiadores têm ministrado seus cursos por meio de seminários com o objetivo de partilhar determinados factos e análises. A expectativa subjacente é de que os discentes ouçam atentamente a tudo que é exposto sem desviarem a atenção, retendo todos os dados coletados para que, posteriormente, consigam demonstrar seu domínio do conteúdo em um exame teórico. Todavia, o autor revela que a informação armazenada corresponde a aproximadamente 20% do total recebido.

Conforme Santos (2022), o cenário atual nas aulas de História é marcado por alunos apáticos, indiferentes ao conteúdo histórico apresentado. Uma das razões para tal são as aulas expositivas pouco cativantes e nada interativas. Ao ter de lidar com discentes desinteressados e pouco participativos, o próprio professor acaba por se perceber como incapaz de suscitar o entusiasmo e a curiosidade em seus alunos pela disciplina lecionada. O autor esclarece que

[o] problema reside no facto de que a História, pela complexidade e variedade dos seus temas, que implicam um vasto conjunto de acontecimentos, factos e personagens históricas, associado a instrumentos didáticos pouco dinâmicos, estáticos e, por vezes, de difícil compreensão, não oferecem contacto direto e dimensão visual das suas representações: gera-se, desta forma, aborrecimento e desconcentração, uma vez que os estudantes adotam uma postura passiva, agudizando-se a dificuldade em localizarem no tempo e no espaço os eventos históricos estudados (p. 20).

Empregar múltiplas abordagens pedagógicas permite que o professor crie um ambiente de aprendizagem enriquecedor, já que os discentes são estimulados por meio de recursos variados (Kelly, 2013). Fonseca (2009) reconhece a essencialidade de se diferenciar os instrumentos pedagógicos utilizados em aula e, por conseguinte, considera imperativo que os docentes dinamizem sua prática pessoal, uma vez que isso possibilita um confronto de perspetivas variadas e, assim, eleva-se a complexidade do tema a ser explorado.

Como discutido no capítulo precedente, as tecnologias da informação e comunicação estão integradas ao quotidiano dos discentes e, sendo assim, também devem compor o ambiente escolar. Importa ressaltar que, tal como postulado por Kelly (2013), as inovações tecnológicas estão a transformar a maneira como os alunos adquirem conhecimento sobre o passado, visto que estão a obter dados por meios diversos, que não apenas o livro didático ou as aulas ministradas em contexto formal.

Solé, Pacheco & Soares (2020) sustentam que não devemos cair em extremos e que os professores possuem ampla capacidade de se ajustarem à nova realidade, o que foi evidenciado no decorrer da pandemia do COVID-19. Em contrapartida, Dias-Trindade & Ferreira (2022) postulam que a pandemia também expôs as vulnerabilidades presentes na educação em Portugal, que dispõe de docentes que não foram capacitados durante sua formação inicial para a utilização das tecnologias digitais e tiveram que, por interesse próprio, explorar oportunidades de formação contínua para lidar com as lacunas presentes em sua qualificação.

Portanto, deve-se reconhecer que, para que o professor seja capaz de inserir efetivamente as tecnologias digitais no ensino da História, é essencial que tal integração seja abordada ainda no decurso de sua capacitação inicial e também na educação contínua. Em relação a isso, Solé (2021) argumenta que, a fim de que se verifique um ajuste sólido e abrangente no exercício docente em Portugal, é vital que se ofereça uma “formação contínua que contribua para uma mudança no paradigma do ensino da História, visando uma abordagem mais construtivista do ensino-aprendizagem da História, e menos de um ensino tradicional, expositivo e memorístico, que ainda perdura em algumas salas de aula” (p. 50).

Dias-Trindade & Ferreira (2022) concordam ao defenderem que as inovações tecnológicas aplicadas ao ensino precisam compor a formação de professores de maneira articulada à didática - neste caso, da História. Outrossim, os autores consideram primordial que os docentes se apoderem dos benefícios destes avanços tecnológicos e usufruam dos mesmos “na criação de novos ambientes de aprendizagem, mais motivadores, mais estimulantes e, sobretudo, que sejam capazes de desenvolver, nos seus estudantes, as competências essenciais para a sua integração nesta nova era” (p. 314).

Outro aspeto a ser considerado é que, ainda que as tecnologias digitais sejam implementadas efetivamente no ensino da História, o papel do professor mantém-se basilar no processo de ensino e aprendizagem. O docente permanece responsável por estimular seus discentes, reconhecido como agente indispensável na ativação de estruturas de sentido no aluno, na criação de cenários conducentes ao desenvolvimento de problemas de valor educativo, e no arranjo de ocasiões de reflexão (Fagundes, 2012).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 112/2023 alterou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Foi a primeira vez que se introduziu o tópico das tecnologias digitais na educação em uma estrutura legal que aborda a formação inicial de professores no país. Postula-se que

[a] formação na área educacional geral integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática elementar, do currículo, da educação para a cidadania, da avaliação das aprendizagens, da organização escolar, da educação inclusiva, das necessidades específicas e da organização e gestão da sala de aula, bem como do uso das tecnologias digitais em educação (Decreto-Lei n.º 112, 2023, art. 9).

Nesse sentido, reitera-se a importância de que as inovações tecnológicas sejam aplicadas ao ensino da História, pois essa é uma demanda que parte não só de entidades governamentais, mas dos próprios discentes. Exige-se que o professor, nas condições presentes, esteja ciente dos dispositivos comuns à cultura de seus alunos, levando em conta que eles precisarão lidar de maneira crítica com tais aparelhos no futuro (Seffner, 2018).

Por fim, convém admitir que, como defendido por Nóvoa (1996),

[o] mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais (p. 417).

Em outras palavras, as tecnologias estão permanentemente a se transformar e, deste modo, é imprescindível que os docentes se empenhem em atualizarem-se regularmente sobre novas fontes de ensino (Fonseca, 2009).

III. EDUCAÇÃO, VIDEOJOGOS E ENSINO DA HISTÓRIA

3.1 Os videojogos como ferramenta pedagógica: potencialidades e desafios

Como observado anteriormente, ao longo da história humana, o progresso tecnológico influenciou sobre as práticas pedagógicas. Isto pode ser constatado ainda nos primeiros meios de difusão do conhecimento (e.g., a língua falada, a escrita) até o advento da chamada “era da informação” (e.g., rádio, televisão, computadores, entre outros). A sociedade contemporânea testemunha o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, o que acaba por exigir que as instituições escolares se adequem a esta realidade. Trata-se de uma demanda identificada em inúmeras produções académicas (e.g., Jonassen et al., 2003; Henriques, 2012; Suárez-Guerrero et al., 2023, etc.) e também em múltiplas publicações europeias (e.g., Plano de Ação para a Educação Digital, Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, *Digital Citizenship Education Handbook*, etc.), como explorado no primeiro capítulo desta dissertação. Não obstante, embora os benefícios de tal integração sejam reconhecidos, a incorporação plena das tecnologias digitais continua a enfrentar desafios, sobretudo em relação às práticas pedagógicas, às exigências curriculares e à receção e adaptação dos professores a estas ferramentas.

Para Bittencourt (2018),

a escola tem gasto mais energia tentando impedir os estudantes de utilizarem estas novas tecnologias no ambiente escolar do que para compreendê-las e inseri-las, de forma saudável e produtiva, em suas práticas cotidianas. Neste contexto, além de não desempenhar seu papel, a escola vai se distanciando cada vez mais de seus alunos (p. 11).

Defende-se que a atitude face às tecnologias digitais não se deve caracterizar por evadi-las, ou seja, por lhes negar espaço no ambiente escolar. Pelo contrário, a postura do docente e da própria instituição de ensino tem de ser a de assimilá-las de maneira integrada à grade escolar, de modo que os discentes as possam utilizar de forma ativa. Não basta meramente projetar um *power point*, assistir a um filme ou discutir um livro; é fundamental que se contemple alternativas capazes de tornar a aprendizagem mais dinâmica e menos passiva para o aluno. Deste modo, as práticas pedagógicas poderão ser enriquecidas e intensificadas, aproximando o conteúdo histórico da realidade dos discentes (Cury, 2019).

É neste ponto que os videojogos podem emergir como ferramentas dotadas de um vasto potencial educativo que, até então, tem sido pouco explorado em Portugal, especialmente quando o assunto é a sua aplicação no ensino da História. Para Nabais & Trindade (2024), as técnicas convencionais de ensino favorecem o “desinteresse, desmotivação e dificuldades de retenção do conteúdo ensinado” (p. 384), infortúnios que

podem ser mitigados a partir do emprego das tecnologias digitais, citando os videojogos como exemplo. Em consonância, Teixeira (2008) afirma que

a emergência e consequente popularidade e massificação acelerada da indústria dos videojogos, assim como o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, resultaram na generalização da consciência das potencialidades, a vários níveis, da cultura de simulação presente nos videojogos e jogos de computador, bem para além do mero entretenimento (p. 38).

Em termos históricos, foi em 1958 que o primeiro jogo eletrónico foi apresentado ao mundo. Denominado *Tennis for Two*, o jogo foi fabricado por William Higinbotham, físico nuclear responsável pelo desenvolvimento da engenharia que tornou viável o controle de elementos em um ecrã (Lopes & Oliveira, 2013; Humphreys, 2021).

Perpassando os jogos *Spacewar* (1962) e *Pong* (1972), que evidenciam as inovações tecnológicas da época em que foram produzidos, constata-se, ao fim da década de 1970, a proliferação dos salões de jogos e das famosas máquinas *arcade* ou fliperamas. Deste modo, o jogo *Space Invaders* (1978) tornou-se um marco na história dos jogos eletrónicos, assim como o *Pac-Man* (1980), os dois sendo produções de empresas japonesas (Lopes, 2012; Humphreys, 2021).

Para Teixeira (2008), o *ZX Spectrum*, microcomputador concebido em 1982 por Clive Sinclair, foi responsável por atrair diversos jovens ao novo mundo dos videojogos, que até então estavam circunscritos aos salões de jogos. A partir do *Spectrum*, eram realizados “encontros lúdicos em casa de quem tivesse um *Spectrum* ligado a uma TV onde se pudessem ‘correr’ os tais primeiros jogos” (p. 39). Nesta década, houve um alastramento e fortificação da indústria dos videojogos, assente principalmente no lançamento do *Nintendo Entertainment System*, que fornecia aos jogadores gráficos com resolução superior, e disponibilizou ao mundo jogos inovadores tais como *Super Mario Bros* e *The Legend of Zelda* (Teixeira, 2008; Gonçalves, 2021).

A utilização de jogos digitais como instrumento pedagógico não se trata de um fenómeno propriamente recente no tempo. Contemplar os videojogos como ferramentas educativas tornou-se mais habitual em torno da década de 1970 (Paula & Valente, 2014; Pedro, 2018), todavia, previamente ao desenvolvimento dos videojogos, já era consenso que o simples jogar ou brincar tratava-se de um fator indispensável à aprendizagem. A relevância do lúdico é abordada já nas obras de Platão (que reconhecia o aspeto lúdico como eficaz na moldagem do carácter e da personalidade da juventude) e já em Aristóteles (que compreendia os jogos como um meio de preparar os mais jovens para a vida

comunitária) (Lima, s.d.). Hoje, é unânime a concepção de que ao brincar são cultivadas competências cognitivas e sociais (Karsenti & Parent, 2020).

Para Huizinga (2000, obra original publicada em 1938), o jogo e/ou o jogar manifestam-se antes mesmo da própria cultura, sendo o jogo um elemento essencial para a formação da mesma. Apesar desta ser uma obra antiga, ainda é amplamente utilizada nos *game studies*. O autor define o jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (p. 24).

Com a massificação das tecnologias digitais, sobretudo dos jogos eletrónicos, intensificou-se a reflexão sobre como educação e entretenimento poderiam ser congregados com o propósito de beneficiar a aprendizagem. Assim, surgem os conceitos de *edutainment* e *serious games* (Karsenti & Parent, 2020). De acordo com Pedro (2018), *edutainment* refere-se a “qualquer forma de utilização de um instrumento primariamente lúdico num contexto de ensino formal” (p. 13). No que condiz aos videojogos, trata-se da

conversão de um videojogo comercial como artefacto primário (desenhado e vendido para entretenimento de um determinado público-alvo, sem qualquer outro tipo de intenção) num artefacto terciário (retirando as potencialidades pedagógicas do mesmo mas beneficiando das suas capacidades de software para garantir uma aprendizagem mais imersiva e intuitiva ao estudante (Santos, 2022, p. 26).

O conceito de *serious games* aparece pela primeira vez na obra de Clark Abt, publicada em 1970. Refere-se aos jogos produzidos com uma finalidade educacional, isto é, apresentam o propósito principal de ensinar, com o entretenimento relegado ao segundo plano (Telles, 2016; Santos, 2022). No entanto, apesar de serem fabricados com uma maior preocupação com o conteúdo e os conceitos debatidos ao longo do jogo, os *serious games* frequentemente demonstram uma certa dificuldade para entreter os discentes, já que habitualmente possuem um curto orçamento, gráficos de baixa resolução, além de basearem-se muito em tarefas repetitivas ou muito escolarizadas, resultando em uma “menor capacidade de imersão por parte do jogador do que os jogos comerciais” (Peixoto, 2016, p. 27).

Bittencourt (2018) argumenta a favor do uso de videojogos comerciais como instrumento pedagógico ao enfatizar as potencialidades didáticas comuns a estes media. Para o autor, os videojogos apresentam um vasto potencial para cativar o público jovem, capaz de operar como um vínculo entre a cultura dos media contemporânea e o ambiente

escolar. Em outras palavras, a instituição escolar tem nos jogos eletrônicos um meio de se aproximar do dia a dia dos alunos, imersos em uma cultura digital (Alves, 2008).

Felicia (2023) está de acordo ao declarar que os jogos eletrônicos, até mesmo quando orientados para o entretenimento, conseguem estimular as faculdades cognitivas dos alunos, posto que estes precisam exercer suas competências de memorização, resolução de problemas e colaboração para triunfarem no que se está a jogar. Ademais, o autor considera que os videojogos comerciais possuem múltiplos benefícios educativos implícitos, tais como

desenvolver competências cognitivas, espaciais e motoras e podem ajudar a melhorar as competências de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Podem ser usados para ensinar factos (p. ex., conhecimento, memória, aprendizagem por repetição, memorização, etc.), princípios (p. ex., relações de causa e efeito) e resolução de problemas complexos para aumentar a criatividade ou fornecer exemplos práticos de conceitos e regras que, de outro modo, seriam difíceis de ilustrar no mundo real. Igualmente, podem ser particularmente úteis para realizar experiências que podem ser perigosas na vida real, tal como o uso de produtos químicos perigosos (p. 11).

Os videojogos são uma tecnologia interativa e promovem, portanto, uma aprendizagem um pouco mais dinâmica e envolvente comparado aos métodos tradicionais de ensino (Gee, 2003; Alves, 2012). Em contraste ao que comumente se pensa, os jogos eletrônicos são um fenómeno social, já que promovem também a aprendizagem colaborativa, especialmente a partir dos *Massive Multiplayer Online Games* (MMOs). Este tipo de jogo permite que um vasto número de jogadores intervenha conjuntamente em um mesmo universo e são projetados para estimular a interação e a cooperação. De tal forma, “as pessoas estão criando novas maneiras de construir e compartilhar conhecimento. Elas também estão formando novas formas de comunidades de aprendizagem” (Gee, s.d., p. 15).

Em relação a isso, Shaffer et. al. (2005) postulam que

ao criar mundos virtuais, os jogos integram o saber e o fazer. Mas não apenas o saber e o fazer. Os jogos reúnem formas de saber, formas de fazer, formas de ser e formas de cuidar: os entendimentos situados, as práticas sociais eficazes, as identidades poderosas e os valores compartilhados que fazem de alguém um especialista (p. 5).

Gee (2005a; 2005b) identifica quinze princípios de aprendizagem incorporados em bons jogos de computador e videojogos, que podem ser empregados na educação em geral. Para ele, quanto mais recursos o jogo dispuser, mais adequado este será para a aprendizagem. Estes princípios foram identificados no quadro a seguir.

Quadro n.º 1 – Princípios de aprendizagem presentes nos videojogos

Princípio	Significado
<i>Identidade</i>	Bons jogos proporcionam àquele que joga uma nova identidade, o que desencadeia um maior engajamento por parte do jogador. Ao assumir tal identidade, o jogador torna-se capaz de viver, aprender e agir no e sobre o universo do jogo.
<i>Interação</i>	Contrariamente aos livros (objetos passivos), os jogos consistentemente proporcionam respostas, isto é, fornecem feedback e desafios inéditos. Nada é executado sem a ação e a escolha do jogador.
<i>Produção</i>	Jogadores não são meramente consumidores, mas também criadores. Isto porque eles co-constroem os jogos através de suas próprias ações.
<i>Assunção de riscos</i>	Bons videojogos incentivam os jogadores a assumirem riscos ao diminuírem as repercussões de seu fracasso.
<i>Personalização</i>	Geralmente, os jogadores podem personalizar o videojogo de tal forma que este se adeque ao seu estilo próprio de jogo e de aprendizagem. São disponibilizados graus de complexidade distintos e múltiplas maneiras de se solucionar um problema.
<i>Autonomia</i>	A partir dos outros princípios, os jogadores se sentem capazes de exercerem sua autonomia e dominância sobre o que ocorre no jogo.
<i>Problemas bem ordenados</i>	Bons videojogos arranjam os obstáculos a serem enfrentados pelos jogadores de modo a que os desafios menores sejam mais simples de serem solucionados. Tais obstáculos auxiliam os jogadores a formularem teorias para a resolução dos problemas posteriores, de maior complexidade.
<i>Desafio e consolidação</i>	Similarmente ao princípio anterior, os bons videojogos oferecem uma gama de desafios e permitem que estes problemas sejam resolvidos repetidamente até que as respostas se tornem automáticas para quem está a jogar. Dessa forma, o conhecimento é consolidado através da repetição (que possui suas variações) e, posteriormente, um novo obstáculo emerge.
<i>“Na hora certa” e “Sob demanda”</i>	As informações são fornecidas “na hora certa”, ou seja, precisamente quando os jogadores as carecem e é necessário aplicá-las. Também são disponibilizadas “sob demanda”, isto é, quando o jogador sente a necessidade de tais dados.
<i>Significados situados</i>	Os significados das palavras estão sempre vinculados às ações, imagens e/ou diálogos presentes no jogo.
<i>Agradavelmente frustrante</i>	Bons videojogos fazem com que os jogadores se sintam desafiados, porém simultaneamente capazes de superar os obstáculos do jogo. Trata-se de uma sensação extremamente motivadora.
<i>Pensamento sistémico</i>	Os jogadores são incentivados a considerarem as associações que constituem o jogo, e não sobre ocorrências, factos e competências isoladas. É indispensável contemplar como cada ação concretizada poderá impactar nas suas ações subsequentes e como isto irá influenciar as ações de outros jogadores.
<i>Explorar, pensar lateralmente, repensar objetivos</i>	Em bons videojogos, não se trata de ultrapassar os obstáculos o mais rápido possível. Ao contrário, os jogadores são motivados a explorarem o universo em que estão a jogar antes de avançarem para a etapa seguinte. Os jogadores devem pensar lateralmente e não linearmente.
<i>Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído</i>	Nos videojogos, as informações estão dispersas entre o jogador e a personagem virtual a ser comandada. A personagem dispõe de habilidades e saberes próprios, que são transferidos ao jogador.
<i>Equipas multifuncionais</i>	Nos MMOs, é fundamental que os jogadores trabalhem em equipa, vivenciando situações nas quais cada participante intervém a partir de suas próprias habilidades.
<i>Desempenho antes da competência</i>	Em bons videojogos, não se exige que os jogadores sejam especialistas desde o início. Eles adquirem conhecimento no decurso do jogo, amparados pelo seu próprio <i>design</i> , pelas “ferramentas inteligentes” proporcionadas, e também pelo suporte de jogadores em níveis mais avançados.

Nota: Elaboração própria com base nos princípios identificados em trabalhos de Gee (2005a, 2005b).

Santos (2023), similarmente, fornece-nos um quadro com as potencialidades dos jogos digitais destacadas anteriormente por Felicia (2023), agora com foco na História.

Quadro n.º 2 – Potencialidades dos jogos digitais

<i>Aprendizagem ativa</i>	Oportunidade de aprender de forma ativa e envolvente, através de eventos históricos onde é desenvolvido o espírito crítico dos alunos.
<i>Personalização da aprendizagem</i>	Os jogos podem ser ajustados atendendo às necessidades específicas de cada aluno, permitindo que aprendam ao seu ritmo.
<i>Estímulo à criatividade</i>	Os alunos podem ser criadores das suas próprias histórias e narrativas dentro de um determinado contexto histórico.
<i>Acesso à informação</i>	Os alunos podem ter acesso a dados históricos através do jogo.
<i>Conexão com o mundo digital</i>	Os alunos adquirem capacidades tecnológicas relevantes.
<i>Aumento da motivação</i>	Através do jogo, os alunos podem sentir-se mais motivados para adquirir conhecimentos da disciplina de História.

Nota: Adaptado de Santos (2023) a partir de Felicia (2023).

Santos (2023) também aponta para a capacidade de os videojogos potenciarem os discentes a assumirem um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, sendo o professor o mediador encarregado de orientar o aluno. Em harmonia, Alves (2012) enfatiza o potencial educativo dos videojogos, capazes de fomentar uma “aprendizagem dinâmica e interativa que desafia cognitivamente os aprendentes a solucionar problemas, contribuindo para [a] construção de práticas construtivistas” (p. 7). A autora salienta que isso não significa que os videojogos meramente tornam o aprendizado mais animado, mas sim que este viabiliza a interação entre os discentes e os temas em estudo, de modo que os alunos consigam aperfeiçoar definições distintas, interligando a compreensão e a aplicação do assunto estudado.

No entanto, o emprego dos videojogos como ferramenta didática também carrega suas limitações e tem de enfrentar barreiras quotidianas na sua implementação. Aspetos socioeconómicos são o principal argumento apresentado por aqueles que contestam tal integração: ora apontam para os altos custos envolvidos na compra de consolas, computadores e/ou jogos eletrónicos, que são pouco acessíveis às escolas devido ao seu orçamento reduzido, e menos ainda aos alunos de origens e contextos de vida mais humildes (Nabais & Trindade, 2024); ora ressaltam os encargos associados ao desenvolvimento de jogos que apresentem características envolventes e engajadoras aos discentes e, ao mesmo tempo, se preocupem igualmente com o conteúdo pedagógico (Alves, 2008).

Outro obstáculo para a plena inclusão dos videojogos no ensino está na insuficiência de formação docente específica na área. Esta carência resulta em uma certa resistência por parte dos docentes, que privilegiam os métodos tradicionais de ensino (Nabais & Trindade, 2024). Soma-se a isso o facto de os professores terem de gerir currículo e calendário escolar extremamente exigentes e complexos. No caso da História,

as poucas sessões letivas dedicadas à disciplina tornam a integração dos videojogos pouco atrativa para o docente, por demandar tempo que não se tem (Santos, 2022).

Há quem conteste o uso dos videojogos comerciais desenvolvidos com fins de entretenimento como instrumento didático por estes serem desenvolvidos sob a lógica de mercado. Os videojogos comerciais possuem a função principal de entreter e são elaborados com intencionalidades específicas, sendo um maior número de vendas uma dessas preocupações. Bittencourt (2018) contra-argumenta ao enfatizar que

estes problemas são comuns em todas as mídias, não apenas nos jogos eletrônicos. Filmes são carregados destas peculiaridades, mas são largamente usados como recursos didáticos na educação formal, e não sofrem o mesmo preconceito que os jogos eletrônicos. Como afirma Greenfield (1988), os efeitos negativos de qualquer mídia advêm do uso que se faz delas, e não delas em si (p. 88).

O tópico da violência presente nos videojogos comerciais também é constantemente citado. A este respeito, Lopes & Oliveira (2013) salientam que é importante admitir que há videojogos que são mais ou menos apropriados ao ambiente escolar e a determinadas faixas etárias. Como referência, geralmente adota-se o PEGI (*Pan European Game Information*), sistema europeu destinado à classificação dos jogos digitais, que sugere sua adequação etária conforme o seu conteúdo (Lopes & Oliveira, 2013; Felicia, 2023; PEGI, s.d.). Tal referencial pode auxiliar os docentes a selecionarem o videojogo ideal para a idade e o tema a ser ensinado (Teixeira, 2008; Lopes & Oliveira, 2013).

A aversão à incorporação dos videojogos como ferramenta pedagógica no ensino se relaciona à perspectiva de inovação social de Hobsbawm. Como postulado por Arruda (2011), Hobsbawm sustenta que o progresso técnico – neste caso, os avanços tecnológicos – tende a ser mais favoravelmente acolhido pela sociedade por estar associado ao mundo concreto, material. De maneira oposta, os indivíduos são propensos à rejeição da inovação social – aqui, trata-se da inserção dos videojogos no ensino –, posto que esta lida com relações estabelecidas na longa duração, como religião, família e aquelas que se dão na instituição escolar.

Shaffer et al. (2005), em paralelo, afirmam que os videojogos representam um desafio à educação institucional, uma vez que aquilo que os jogos eletrônicos valorizam – a exploração, a expressão individual e a experimentação lúdica – encontra-se em contraposição aos valores sociais preconizados no contexto escolar. Assim, alertam-nos para o facto de que

o próximo desafio para os *designers* de jogos e escolas é compreender como moldar a aprendizagem e os ambientes de aprendizagem com base no poder e no potencial dos

jogos – e como integrar os jogos e os ambientes de aprendizagem baseados em jogos na arena predominante de aprendizagem: as escolas. (p. 10).

Isto liga-se ao argumento de John Dewey de que as escolas são edificadas com base num “fetiche de factos”, isto é, percebe “qualquer área da aprendizagem (...) como um conjunto de factos ou informação. A medida de um bom ensino e aprendizagem é a medida em que os alunos conseguem responder a perguntas sobre estes factos nos testes. (Shaffer et al., 2005).

Importante ressaltar, entretanto, que muitos autores apontam para a indispensabilidade do professor na integração dos videojogos como material didático. Gee (2005b) alega que os discentes carecem de “ferramentas inteligentes” capazes de orientar sua aprendizagem e, na instituição escolar, este dispositivo é o professor. O docente, neste cenário, se faz essencial, pois é ele o responsável por mediar a relação entre aluno, videojogos e aprendizagem. Ademais, reconhece-se que o docente, em sua diversidade, pode optar ou não pela utilização dos videojogos como recurso educativo, e isto em nada irá refletir na sua competência como professor.

O professor é também o encarregado de explorar os benefícios possíveis dos videojogos, sejam eles comerciais ou não (Karsenti & Parent, 2020). Ademais, seu uso deve se traduzir em um complemento à aprendizagem e ao professor, nunca o substituir (Nabais & Trindade, 2024). Por fim, sua utilização deve estar associada ao currículo escolar para que não se corra o risco de cair numa “falsa inovação”, ou seja, fixar-se na mesma lógica conservadora de ensino que se almejava combater (Bittencourt, 2018).

Neste sentido, advoga-se por uma formação de professores em Portugal que leve em conta as potencialidades dos videojogos no ensino e capacite os novos docentes para o emprego desta ferramenta didática em sala de aula. Tal qual postulado por Nabais & Trindade (2024), se aproveitados da maneira correta, os videojogos revelam-se como excelentes recursos para a educação. Desta forma, é crucial que as escolas consolidem suas infraestruturas tecnológicas e invistam na formação digital de docentes e alunos.

A criação de espaços de formação de professores é crucial para dar sentido à implementação dos videojogos no ensino, tal como nos diz Alves (2008), quando afirma que “uma aproximação entre os docentes e os desenvolvedores dos *games* e/ou jogos digitais pode também se constituir em um segundo caminho desse percurso que aponta para várias vias sem ser excludente” (p. 8).

Em conclusão, defende-se que os videojogos são apenas uma média e, como no caso de qualquer outra, o que importa é o que se faz a partir dela (Telles, 2016). Tal como defendido por Gee (s.d.),

nada disso quer dizer que os videogames fazem essas coisas boas sozinhos. Tudo depende de como eles são usados e de que tipos de sistemas de aprendizagem mais amplos (atividades e relacionamentos) eles fazem parte. (...) A vanguarda é perceber o potencial dos jogos para a aprendizagem a partir da inserção de bons jogos em bons sistemas de aprendizagem, dentro e fora das salas de aula, e pelo emprego dos bons princípios de aprendizagem presentes nos bons jogos no ensino dentro e fora da escola, esteja ou não um videogame presente (p. 20-21).

3.2 Os videojogos no ensino da História

Sustentou-se até este ponto que o ensino da História não deve se reduzir às aulas expositivas e ao livro didático se aspiramos por alunos participativos e interessados no que se está a lecionar. A educação histórica tem como missão formar cidadãos engajados e autónomos, capazes de refletirem cuidadosamente sobre o mundo em seu entorno. A fim de que isso aconteça, o professor de História tem de disponibilizar aos discentes as devidas condições para a promoção de um “saber fazer” histórico, ou seja, torná-los aptos a interpretar o processo de estruturação do conhecimento histórico (Bittencourt, 2018).

No segundo capítulo, viu-se que as inovações tecnológicas interferem no ensino da História, que se defronta diariamente com alunos apáticos, indiferentes ao conteúdo histórico a ser aprendido. A História trata de temas extremamente complexos e variados, o que significa que professores e discentes estão sempre a lidar com um conjunto diverso de eventos, factos e figuras históricas afastado de sua realidade. Estes tópicos estão regularmente associados a ferramentas didáticas pouco dinâmicas, que não proporcionam aos alunos uma interação direta ou uma dimensão visual de suas representações, o que dificulta a compreensão e apropriação dos saberes (Santos, 2022).

Tendo em conta esta realidade, são exigidas mudanças na maneira de se ensinar o conteúdo histórico. Evidentemente, a reivindicação por reformas no ensino não é um tema recente, entretanto as exigências atuais obrigam a que as respostas fornecidas precisem ser novas. Para tanto, convém salientar o potencial presente nos videojogos, que fornecem ao docente diversificadas formas de proporcionar o conhecimento histórico e de interagir com os alunos e com a sociedade em geral. Na ótica de Santos (2023), os videojogos constituem-se como um

meio potenciador de aprendizagem na disciplina de História, por diversos motivos. Em primeiro lugar, o jogo facilita o envolvimento, isto é os alunos sentem-se comprometidos nas

tarefas uma vez que são os participantes do jogo; em segundo lugar, desperta interesse, os jogos além de proporcionarem um ambiente divertido e descontraído, despertam a curiosidade e a motivação dos alunos; em terceiro lugar, os jogos estimulam a participação e a interação em grupo; em quarto lugar, facilita a interpretação de fontes, através do jogo é possível interpretar diversas fontes (...); por outro lado, estimula a avaliação formativa (p. 105).

A intersecção entre jogos digitais e ensino da História se fortaleceu com a abreviação da fronteira entre história e ficção, que conduziu a um enaltecimento epistêmico da literatura, da arte e da mídia à vista do conhecimento histórico (Telles, 2016). Tal perspectiva resultou numa reconciliação entre História e o universo fictício, percebido “não como falso, mas como algo que radica no real e orbita a esfera do verossímil”, e possibilita aos docentes um meio de dialogar com “elementos da cultura cotidiana que atravessam o imaginário dos estudantes e são parte importante de sua cultura histórica” (Telles & Alves, 2015, p. 126).

Neste cenário, surgem os videojogos, vistos por Telles (2016) como capazes de fomentar o fenómeno da espacialização e virtualização da História por intermédio de suas características intrínsecas de simulação e interatividade. Mais elucidativa do que a representação textual, a simulação de contextos e ocorrências históricas presente nos videojogos conduz a um entendimento mais profundo da complexidade imbricada nos processos históricos, já que “os jogadores se aproximam das situações, experiências e dificuldades análogas às experimentadas pelos homens *[sic]* de uma determinada época” (Telles, 2016, p. 177).

Outros autores também enfatizam o potencial didático presente na capacidade de simulação dos videojogos. Para Gee (s.d.), os alunos, ao jogarem, adentram um sistema sofisticado que os facilita a assimilação de fundamentos teóricos significativos sobre a História e as Ciências Sociais. Já Nabais & Trindade (2024) percebem os videojogos como um dispositivo promotor de reconstituições históricas, além de disporem de um extraordinário potencial motivador, gráfico e criativo. Em consonância, Santos (2023) destaca a capacidade imersiva dos jogos eletrônicos já que entregam uma perspectiva visual dos acontecimentos históricos, o que, para Bittencourt (2018), torna possível que os jogadores, de certa maneira, “vivenciem” o passado.

Em contrapartida, há quem se preocupe com os anacronismos contidos nos videojogos históricos. Conforme observado em Santos (2022), os videojogos comerciais são fabricações de corporações alinhadas à lógica de mercado, que têm como propósito principal o lucro. Destarte, constata-se a presença regular de incoerências e anacronismos nos enredos dos jogos, o que pode prejudicar a percepção dos discentes sobre

determinados períodos históricos. Todavia, o anacronismo pode ser um elemento positivo para a compreensão dos alunos, já que

ao propor aos alunos uma discussão que objetiva distinguir os elementos históricos do conteúdo ficcional existentes em um determinado jogo digital e pensar quais deles são ou não verossímeis, o professor de História estará possibilitando aos estudantes uma experiência que se assemelha ao percurso epistemológico do próprio fazer histórico.” (Telles & Alves, 2015, p. 127).

São muitas as ocasiões em que os discentes revelam pouco entusiasmo pelo conteúdo de História, porquanto sentem-se distantes daquela realidade e falham em construir conexões com o presente. Levando em conta a dificuldade dos discentes em se relacionarem com a disciplina de História, os videojogos se constituem como uma estratégia benéfica para a motivação da aprendizagem (Santos, 2023).

Acerca disso, Karsenti & Parent (2020) asseguram que os videojogos permitem aos discentes “escapar ao tédio dos seus livros de história para ‘experimental’ [*sic*] a história como um processo dinâmico” (p. 41). É evidente que não se pode experienciar o passado em si, mas, por meio dos videojogos, os alunos têm a oportunidade de estudar temas históricos de maneira mais ativa por meio de sua dramatização e/ou reconstrução. Motivar os jogadores a se dedicarem profundamente à trama contida nos videojogos é um de seus atributos mais notáveis, exercido por meio de uma gama de estímulos auditivos, visuais e intelectuais que o tornam mais apelativos aos discentes (Felicja, 2023). Ademais, ao deterem o controlo, os jogadores se percebem mais empenhados e participativos, inseridos num ambiente mais descontraído, que favorece sua curiosidade (Santos, 2022).

É importante frisar que não basta jogar videojogos com temáticas históricas para aprender História. Bittencourt (2018) enfatiza que estes jogos carregam informações históricas advindas do senso comum e sujeitas às intencionalidades de quem os elaborou. Para transformá-las em conhecimento histórico, torna-se crucial a mediação do professor de História. Pode-se concluir, portanto, que o professor é figura fundamental para uma aprendizagem eficaz ao ser aquele responsável por impulsionar o questionamento, análise e senso crítico de seus alunos (Telles & Alves, 2015; Karsenti & Parent, 2020; Nabais & Trindade, 2024).

Diversos jogos têm sido apontados como ideais para a dinamização do ensino da História (e.g., Teixeira, 2008; Felicja, 2023), sendo alguns exemplos identificados a seguir.

Quadro n.º 3 – Jogos aptos a serem utilizados no ensino da História

Jogo	Género	Tema histórico retratado
<i>Assassin's Creed</i>	Ação-Aventura	Vários
<i>1979 Revolution: Black Friday</i>	Ação-Aventura	Revolução Iraniana
<i>God of War</i>	Ação-Aventura	Mitologia grega Mitologia nórdica
<i>Sid Meier's Pirates!</i>	Ação-Aventura	Expansão colonial
<i>Valiant Hearts: The Great War</i>	Aventura	Primeira Guerra Mundial
<i>Mount & Blade II: Bannerlord</i>	Ação	Idade Média
<i>We. The Revolution</i>	Estratégia	Revolução Francesa
<i>Anno 1800</i>	Estratégia	Revolução Industrial
<i>Civilization VI</i>	Estratégia	Vários
<i>Age of Empires</i>	Estratégia	Vários
<i>Total War</i>	Estratégia	Vários
<i>Europa Universalis IV</i>	Estratégia	Vários
<i>Through the Darkest of Times</i>	Estratégia	Segunda Guerra Mundial
<i>Hearts of Iron IV</i>	Estratégia	Segunda Guerra Mundial
<i>Caesar III</i>	Estratégia	Império Romano
<i>Portugal 1111: A Conquista de Soure</i>	Estratégia	Reconquista
<i>Kingdom Come: Deliverance</i>	RPG (role playing game)	Império Romano
<i>The Oregon Trail</i>	Edutainment	Expansão americana

Nota: Elaboração própria.

A seguir, serão analisados dois videojogos que podem ser utilizados no ensino da História: *Assassin's Creed (Discovery Tour)* e *Valiant Hearts: The Great War*. A escolha pelo *Assassin's Creed* se deu por se tratar de um jogo que lida com diferentes épocas históricas (e.g., o Antigo Egipto, a Grécia Antiga e a Era Viking), além de ser um videojogo amplamente conhecido, especialmente entre os participantes do inquérito por questionário desenvolvido nesta pesquisa (ver secção 5.2.2). Já o *Valiant Hearts* é o jogo menos popular entre os inquiridos e é adequado para uma faixa etária jovem, a partir dos 12 anos. Além disso, ambos os jogos contaram com uma equipa de historiadores por trás de seu desenvolvimento, o que lhes confere um carácter um pouco mais rigoroso em termos históricos, apresentando uma reprodução mais fiel dos contextos retratados.

3.2.1 *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*

Foi em 2007 que a fabricante de videojogos Ubisoft lançou a franquia *Assassin's Creed*, que veio a se tornar uma das mais relevantes franquias de videogame da atualidade. Trata-se de uma série de jogos eletrónicos do género ação-aventura e, entre seu ano de inauguração e o momento atual, foram lançados vinte jogos ambientados em diferentes períodos históricos, tais como a Grécia e o Egipto Antigo, cruzando a era da Idade Média e a Renascença, indo até a Revolução Francesa e a Revolução Industrial.

O sucesso atingido foi tal que a história de *Assassin's Creed* foi reproduzida em outras mídias, como os livros, a banda desenha e os filmes. Além disso, os jogos da franquia foram disponibilizados em múltiplas plataformas, podendo hoje serem jogados no *PlayStation*, *Xbox*, *Steam* e outros (Telles, 2018; Bondioli & Lima, 2019). Para Nabais & Trindade (2024), uma das razões para o seu êxito no mercado foi o substancial investimento dispensado nas consultorias históricas, permitindo que *Assassin's Creed* disponha de um extenso conjunto de figuras, acontecimentos e contextos históricos.

A narrativa do jogo gira em torno do embate entre duas facções ou sociedades secretas: os Assassinos e os Templários. Ao longo dos contextos históricos reproduzidos, a Ordem dos Templários tem como objetivo controlar o mundo para reajustá-lo conforme suas próprias convicções, enquanto a Ordem dos Assassinos desafia isso, buscando preservar a equidade e resguardar os setores mais vulneráveis (Santos, 2022). Inicialmente, ao jogador é apresentada a máquina *Animus*, na qual recordações geneticamente herdadas são recriadas através da concretização de uma emulação digital que restaura o passado, tornando viável que o jogador experimente tempos e momentos históricos múltiplos (Bello, 2019; Bondioli & Lima, 2019).

Ademais, a série configura-se como um conjunto de jogos de “mundo aberto”, que se refere “ao estilo de jogo no qual o espaço de atuação do avatar do jogador permite a atividade não-linear no desenvolvimento da jornada e da narrativa, uma vez que permite múltiplas possibilidades do desenrolar da ação” (Gonçalves, 2021, p. 7). São espaços lúdicos, mas também históricos, altamente similares ao ambiente real (Gonçalves, 2021).

Segundo as informações contidas no website da própria produtora Ubisoft e aos escritos de Wandewalle (2022), o jogo *Assassin's Creed Odyssey* foi lançado em 2018 e tem como cenário a Grécia Antiga, particularmente os primeiros nove anos da Guerra do Peloponeso (431 a.C.– 422 a.C.). O jogador assume a identidade de Kassandra ou Alexios como mercenário/a espartano/a, e enfrenta inúmeros desafios até transformar-se em um herói/uma heroína grego/a lendário/a.

Assassin's Creed Odyssey contém um extenso mapa da Grécia Antiga, que abrange as ilhas de Cefalónia (Ocidente), Lesbos (Oriente), Macedónia (Norte) e Creta (Sul). Tem-se a oportunidade de se deslocar pelo Mar Egeu, ao longo do qual é passível o encontro com proeminentes figuras históricas, tais como Heródoto, Pitágoras, Péricles, Leônidas, Sócrates, entre outros. O jogo faz diversas alusões à registos históricos a fontes antigas e pode-se vivenciar acontecimentos históricos como a Peste de Atenas (430 a.C.), a Batalha de Pilos (425 a.C.) e a Batalha de Anfípolis (422 a.C.). Tais experiências foram facilitadas pela consulta a historiadores no decorrer do processo de elaboração do jogo.

Wandewalle (2022) também nos elucida sobre a história do jogo, que se encontra dividida em três partes.

O primeiro chama-se 'Odisseia' e gira em torno do reencontro e reconciliação de uma família desfeita, uma vez que o jogador tem a tarefa de encontrar os pais e o irmão de Kassandra por toda a Grécia, encontrando-os pela primeira vez depois de décadas separados. O segundo intitula-se imperativamente 'Caça ao Culto do Kosmos' e mostra Kassandra enfrentar o sinistro Culto do Kosmos, uma organização obscura que assola o mundo grego e pretende assumir o controlo do mesmo. Um enredo final abrangente, denominado 'Entre Dois Mundos', envolve o assassinato de várias bestas míticas (o Minotauro, a Esfinge, o Ciclope Brontes e a Medusa) dentro do contexto de um enredo mitológico maior centrado em torno da Atlântida (p. 465).

As potencialidades pedagógicas intrínsecas à série *Assassin's Creed* têm sido alvo de debate. As críticas incidem sobretudo sobre a maneira como são retratados determinados acontecimentos históricos e os anacronismos que aparecem nos jogos (Karsenti & Parent, 2020). A fim de satisfazer as exigências pedagógicas dos professores e simplificar e otimizar o acesso e compreensão das questões históricas subjacentes ao videojogo, foi criado o modo *Discovery Tour* (Nabais & Trindade, 2024). De forma a assegurar que o conteúdo do videojogo é verossímil e adequado para propósitos educativos, o modo foi concebido em colaboração com docentes e pesquisadores de áreas variadas. Trata-se de uma DLC (*downloadable content*), designação aplicada aos conteúdos extras de um jogo previamente existente que podem ser utilizados após sua publicação, desenvolvidas para os jogos *Assassin's Creed Origins*, *Assassin's Creed Odyssey* e *Assassin's Creed Valhalla*.

No que condiz ao *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*, lançado em 2019, os jogadores podem visualizar reconstruções, no seu próprio tempo, de factos históricos, curiosidades, sítios e monumentos, além de aspetos culturais da Grécia Antiga sem qualquer tipo de violência (Santos, 2022; Nabais & Trindade, 2024). O jogador tem a possibilidade de embarcar em narrativas inéditas ou em visitas guiadas, configurando-se como uma experiência imersiva única, posicionada na interseção entre o mundo dos museus, da arqueologia e dos videojogos (Ubisoft, 2019).

Para Bello (2019), em *Assassin's Creed* há uma preocupação com a verdade histórica, pretendendo reconstituir o passado da forma mais fiel possível, o que o leva a concluir que

os jogos eletrónicos são mídias particulares que expressam especificidades no tratamento da memória histórica ao representá-la em cenas fílmicas, ambientes exploráveis e

possibilidades de interatividade. É dentro destes fundamentos que a série conjuga a rememoração de espaços e eventos sob um olhar multicultural (p. 333).

No *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour*, os alunos podem experienciar diferentes aspetos do mundo grego por meio de visitas guiadas divididas em cinco categorias. São sete *tours* sobre famosas cidades gregas, nove voltadas para a compreensão do dia a dia da sociedade antiga, cinco visitas guiadas que trabalham a questão das guerras e das batalhas da época, quatro para refletir sobre a política e a filosofia grega, e cinco *tours* sobre arte, religião e mitos. Ao interagir com aquele universo, o jogador recebe recompensas, tais como montarias e personagens virtuais de novas figuras históricas importantes (Ubisoft, 2019).

Em colaboração com a *McGill University*, a Ubisoft produziu um programa curricular destinado aos professores que têm interesse na implementação do *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour* nas suas aulas. Através deste guia, os docentes são capazes de confeccionar planos de aula ajustados às necessidades de seus alunos, além de conseguir obter outros materiais que podem assistir na utilização do jogo como recurso pedagógico. Há também exemplos de roteiros de aula destinados às aulas de Ciências Sociais, na qual está incluída a História. Nestes esquemas, são abordados temas como o sistema político de Atenas, a democracia ateniense, a política espartana e aspetos geográficos e sociais da Grécia Antiga, para além de tarefas a serem realizadas pelos e com os discentes, e potenciais tópicos de discussão, que viabilizam uma melhor percepção do assunto.

Nabais & Trindade (2024) examinam outras investigações que demonstram que o modo *Discovery Tour* pode impactar positivamente na aprendizagem dos alunos ao se caracterizar como uma atmosfera adaptada às exigências e trajetórias dos estudantes ao fomentar contextos de debates e de reflexão crítica. No entanto, convém sublinhar que, ainda que carregue uma premissa educacional, o *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour* é uma produção cultural inserida numa lógica de mercado, que visa atender determinadas demandas de setores variados (Bondioli & Lima, 2019). Portanto, propõe-se que o uso desta ferramenta seja executado de maneira crítica, sem a tomar por aquilo que irá “salvar” o ensino da História. Trata-se apenas de mais uma ferramenta pedagógica, tal qual os filmes e os livros, que depende que o professor extraia os cenários e conteúdos ideais para a reflexão e construção de conhecimento (Karsenti & Parent, 2020).

Por *Assassin's Creed* ser uma fonte primordialmente audiovisual, há um conflito entre evidência e representação, visto que o jogo manifesta uma forma de ver o mundo específica, construída socialmente (Gonçalves, 2021), algo para que Bello (2019) chama a atenção tendo em vista que

[a] preocupação com uma pressuposta “precisão” real ou histórica é, então, secundária diante da apropriação seletiva de elementos que irrigam a composição de um cenário que deve remeter a memória histórica difundida que a audiência já possui. Inalterável, o passado “tal como foi” não existe mais, mas sua rememoração enquanto produto de Memória deve lidar com as demandas e expectativas dos que o consomem (p. 334).

Por fim, é crucial destacar que a incorporação do *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour* não se trata de um recurso gratuito. Para adquirir a versão otimizada para computadores, é necessário desembolsar o valor de \$16.99 USD (cerca de €15), como consta no *website* oficial da Ubisoft. Ademais, não é autorizado que o professor obtenha uma licença global para que todos os alunos possam usufruir da ferramenta individualmente. Sendo assim, parte do interesse do próprio professor facultar esta experiência.

3.2.2 *Valiant Hearts: The Great War*

Também produzido pela Ubisoft, *Valiant Hearts: The Great War* foi lançado em 24 de junho de 2014 e tem como panorama um dos mais significativos conflitos da história: a Primeira Guerra Mundial. Trata-se de um videogame 2D *side-scrolling* e *single-player* que mistura o gênero *puzzle* e aventura, disponibilizado nas plataformas PlayStation, Xbox Nintendo, e também nos computadores e dispositivos móveis (Costa & Lima, 2017; Junior & Júnior, 2022).

À época, o videogame foi desenvolvido com a colaboração de historiadores e em homenagem ao centenário da grande guerra. Contudo, se afastou das tradicionais abordagens balísticas comuns aos jogos que exploram este tema (Oliveira et al., 2014; Rosa, 2020). Por meio de um enredo ponderado com uma exposição sutil da violência da guerra, o jogo foi classificado pelo PEGI como adequado a pessoas a partir dos doze anos de idade (Egrafonte, 2022).

A guerra é o cenário no qual o jogador acompanha a história de cinco personagens, cujos destinos se cruzam ao decorrer do videogame: Karl (alemão), Émile (francês), Freddie (americano), Anna (belga) e Walt (o cão). Inicialmente, o jogador acompanha Karl a trabalhar na fazenda de Émile na França, onde reside com sua esposa e filha. Com a guerra prestes a se iniciar, Karl é deportado para a Alemanha, seu país de origem, e é eventualmente recrutado para lutar pelo lado alemão. Logo após sua deportação, Émile, um mero fazendeiro francês, é também convocado, sendo forçado a deixar filha e neto para trás. Já na sua primeira batalha, Émile é capturado pelos alemães no Fronte Ocidental. Posteriormente, o jogador exerce domínio sobre a figura de Freddie, americano que sofreu a perda da esposa e de sua riqueza em consequência da guerra, e optou por

se alistar na Legião Estrangeira Francesa. Finalmente, o jogo nos introduz à Anne, filha de um famoso engenheiro, que se envolve na guerra como enfermeira, auxiliando todos os personagens em algum momento do jogo, além de Walt, dobermann que age quase como um auxiliar de enfermagem (Sousa & Pereira, s.d.; Egrafonte, 2022).

A trama presente em *Valiant Hearts: The Great War* é inspirada em cartas reais de soldados que experienciaram o terror da Primeira Guerra Mundial. Isto nos indica que a concepção de História existente no jogo é de uma história “vista de baixo”, que almeja se desvincular dos grandes heróis frequentemente retratados à medida que pretende partilhar a vida de sujeitos comuns que sofreram os efeitos da guerra (Oliveira et al., 2014; Egrafonte, 2022).

Para Sousa & Albuquerque (2024), as cartas “transmitem um sentido de despedida angustiante, refletindo as incertezas e temores dos soldados que se encontravam nas trincheiras, muitas vezes confrontando a possibilidade de nunca mais retornarem aos seus entes queridos” (p. 327). Por conseguinte, ao assumir a identidade de pessoas em guerra, percebendo seu contexto de vida afetado pelas repercussões daquele conflito, o jogador se aproxima e compreende de modo mais complexo a realidade da Primeira Guerra (Rosa, 2020).

Relativamente aos puzzles presentes em *Valiant Hearts: The Great War*, estes manifestam o caráter lúdico e interativo do jogo e, conforme são solucionados, os jogadores adquirem a oportunidade de acederem a informações históricas vinculadas à Primeira Guerra Mundial e aos personagens do jogo (Oliveira et al., 2014). Ademais, são representadas importantes batalhas ocorridas ao longo da guerra, tais como a Batalha de Marne, Verdun, Ypres, entre outras.

Como pontuado por Egrafonte (2022), há de se ter em mente que as representações contidas no jogo são contruídas a partir de uma perspectiva do presente a incidir sobre o passado. O objetivo subjacente à produção do jogo era o de homenagear os combatentes do conflito, portanto as representações refletem a memória francesa de tais eventos, para além de incluírem caracterizações estereotipadas de personagens de outras nacionalidades. Isto é algo que deve ser levado em conta pelo docente ao usufruir deste videojogo no ensino da História.

Há autores que ressaltam o caráter imersivo da trama de *Valiant Hearts: The Great War*, dando ênfase à trilha sonora do jogo, que integra e potencia a tensão emocional inserida no jogo. Costa & Lima (2017) alegam que “para manter a autenticidade, a equipe desenvolvedora [*sic*] responsável pelo áudio foi à Verdun, cidade francesa palco de um dos acontecimentos mais significativos da Primeira Guerra Mundial, para gravar sons, ruídos

ambientes e a paisagem sonora do local” (p. 1254): os ruídos dos disparos, tanques de guerra e lamúrias são cruciais para impactar o jogador, promovendo a empatia para com os personagens retratados no jogo.

Outra característica que também exerce um impacto significativo na experiência do jogador é o seu aspeto visual, análogo a uma banda desenhada. Geralmente, videojogos que exploram temas como a Grande Guerra são repletos de violência com uma certa brutalidade gráfica, exemplo disso são os jogos *Call of Duty*, *Battlefield* e *Medal of Honor* (Egrafonte, 2022). Segundo Junior & Júnior (2022), a opção por este *design* cartunesco visa conferir uma profundidade emocional à narrativa do jogo, de forma a aproximar o jogador da realidade dos personagens. Para além disso, os autores salientaram que as cores encontradas no videojogo analisado também condicionaram o potencial imersivo do jogo. Como os eventos se passam em um ambiente hostil – de guerra –, a paleta de cores parte de uma tonalidade mais leve e se desloca, em momentos de hostilidade, para nuances mais escuras e neutras, adquirindo um matiz avermelhado e alaranjada para indicar morte ou dor.

Para Mello & Mastrocola (2016),

os produtores de *Valiant Hearts* (re)constroem os fatos históricos. Servem-se do que objetivamente ocorreu (o assassinato de Franz Ferdinand, a declaração de guerra por parte da Alemanha, as batalhas de trincheiras etc.) e transformam em fatos para nós - os jogadores. A diferença em relação ao discurso histórico é que eles fazem isso na unidade da trama ficcional, interligando o discurso histórico, que é científico, com o discurso ficcional (lúdico), criando uma tensão dialética entre a história e a ficção (*apud* Rosa, 2020, p. 70).

O videojogo *Valiant Hearts: The Great War* é um produto cultural complexo, elaborado multidisciplinarmente, e, portanto, pode suscitar debates interdisciplinares no ambiente escolar (Oliveira et al., 2014). O jogo pode transcender o ensino da História por meio de uma abordagem sensível e autêntica, que estimule a formação de uma perspetiva mais solidária e aprofundada das experiências humanas em contextos de guerra (Sousa & Albuquerque, 2024).

Sousa & Albuquerque (2024) também apontam que, para que o videojogo seja implementado de modo significativo em sala de aula, é crucial que os educadores delineiem as intenções pedagógicas subjacentes ao seu uso. A integração do videojogo precisa estar de acordo com o conteúdo curricular ensinado, além de ser relevante para os discentes. Em consonância, Oliveira et al. (2014) dão destaque à figura do professor, visto como o único capaz de “identificar e extrair todos os significados de um artefato cultural tão complexo” (p. 656). Portanto, faz-se necessário que o docente disponha de uma estratégia

pedagógica que “destaque os pontos de convergência entre as diversas mídias disponíveis para os educandos sobre o período da Primeira Guerra Mundial e o jogo Valiant Heart” (p. 656).

Em conclusão, de acordo com Costa & Lima (2017),

‘Valiant Hearts’, com os detalhes que podem provocar uma realidade imersiva para o jogador, é uma viagem histórica pelo passado de nossa sociedade. É também um resgate de sonhos, desejos, aventura e compaixão por pessoas que viveram a época da Primeira Guerra Mundial (p. 1255).

IV. QUADRO METODOLÓGICO

Pesquisar é uma ação que assume características distintas a depender do tempo e do espaço nos quais essa se insere. A investigação *em* ou *sobre* a Educação, por sua vez, carrega uma complexidade ainda maior, devido à variedade epistemológica e metodológica que lhe é característica. À vista disso, a pesquisa em Educação tem sido alvo de inúmeros debates ao longo do desenvolvimento científico, o que, por conseguinte, torna essencial que toda investigação educacional que se queira relevante considere as múltiplas abordagens e métodos passíveis de serem empregues pelo pesquisador na execução de sua pesquisa.

Inúmeros estudiosos empenharam-se em definir a pesquisa científica. Hadji (2001) caracteriza o ato de investigar como um procedimento de inquérito organizado racionalmente, que manifesta como propósito último a produção do conhecimento. Ao dedicar-se à investigação de determinado tópico, o esforço do pesquisador está direcionado à busca por respostas estabelecidas ainda no início da sua exploração.

Em vista disso, pode-se concluir que a pesquisa acadêmica deve romper e afastar-se das opiniões. Isto se relaciona às proposições de Charlot (2006), defensor da ideia de que, ao fundamentar-se em afirmações de senso comum, o pesquisador não consegue produzir um conhecimento científico. Para essa finalidade, é basilar que se utilize de métodos claros e coerentes, o que torna viável a geração de asserções verificáveis.

O processo investigativo é, portanto, extremamente metódico, mas isto não o torna neutro. A ideia positivista de cientista que se desfaz de suas posições e não se permite ser influenciado por elas é uma idealização ingênua. O pesquisador, ao definir um objeto, já está a fazer uma escolha com base em questões pessoais, ou seja, ao optar pela investigação em educação, associando-a às tecnologias digitais e aos videogames, estou a considerar minhas experiências pessoais, crenças e convicções. Investigar em educação, como afirma Charlot (2006), é levar em conta o processo triplo de humanização, socialização e inserção em uma cultura, e singularização/subjetivação. Por conseguinte, não posso despir-me do que sou.

Toda pesquisa científica deve ter uma finalidade e ter como propósito final responder satisfatoriamente a uma pergunta. À investigação em Ciências da Educação, por sua vez, compete

analisar a evolução, tanto presente como passada, das referidas práticas educativas e formativas, bem como contribuir para a elaboração de um conjunto de saberes e de técnicas que suportem cientificamente as decisões, aos mais diversos níveis, destinadas a melhorar os condicionalismos, os processos e os efeitos daquelas práticas, contrapondo-se às

'receitas' geralmente sem base, do senso comum, e tomando uma atitude crítica contra os obstáculos de qualquer ordem que impeçam aquelas melhorias. (Amado, 2014, p. 27).

A presente investigação está inserida na área científica das Ciências da Educação e está situada no quadro das tecnologias digitais e sua presença no ensino. O campo empírico deste estudo está centrado nos cursos de Mestrado em Ensino de História oferecidos por eminentes universidades públicas portuguesas, nomeadamente a do Porto, Coimbra, Minho, Lisboa e Nova de Lisboa. Esta escolha foi criteriosamente realizada tendo em vista da relevância na formação de professores de História e a representatividade destas instituições no contexto educacional português. Ao ter como foco tais universidades, tornou-se viável proporcionar uma compreensão mais profunda sobre como os futuros docentes de História em Portugal estão a ser formados e se estão sendo expostos ou não a metodologias inovadoras de ensino, especificamente algumas ligadas à utilização dos videojogos como ferramenta pedagógica. Ademais, a seleção de instituições localizadas em áreas distintas do território português propicia-nos uma visão mais abrangente e diversificada do panorama educacional em Portugal.

Sendo assim, tem-se como objetivo geral discernir de que modo os estudantes provenientes dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades mencionadas interpretam a utilização de videojogos enquanto ferramenta pedagógica no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Para tal, o presente estudo foi desenvolvido em torno dos seguintes objetivos:

- Analisar a perceção dos estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades previamente especificadas quanto à implementação e utilização de videojogos como ferramenta pedagógica na educação em geral e no ensino da História em específico;
- Investigar se o tema do uso de videojogos como ferramenta pedagógica é incorporado nos programas de Mestrado em Ensino de História das universidades mencionadas;
- Examinar como os discentes percebem a abordagem do mestrado que estão a frequentar quanto à integração dos videojogos nas escolas;
- Identificar possíveis entraves na visão destes alunos para a integração dos videojogos no ensino da História em Portugal.

4.1 Posicionamento epistemológico

A investigação se materializou num estudo inserido no paradigma interpretativo. Como elucidado por Amado (2014), este paradigma possui um caráter construtivista, já que visa compreender as “intenções e significações - crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações” (p. 40). Este paradigma está assentado

numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). (Amado, 2014, p. 41).

No paradigma interpretativo, o investigador quer compreender realidades complexas e múltiplas a partir das perspectivas dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, a presente investigação se desdobrou sobre o uso de videojogos no ensino da História, e apresenta como foco principal perceber como os estudantes de Mestrado em Ensino de História compreendem o uso dessas ferramentas na educação. A natureza deste estudo é eminentemente exploratória e descritiva, já que buscou-se explorar a visão dos próprios sujeitos investigados e os significados atribuídos por eles ao uso de videojogos no contexto educacional, e para tal recorre-se a uma metodologia mista.

A análise seguiu, portanto, uma linha interpretativa. Por meio de estatísticas descritivas, o foco está na compreensão do significado por trás dos números, levando em conta o contexto e as influências socioculturais dos sujeitos pesquisados. Ademais, as estatísticas não são vistas como verdades absolutas, mas sim como uma forma de compreender realidades sociais complexas. A análise documental teve como objetivo principal a interpretação do conteúdo presente nas fichas de unidades curriculares, o que possibilitou identificar a presença ou ausência de temas como as tecnologias educativas, os jogos no processo de ensino e aprendizagem e a utilização de videojogos como ferramenta pedagógica.

4.2 Métodos de recolha e análise de dados

Tendo em vista os objetivos específicos desta investigação, foram implementados dois métodos de recolha de dados: o levantamento e análise das fichas de unidades curriculares das disciplinas dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades públicas previamente mencionadas e a aplicação de um inquérito por questionário.

4.2.1 Sobre as fichas de unidades curriculares: fundamentação, justificativa e limitações

A escolha pela análise das fichas de unidades curriculares resulta do facto de que nelas estão incluídos os conteúdos abordados, os objetivos e, em alguns casos, informações sobre métodos de ensino a utilizar nas diferentes disciplinas que compõem os cursos relevantes para esta investigação. Reconhece-se, no entanto, que estes documentos são de natureza administrativa e resumida. Ainda assim, nelas deverão estar presentes os tópicos de discussão considerados fundamentais por cinco universidades distintas para a formação de professores de História em Portugal.

Os documentos foram obtidos por meio da consulta aos *websites* dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades do Porto, Minho, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa, já que são informações que, em sua maioria, podem ser acedidas livremente. Nos casos em que as fichas das unidades curriculares não estavam disponíveis nas páginas dos mestrados, tal como se verificou em determinadas disciplinas da Universidade de Lisboa, houve contacto direto via *email* com o diretor do curso, que prontamente disponibilizou os programas.

As fichas de unidades curriculares foram submetidas a análise documental. Esta pretende identificar dados concretos presentes em documentos, que podem ser de diferentes tipos, tendo como ponto de partida os objetivos de investigação previamente dispostos (Ludke & André, 1986). Similarmente, Junior et al. (2021) veem a análise documental como “uma metodologia de investigação científica que utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos” (p. 38).

O exame pormenorizado da estrutura e dos conteúdos programáticos permitiu uma avaliação criteriosa quanto à incorporação de temas relacionados à utilização de metodologias pedagógicas inovadoras no ensino, nomeadamente as tecnologias educativas, os jogos e, enfim, o uso de videojogos no ensino da História. Para Moreira (2005), a análise documental é geralmente qualitativa, “verifica o teor, o conteúdo do material selecionado para análise” (p. 272). A dimensão qualitativa desta investigação consistiu numa análise documental das fichas de unidades curriculares selecionadas, por meio da qual se buscou interpretar e compreender os programas curriculares, visando identificar a presença ou ausência dos temas previamente mencionados.

A análise documental é percebida como benéfica por Guba & Lincoln (1981) por se configurar como um recurso sólido e abundante, do qual o investigador pode extrair informações que fundamentam seus argumentos. Trata-se, portanto, de uma maneira útil

para a coleta de dados. Ademais, os documentos investigados no presente estudo estão disponíveis para serem consultados *online*, ou seja, as restrições de acesso são mínimas, além de não haver custo financeiro para recolher as informações.

Guba & Lincoln (1981) sugerem ainda que os documentos podem oferecer amostras que não representam o fenômeno a ser pesquisado, já que podem proporcionar dados escassos ou incompletos. Os autores também ressaltam que os documentos podem apresentar uma versão simplificada da realidade, que acaba por ser muito mais complexa do que as informações no documento deixam transparecer.

No que concerne a esta investigação, considera-se fundamental reconhecer que a mera análise documental das fichas de unidades curriculares não é suficiente para compreender se e como o tema dos videojogos no ensino da História é abordado ou não nos cursos pertinentes à pesquisa e está presente na formação dos docentes. Foi possível identificar se os tópicos das tecnologias educativas, dos jogos e dos videojogos compõem ou não os programas curriculares oficiais dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades selecionadas, mas para satisfazer os objetivos da pesquisa, houve a necessidade de empregar, em conjunto, outro método de recolha de dados: o inquérito por questionário.

4.2.2 Sobre o inquérito por questionário: fundamentação e procedimentos

Tendo em consideração os objetivos da investigação, o contexto e os sujeitos investigados, além do tempo disponível para a pesquisa, optou-se por administrar um inquérito por questionário. O inquérito foi elaborado pela investigadora exclusivamente para o presente estudo, utilizando como referência os questionários e resultados encontrados em Lopes (2012), Oliveira (2009), Saldanha et al. (2017) e Zagalo (2013).

Dias (1994) define o questionário como uma abordagem investigativa que, mediante interrogações, pretende estimular uma cadeia de narrativas individuais, que serão posteriormente interpretadas e generalizadas. Também se trata de uma observação não participante, já que não requer que o pesquisador se insira no contexto estudado. Para Parasuraman (1991), assim como para Gil (2008), o questionário se configura como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121).

Conforme Amado (2014), o emprego do inquérito por questionário é vantajoso porque este facilita a coleta de dados de um maior número de indivíduos a partir de um

número restrito de interrogações. Em Gil (2008) e Marconi & Lakatos (2003) são assinaladas outras mais-valias da aplicação de questionários, tais como: a recolha de uma vasta quantidade de informações; o alcance geográfico mais extenso; o custo reduzido; a obtenção de céleres e mais específicas; a salvaguarda do anonimato dos respondentes; a possibilidade de que os inquiridos respondam no momento que lhes seja mais apropriado.

Batista et al. (2021) elaborou um quadro fundamentado em referências diversas que aponta as potencialidades e as desvantagens da utilização do inquérito por questionário, a seguir exposto.

Quadro n.º 4 – Potencialidades e desafios do inquérito por questionário

Potencialidades	Desafios
Padronização e apresentação uniformizada)	Cuidados formais para garantir a participação/motivação dos inquiridos
Extensividade (agregação de um número elevado de questões; obtenção de informações mais amplas e estabelecimento de correlações entre eles)	Muito diretivo (por meio das perguntas) (não permite recolher testemunhos e interpretações profundas em comparação com o inquérito por entrevista)
Sistematização de resultados (maior facilidade de análise)	Ganha em extensividade, mas perde em intensidade (grau de profundidade da informação que quer recolher).
Recolha, análise e tratamento dos dados mais rápidos	Possibilidade de obter elevadas taxas de não devolução e/ou de não
Maior controlo e impessoalidade (características de uma intervenção de administração indireta)	Representatividade da população nunca é absoluta
Maior representatividade da amostra	Exige forte ponderação e adequação quanto ao tipo de perguntas e como estas são formuladas
Maior objetividade (maior facilidade de análise)	Efeito atomização por via do recurso à amostragem (não tem em conta os contextos, dinâmicas e redes em que se inserem; podem privilegiar determinados objetivos de análise em detrimento de outros)
Útil para proporcionar generalização dos resultados (quando utilizadas técnicas de amostragem probabilísticas)	-

Nota: Adaptado de Batista et al. (2021, p. 28).

Gil (2008) e Marconi & Lakatos (2003) também ressaltam alguns riscos e desvantagens presentes no uso do inquérito por questionário, nomeadamente: a exclusão daqueles que não sabem ler e escrever; a baixa taxa de retorno dos questionários; a restrição do investigador, que não pode clarificar possíveis dúvidas dos respondentes em relação às questões; a impossibilidade de conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido; a ausência de certeza de que a maior parte dos inquiridos irá preencher o questionário adequadamente, podendo conduzir à uma redução da amostra.

Após obter parecer favorável na revisão ética realizada seguindo os procedimentos em uso no Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto, o inquérito por

questionário foi construído na plataforma *LimeSurvey* e divulgado por meio de *emails* aos diretores dos cursos de Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário das universidades do Porto, Minho, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa a fim de que este fosse posteriormente encaminhado aos discentes dos cursos mencionados. O questionário obteve 63 respostas, sendo as 49 completas as únicas respostas consideradas na investigação. Os discentes poderiam responder às 51 perguntas no total (ver Apêndice II), distribuídas nas categorias identificadas no quadro a seguir.

Quadro n.º 5 – Secções do inquérito por questionário

Secções	N.º de questões	Enquadramento às categorias identificadas por Gil (2008, p. 125)	Objetivos de investigação relacionados
<i>Abordagem dos programas de Mestrado em Ensino de História à integração dos videojogos nas escolas</i>	7	Questões sobre atitudes e crenças	Examinar como os discentes percebem a abordagem do mestrado que estão a frequentar quanto à integração dos videojogos nas escolas; Identificar possíveis entraves na visão destes alunos para a integração dos videojogos no ensino da História em Portugal.
<i>Visão geral sobre o uso de videojogos no ensino de História</i>	24	Questões sobre atitudes e crenças Questões sobre sentimentos	Analisar a perceção dos estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades previamente especificadas quanto à implementação e utilização de videojogos como instrumento pedagógico na educação em geral e no ensino da História em específico; Identificar possíveis entraves na visão destes alunos para a integração dos videojogos no ensino da História em Portugal.
<i>Interesse pessoal nos videojogos</i>	11	Questões sobre comportamento Questões sobre atitudes e crenças	Identificação do perfil de interesse e experiência dos respondentes com os videojogos
<i>Dados sociodemográficos</i>	9	Questões sobre fatos	Caracterização sociodemográfica dos respondentes

Nota: Elaboração própria.

Com o intuito de facilitar a análise, utilizaram-se apenas de questões fechadas. Santos & Henriques (2021) asseveram que o inquérito fechado beneficia o investigador que almeja captar informações quantitativas de maneira extensiva. Para Nogueira (2002), os questionários fechados, embora mais restritos que os abertos, possibilita a implementação direta de análises estatísticas. Na maior parte das perguntas foi empregue a escala de tipo Likert de cinco pontos, em que os respondentes puderam expressar os seus níveis de concordância (em alguns casos entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*, e em outros entre *muito pouco* e *extremamente*). Em algumas questões foi empregue a escala de interesse (*muito baixo* ou *muito alto*).

Os dados obtidos foram organizados e analisados com recurso ao programa *JASP* – *Jeffreys's Amazing Statistics Program* (versão 0.19.1). Trata-se de um software apoiado pela Universidade de Amsterdão, que funciona de maneira similar ao *IBM SPSS Statistics*, amplamente utilizado na área das Ciências Sociais.

A seguir, serão abordados os cuidados éticos envolvidos na presente investigação.

4.3 Questões éticas

A integridade académica e científica deve ser a espinha dorsal de toda e qualquer investigação. Desse modo, o estudo desenvolvido cumpriu os pressupostos éticos de investigação, tendo como base dois documentos fundamentais: a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE] (2020) e a Declaração de Princípios sobre Integridade Académica da Universidade do Porto (2011). Desta maneira, foi possível salvaguardar não apenas os participantes envolvidos, como também a própria validade e credibilidade dos resultados da pesquisa.

A Carta Ética da SPCE surgiu com o objetivo de “defender a qualidade da investigação, da publicação e do ensino em Ciências da Educação” (p. 9). Trata-se de um conjunto de diretrizes e princípios éticos que orientam a conduta do investigador no campo das Ciências da Educação, servindo, portanto, como um referencial para garantir que investigador e investigado relacionem-se de maneira ética e responsável. A Declaração de Princípios sobre Integridade Académica da Universidade do Porto, por sua vez, apresenta-nos diretrizes semelhantes, porém dedicada à comunidade académica da Universidade do Porto.

Conforme as recomendações dos documentos citados, foi respeitado o direito dos participantes de serem plenamente informados e esclarecidos sobre a sua participação na investigação. Ainda no início do inquérito a ser aplicado, foram elucidados os direitos e as obrigações assumidas entre as partes envolvidas, e os participantes foram requeridos a conceder sua autorização explícita para o uso dos dados a serem fornecidos logo na primeira questão do questionário. Foi garantido o direito dos participantes de cessar a resposta ao questionário a qualquer momento, sem a obrigatoriedade de responder a todas as questões, sendo os princípios da confidencialidade dos dados e do anonimato dos participantes estritamente respeitados.

Importa ressaltar também que a participação no inquérito por questionário foi livre e voluntária, ou seja, livre de qualquer pressão ou coerção. Prezou-se, portanto, pelo direito à autonomia individual do participante. Ademais, os dados obtidos através do questionário

foram armazenados de forma segura e acessíveis apenas àqueles diretamente envolvidos na pesquisa: investigadora e supervisores.

Por fim, é imperativo reconhecer que a salvaguarda da integridade da pesquisa trata-se de um compromisso contínuo, presente ao longo de todo o processo de investigação. Portanto, a presente pesquisa foi conduzida com rigorosa honestidade, de maneira íntegra e transparente, prevenindo qualquer tipo de má conduta, como plágio, fabricação ou falsificação de dados. A integridade da investigação foi preservada e respeitada em todas as etapas da pesquisa.

V.
APRESENTAÇÃO,
INTERPRETAÇÃO E
DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS

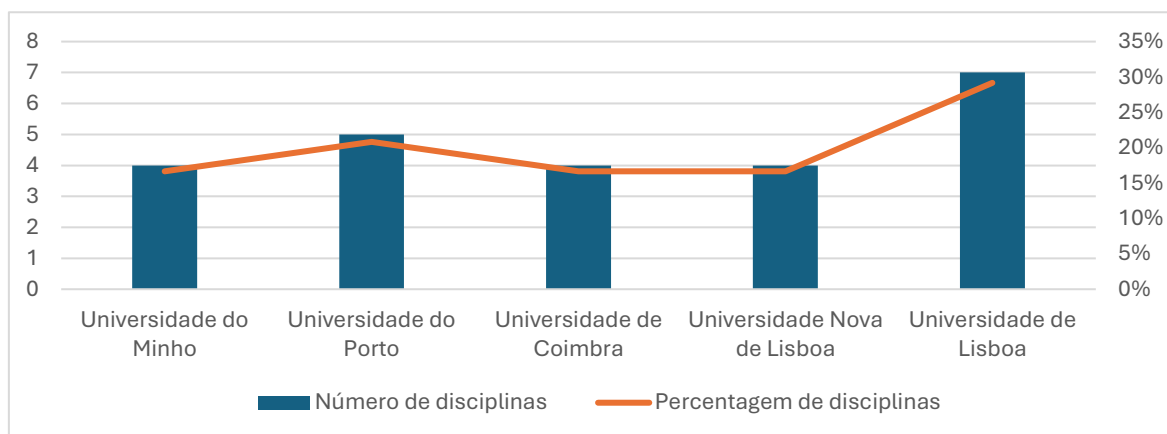
5.1 Fichas de unidades curriculares

Dentre os objetivos específicos desta investigação estava o de averiguar se o tema do emprego dos videojogos no ensino da História está incorporado aos programas de Mestrado em Ensino de História de cinco proeminentes universidades portuguesas: Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Lisboa.

Por meio da avaliação efetuada, pretendeu-se assinalar se há, nas fichas de determinadas disciplinas, alguma menção às médias digitais, aos jogos digitais e/ou aos videojogos. As unidades curriculares eleitas para serem objeto de análise estão enquadradas na área científica de Didática da História ou foram selecionadas por abordarem, de algum modo, as médias digitais, o que foi identificado por meio de uma leitura linear.

Tal como evidenciado na figura n.º 1, a soma total de unidades curriculares investigadas foi de 24. O Mestrado em Ensino de História da Universidade de Lisboa registou o maior número de planos de estudos examinados, com 29,2% (n = 7). Já 20,8% (n = 5) concerniam à Universidade do Porto, e 16,7% (n = 4) foi a totalidade de matérias para cada universidade restante.

Figura n.º 1 – Quantidade de disciplinas analisadas por universidade



Nota: Elaboração própria.

Os títulos das unidades curriculares consideradas nesta pesquisa estão listados no quadro a seguir, assim como o ano e o semestre letivo em que são ofertadas, além dos créditos ECTS.

Quadro n.º 6 – Unidades curriculares investigadas (continua)

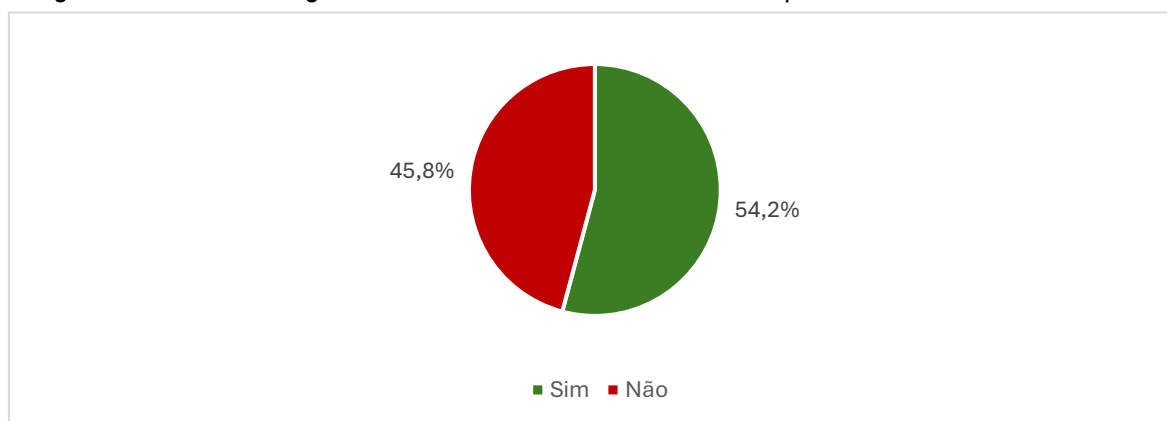
Universidade	Disciplina	Ano/Semestre	ECTS
Universidade do Minho	Metodologia do Ensino da História I	1º Ano / 1º Semestre	10
Universidade do Minho	Metodologia do Ensino da História II	1º Ano / 2º Semestre	10

Universidade do Minho	Tecnologia Educativa	1º Ano / 2º Semestre	5
Universidade do Minho	Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História	2º Ano / 1º Semestre	10
Universidade do Porto	Didática da História I	1º Ano / 1º Semestre	6
Universidade do Porto	A Web e o Ensino de História	1º Ano / 1º Semestre	6
Universidade do Porto	Didática da História II	1º Ano / 2º Semestre	6
Universidade do Porto	Aplicações didáticas em História	1º Ano / 2º Semestre	12
Universidade do Porto	Perspetivas em Educação Histórica	2º Ano / 1º Semestre	6
Universidade de Coimbra	Construção do Ensino e da Aprendizagem em História	1º Ano / 1º Semestre	10
Universidade de Coimbra	Historiografia, Deontologia e Didática da História	1º Ano / 2º Semestre	10
Universidade de Coimbra	Projeto Didático em História I	2º Ano / 1º Semestre	6
Universidade de Coimbra	Projeto Didático em História II	2º Ano / 2º Semestre	6
Universidade Nova de Lisboa	Didática da História I	Não especificado	10
Universidade Nova de Lisboa	Didática da História II	Não especificado	10
Universidade Nova de Lisboa	Educação, Currículo e Multiculturalismo	Não especificado	5
Universidade Nova de Lisboa	Tecnologias Educativas	Não especificado	5
Universidade de Lisboa	Ensino da História (Teoria e Métodos)	1º Ano / 1º Semestre	12
Universidade de Lisboa	Didática das Ciências Sociais	1º Ano / 1º Semestre	6
Universidade de Lisboa	Currículo e Avaliação	1º Ano / 1º Semestre	6
Universidade de Lisboa	Sociologia da Educação	Opcional	12
Universidade de Lisboa	Iniciação à Prática Profissional I	1º Ano / 2º Semestre	6
Universidade de Lisboa	Iniciação à Prática Profissional II	2º Ano / 1º Semestre	12
Universidade de Lisboa	Comunicação em História – Estratégia e Recursos	2º Ano / 1º Semestre	12

Nota: Elaboração própria.

No conjunto de 24 disciplinas apreciadas, em 54,2% (n = 13) há referências às médias digitais, conforme apresentado na figura n.º 2. Estas alusões aparecem em termos como *fontes mediáticas*, *tecnologias educativas*, *ferramentas digitais*, entre outros. As unidades curriculares em causa podem ser identificadas no Apêndice I.

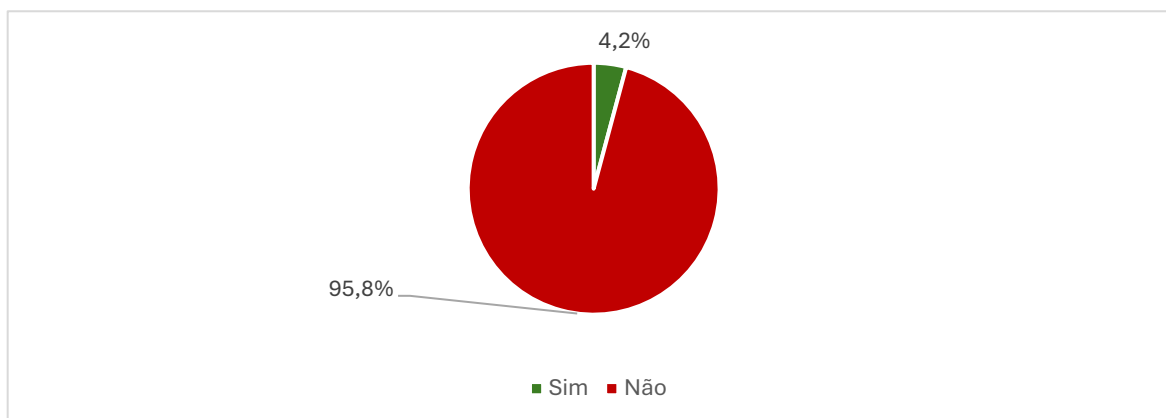
Figura n.º 2 – Percentagem de fichas de unidades curriculares que fazem referência às médias



Nota: Elaboração própria.

Em contrapartida, o número de cadeiras que mencionam jogos e/ou jogos digitais em suas fichas de unidades curriculares é de apenas uma. Isto representa uma percentagem de 8% em relação às disciplinas que abordam as médias digitais, sendo que este percentual chega à 4,2% se considerado o total de matérias observadas. A disciplina *Construção do Ensino e da Aprendizagem em História*, ofertada no Mestrado em Ensino de História da Universidade de Coimbra, discute diferentes recursos didáticos, entre os quais estão incluídas as aplicações para dispositivos móveis, os *podcasts* e os jogos.

Figura n.º 3 – Percentagem de fichas de unidades curriculares que fazem referência aos jogos



Nota: Elaboração própria.

Por fim, a pesquisa revelou que nenhuma das unidades curriculares analisadas têm os videojogos e/ou a inserção de videojogos no ensino da História como componente oficial do programa de estudos.

Convém salientar que, apesar dos videojogos não estarem presentes institucionalmente nas fichas de unidades curriculares dos mestrados investigados, isto não implica obrigatoriamente que o uso de videojogos como ferramenta didática não seja tema de debate em sala de aula. Isto porque percebeu-se por meio do estudo executado que há uma evidente preocupação em todas as universidades consideradas com o tópico das novas práticas de ensino e de aprendizagem, no qual os videojogos podem estar incluídos (e.g., as unidades curriculares *Comunicação em História – Estratégia e Recursos* da Universidade de Lisboa e *Didática da História I* da Universidade do Porto, entre outras).

Ademais, todas as instituições envolvidas na pesquisa apresentaram ao menos uma unidade curricular que dá atenção às médias digitais, ainda que esta não seja o foco principal da disciplina. Também foi observado que uma quantidade significativa das matérias examinadas proporciona aos discentes um espaço para que os próprios alunos reflitam e debatam questões concernentes ao ensino da História (e.g., as unidades curriculares *Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História* da Universidade do Minho e *Didática da História I* da Universidade do Minho, entre outras). Dessa forma, é

possível que os videojogos sejam inseridos nas discussões por iniciativa dos estudantes, caso haja interesse.

A seguir, será apresentada a análise do inquérito por questionário, que fornecerá um aprofundamento sobre como estes estudantes percebem a maneira como os videojogos são abordados no mestrado que estão a frequentar, e sua visão geral sobre a utilização dos videojogos no ensino e aprendizagem da História.

5.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário obteve 63 respostas de alunos dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades do Porto, Coimbra, Minho, Lisboa e Nova de Lisboa. Dentre essas, 49 foram completas, sendo estas as únicas respostas consideradas nesta análise. Os inquiridos poderiam responder a 51 questões, a começar pelo consentimento informado, única pergunta de caráter compulsório. Na eventualidade de não assentirem que suas respostas fossem objeto de análise, seriam diretamente encaminhados para a mensagem final de agradecimento pela participação.

A priori, as perguntas foram segmentadas em quatro categorias, a saber: 1) *Abordagem dos programas de Mestrado em Ensino de História à integração dos videojogos nas escolas* (7 perguntas); 2) *Visão geral sobre o uso de videojogos no ensino da História* (24 perguntas); 3) *Interesse pessoal nos videojogos* (11 perguntas); e 4) *Dados sociodemográficos* (9 perguntas).

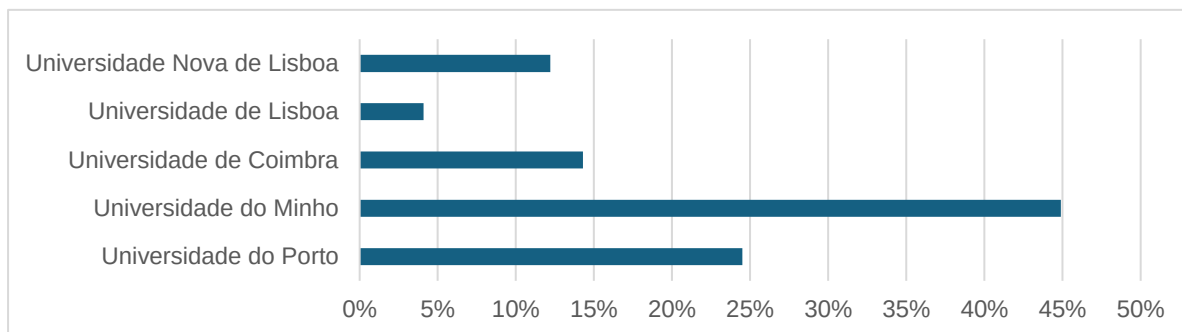
Julgou-se apropriado, no entanto, que a presente análise se desdobrasse nos seis blocos distintos a seguir: 1) *Caracterização da amostra*; 2) *Perfil de interesse e experiência dos alunos com os videojogos*; 3) *Percepção geral dos alunos sobre a relação entre o Mestrado em Ensino de História frequentado e sua visão sobre o uso de videojogos na educação*; 4) *Possíveis entraves identificados pelos alunos dos cursos de Mestrado em Ensino de História para a utilização dos videojogos no ensino*; 5) *Possíveis obstáculos identificados pelos alunos para a utilização dos videojogos no ensino da História*; e 6) *Videojogos e o desenvolvimento de competências*. Será com base nestas categorias que os dados obtidos através do inquérito por questionário serão analisados.

5.2.1 Caracterização da amostra

Para distinguir o perfil sociodemográfico dos discentes que responderam ao inquérito, sete atributos foram estabelecidos: idade, género, universidade, modalidade de estudante, situação profissional, experiência letiva e rendimento mensal.

Os respondentes tiveram de informar em qual universidade frequentam o Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Isto permitiu que fosse identificado que a maior parte da amostra, 44,9% (n = 22) advém da Universidade do Minho. Logo depois, com 24,5% (n = 12), está a Universidade do Porto. 14,3% (n = 7) informaram ser da Universidade de Coimbra e, com uma representação similar, 12,2% (n = 6) são da Universidade Nova de Lisboa. Somente 4,1% (n = 2) dos inquiridos originam-se da Universidade de Lisboa.

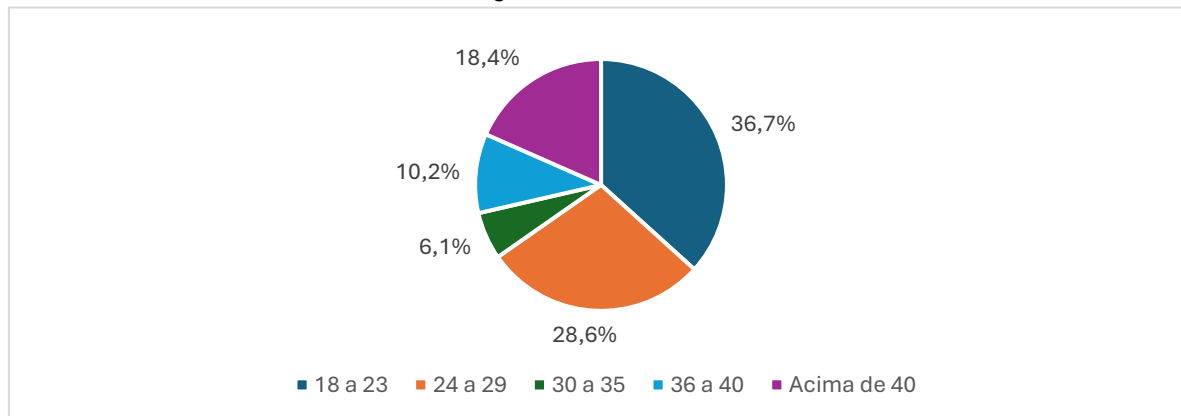
Figura n.º 4 – Universidade



Nota: Elaboração própria.

A amostra foi subdividida em grupos de idades distintos, tal como se pode observar na figura n.º 5.

Figura n.º 5 – Idades

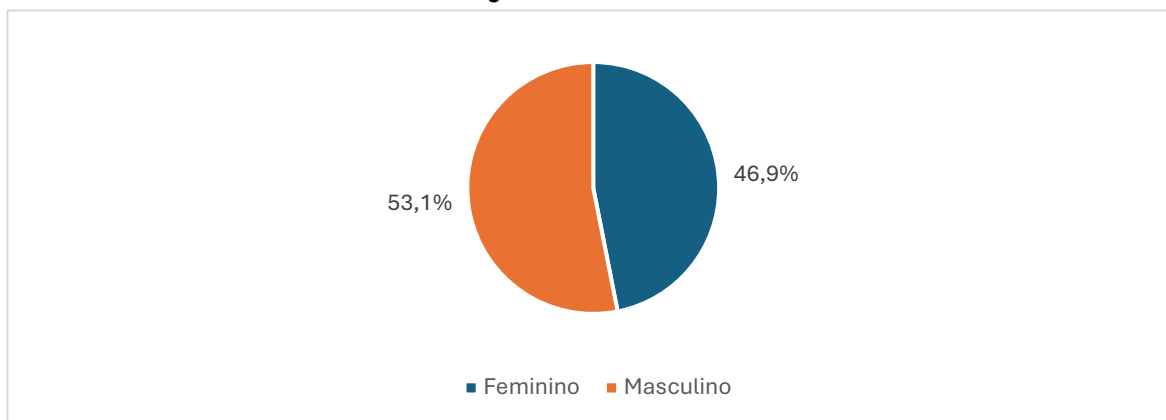


Nota: Elaboração própria.

A maior fração dos respondentes estão abaixo dos trinta anos de idade, dos quais 36,7% (n = 18) estão no intervalo de 18 a 23 anos, enquanto 28,6% (n = 14) encontram-se na faixa etária dos 24 aos 29 anos. No intervalo de 30 a 35 estão apenas 6,1% (n = 3) dos respondentes, mas uma porção substancial dos alunos, 28,6% (n = 14), encontra-se acima dos 35 anos. Considerando os valores médios de cada faixa etária, já que não foi objetivo do inquérito saber a idade exata de cada respondente, estima-se uma média ponderada de 29,2 anos.

No que diz respeito ao género, a amostra se distribui quase uniformemente. Dentre os inquiridos, 53,1% (n = 26) identifica-se com o género masculino, ao passo que 46,9% (n = 23) são do género feminino.

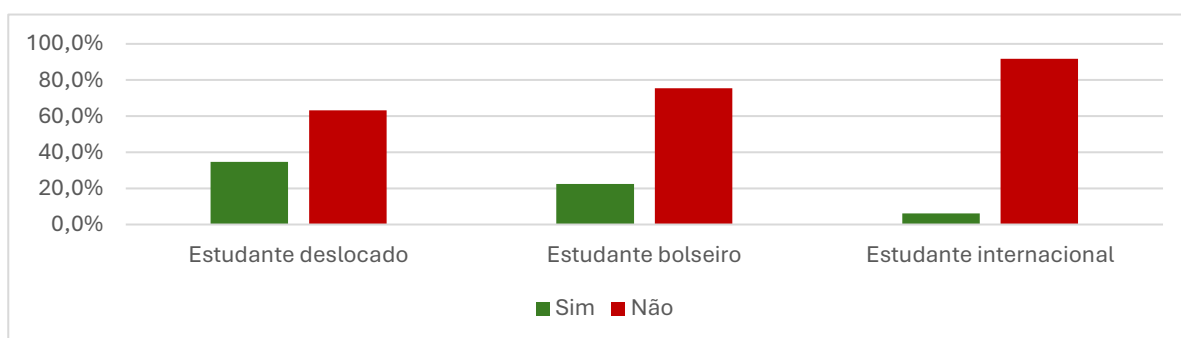
Figura n.º 6 – Género



Nota: Elaboração própria.

Já sobre os diferentes estatutos de estudante, representados na figura n.º 7, os respondentes poderiam indicar se eram estudantes deslocados, bolseiros e internacionais.

Figura n.º 7 – Estatutos de estudante

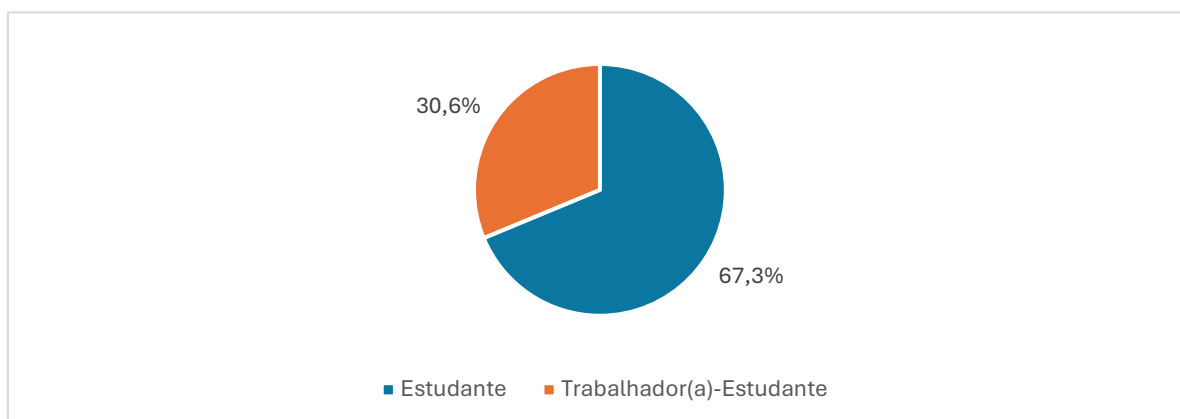


Nota: Elaboração própria.

Os dados indicam que 34,7% (n = 17) são estudantes deslocados, 22,4% (n = 11) são bolseiros e apenas 6,1% (n = 3) correspondem a alunos internacionais.

Quando questionados sobre sua situação profissional, 30,6% (n = 15) dos discentes disseram ser trabalhador/a-estudante. Sendo assim, 67,3% (n = 33) dedicam-se apenas aos estudos. Um dos inquiridos optou por não responder à questão, representando 2,0% da amostra.

Figura n.º 8 – Situação profissional



Nota: Elaboração própria.

No que condiz à experiência letiva dos respondentes, tal como demonstrado no quadro n.º 7 a seguir, 57,1% (n = 28) dos estudantes revelaram não dispor de experiência letiva, enquanto 30,6% (n = 15) estão inseridos no intervalo de 1 a 5 anos de vivência docente.

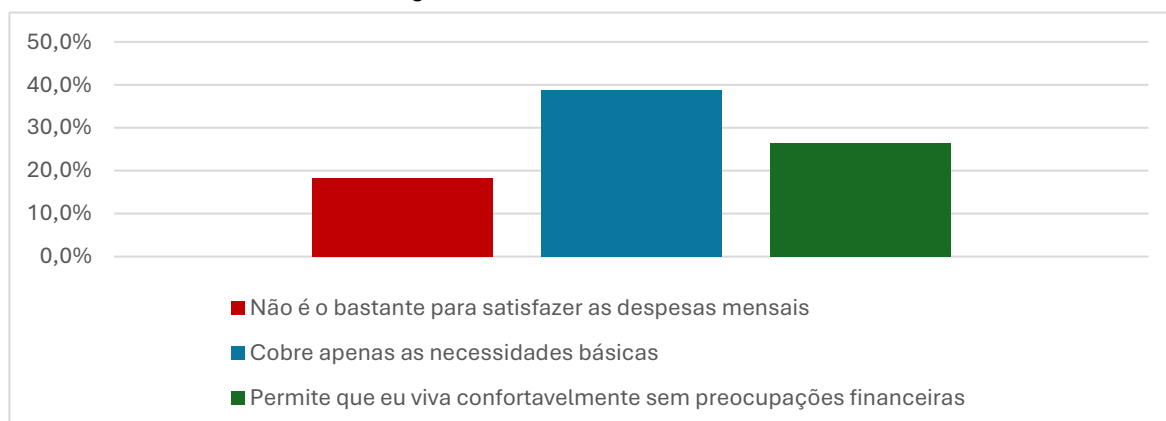
Quadro n.º 7 – Experiência letiva

Anos	N	%
1 a 5 anos	15	30,6%
6 a 10 anos	3	6,1%
11 anos ou mais	2	4,1%
Nenhuma experiência letiva	28	57,1%
Não responderam	1	2,0%
Total	49	100,0%

Nota: Elaboração própria.

Por fim, 38,8% (n = 19) dos inquiridos declararam que a receita mensal que possuem cobre apenas as necessidades básicas. Já 26,5% (n = 13) consideraram o rendimento mensal o bastante para viver confortavelmente sem preocupações financeiras. Em contrapartida, 18,4% (n = 9) informaram não ser o bastante para que satisfazer suas despesas mensais.

Figura n.º 9 – Rendimento mensal



Nota: Elaboração própria.

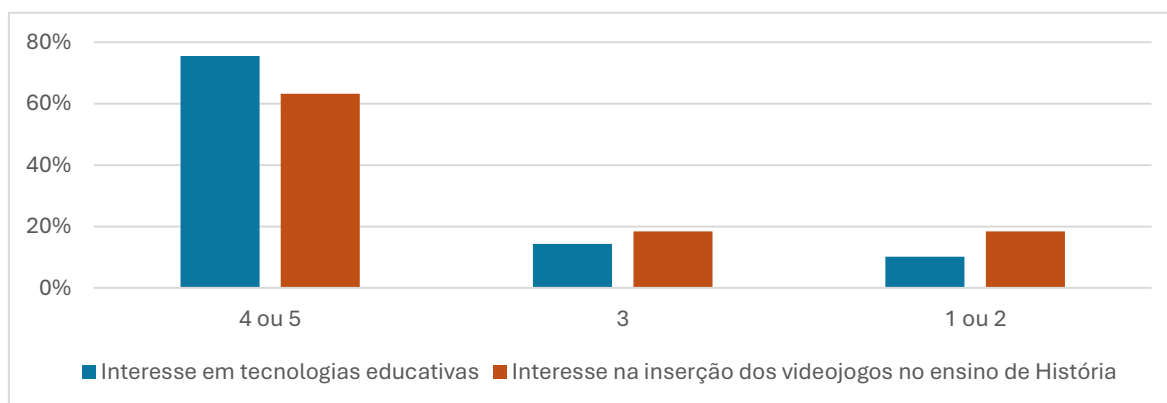
Portanto, pode-se inferir que a amostra é predominantemente composta por homens e mulheres portugueses, no intervalo etário de 18 a 29 anos de idade, havendo ainda assim uma percentagem (28,6%) de estudantes acima dos 35 anos de idade. Discentes dos cursos de Mestrado em Ensino de História, estes indivíduos dedicam-se, maioritariamente, apenas aos estudos e a maior parte não possui experiência letiva, além de ter um rendimento mensal capaz de suprir exclusivamente suas necessidades básicas, valendo a pena notar que somente uma minoria (26,5%) tem um rendimento que considera permitir viver sem preocupações financeiras.

5.2.2 Perfil de interesse e experiência dos alunos com os videojogos

Na presente secção estão contidas as perguntas que procuraram compreender o interesse e a experiência dos estudantes com tecnologias educativas em geral e com os videojogos em específico. Objetivou-se perceber os hábitos de jogo dos discentes, o tempo médio despendido a jogar, qual plataforma de videojogos usa com maior frequência, entre outras características. Certos dados recolhidos foram interpretados em conjunto para enriquecer a análise.

As questões inseridas na figura n.º 10 valem-se da escala tipo Likert para identificar, num intervalo de um (baixo interesse) a cinco (elevado interesse), como os respondentes avaliam seu entusiasmo em relação às tecnologias educativas em termos gerais e à implementação dos videojogos no ensino da História em particular.

Figura n.º 10 – Como os estudantes avaliam seu interesse pelas tecnologias educativas e na inserção dos videojogos no ensino da História?



Nota: Elaboração própria.

Nota-se que os discentes manifestam um interesse preponderantemente alto pelas tecnologias educativas, tendo 75,5% ($n = 37$) dos inquiridos selecionado as opções 4 e 5, com uma média aritmética ($\bar{x}$) equivalente a 4,0 e um desvio-padrão (Dp) igual a 1,08. No caso da inserção dos videojogos no ensino da História ($\bar{x} = 3,6$, $Dp = 1,25$), observa-se uma situação semelhante, na qual 63,2% ($n = 31$) indicaram possuir um elevado interesse

no tema. No entanto, um maior número de alunos, 18,4% (n = 9), afirmaram não estarem tão inclinados a este tópico, proporção que, no que se refere às tecnologias educativas, atingiu apenas os 10,2% (n = 5).

No que tange à experiência com videojogos em contexto de aula, conforme apresentado no quadro n.º 8, uma maioria expressiva dos inquiridos – 89,9% (n = 44) – indicou não ter vivenciado previamente os videojogos em sala de aula. Apenas 10,2% (n = 5) tiveram essa experiência.

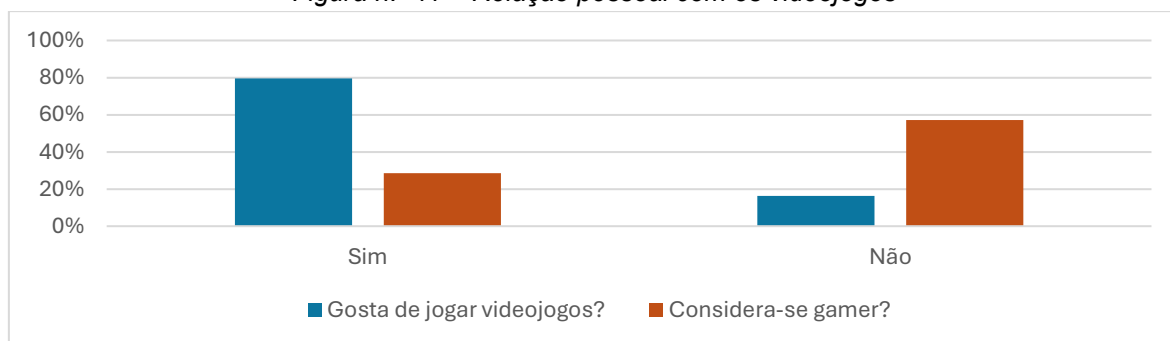
Quadro n.º 8 – Experiência com videojogos em contexto letivo

Opções	N	%
Sim	5	10,2%
Não	44	89,8%
Não responderam	0	0,0%
Total	49	100,0%

Nota: Elaboração própria.

Uma porção significativa de alunos, 79,6% (n = 39), afirmou gostar de jogar videojogos. Em contrapartida, apenas 28,6% (n = 14) se identificam como *gamers*.

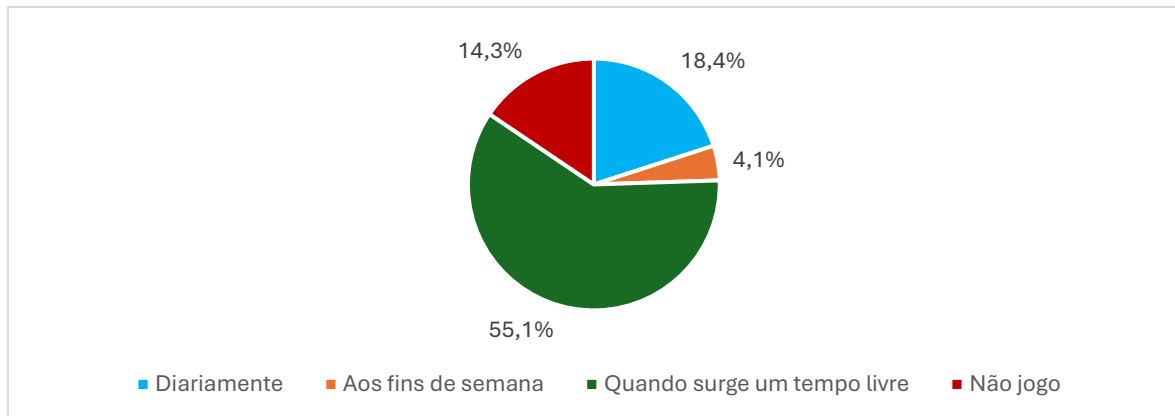
Figura n.º 11 – Relação pessoal com os videojogos



Nota: Elaboração própria.

Sobre os hábitos de jogo dos respondentes, o inquérito revelou que somente 14,3% (n = 7) não jogam videojogos, enquanto 18,4% (n = 9) são ávidos jogadores, pois têm o costume de jogar diariamente. Todavia, grande parte dos estudantes, 55,1% (n = 27), jogam apenas quando há disponibilidade de tempo, resultado similar ao encontrado por Oliveira (2009) ao indagar sobre os hábitos de jogo de alunos de diferentes cursos de licenciatura da Universidade de Coimbra. Na amostra pesquisada, a autora percebeu que mais de 60% de seus inquiridos jogam quando surge um tempo livre, o que lhe permitiu inferir que uma maioria dos discentes não têm um horário específico para jogar e não priorizam jogar videojogos dentre as suas atividades.

Figura n.º 12 – Hábito de jogo



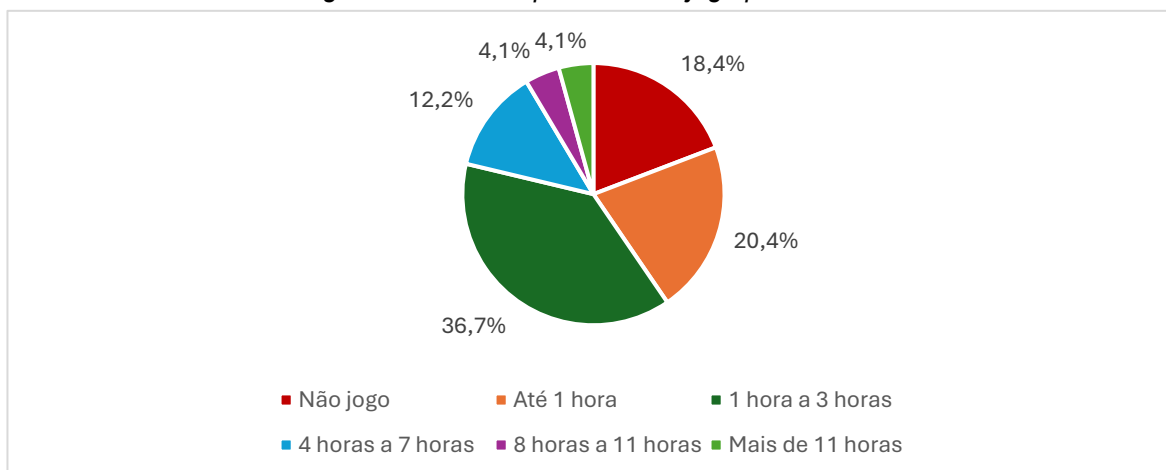
Nota: Elaboração própria.

Oliveira (2009) também buscou identificar o tempo médio que os estudantes passavam a jogar semanalmente. Dos respondentes, 43,4% disseram jogar entre 1 e 3 horas por semana, enquanto 28,6% disponibilizam de 4 a 7 horas para os videojogos. Similarmente, Zagalo et al. (2016) perceberam que o tempo médio gasto a jogar pelos estudantes do ensino superior enquadrados em sua pesquisa foi de 4,2 horas por semana. Isto difere dos resultados atingidos por Lopes (2012), que investigou a frequência com que estudantes de licenciatura da Universidade dos Açores e da Universidade Aberta costumam jogar videojogos. O autor constatou que mais da metade da amostra pesquisada, 50,7%, raramente joga, enquanto 25,7% passam menos de 1 hora a jogar semanalmente.

No que tange aos discentes aqui inquiridos, percebeu-se que a maior parte dedica aos videojogos até 7 horas por semana, sendo 36,7% (n = 18) enquadrados no intervalo de 1 a 3 horas. Apenas 8,2% (n = 4) passam 8 ou mais horas por semana jogando, enquanto 18,4% (n = 9) não jogam. Sendo assim, os resultados encontrados se assemelham aos de Oliveira (2009) e Zagalo et al. (2016).

Os dados obtidos também estão em conformidade com uma pesquisa executada pelo *Statista* (plataforma online alemã dedicada à compilação e apresentação de dados), que pretendeu apurar as horas gastas jogando videojogos por semana em Portugal entre abril e junho de 2023. Identificou-se que 33% dos 1047 inquiridos, com idades compreendidas entre 18 e 64 anos, jogam de 1 a 5 horas por semana, enquanto 20% despendem menos de uma hora a jogar.

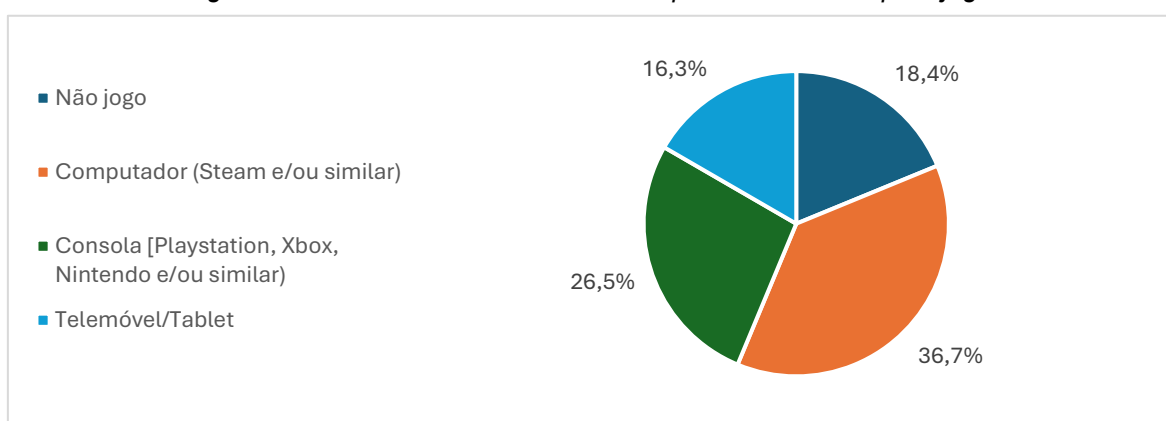
Figura n.º 13 – Tempo médio de jogo por semana



Nota: Elaboração própria.

Os estudantes tiveram de identificar a plataforma a que recorrem com maior frequência para jogar videojogos. Dentre as opções, 36,7% (n = 18) dos respondentes afirmaram usar o computador para tal prática, enquanto 26,5% (n = 13) preferem as consolas. Situação análoga foi encontrada em Oliveira (2009) e Lopes (2012). Apenas 16,3% (n = 8) revelaram utilizar preferencialmente os telemóveis e/ou *tablets*. Em contrapartida, numa investigação conduzida pelo *Statista* entre janeiro e março de 2024, que abrangeu um total de 1048 respondentes na faixa etária dos 18 aos 64 anos, apurou-se que 56% dos jogadores de videojogos em Portugal fazem uso de *smartphones* para jogar, a seguir pelos PCs e laptops com 31%.

Figura n.º 14 – Plataforma mais utilizada pelos estudantes para jogar

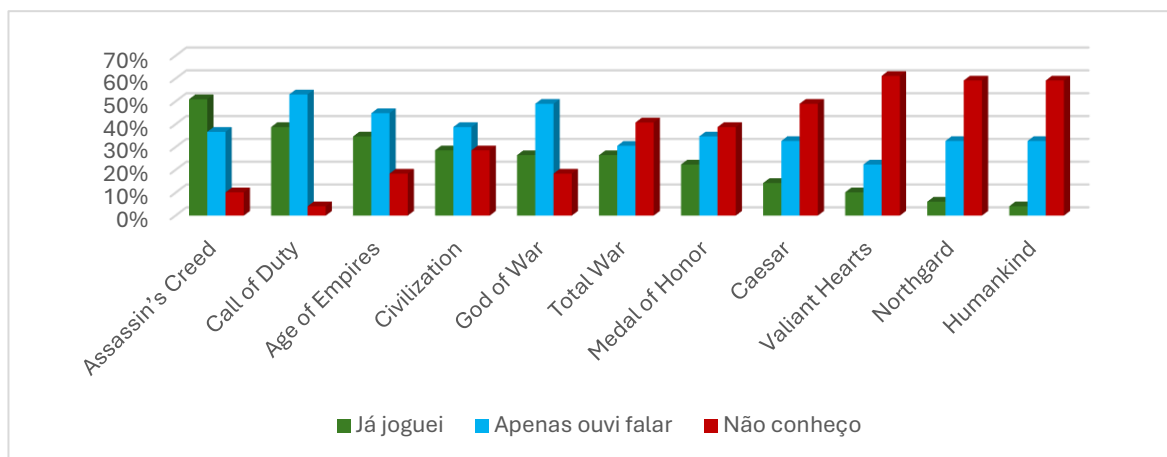


Nota: Elaboração própria.

Finalmente, os inquiridos foram solicitados a responder questões sobre uma série de videojogos históricos. Eles tiveram de informar se já haviam jogado determinado videojogo, se apenas ouviram falar sobre ou se sequer conheciam. No total, onze videojogos com temas históricos foram elencados.

Como disposto na figura abaixo, o videogame *Assassin's Creed* é o mais conhecido pelos discentes, um dos fatores para que este fosse objeto de discussão nesta dissertação. Foram 51% (n = 25) dos respondentes os que disseram já ter jogado *Assassin's Creed*, ao passo que 36,7% (n = 18) apenas conheciam de nome, e o número dos que desconheciam atingiu os meros 18,4% (n = 5). Em contrapartida, o videogame histórico menos popular entre os estudantes foi o *Valiant Hearts*, o que também contribuiu para que o jogo fosse discutido anteriormente. Uma pequena parcela, 10,2% (n = 5) informou já ter jogado, 22,4% (n = 11) apenas ouviu falar, e a maior parte, 61,2% (n = 30) não conhecia.

Figura n.º 15 – Videogames históricos conhecidos pelos alunos



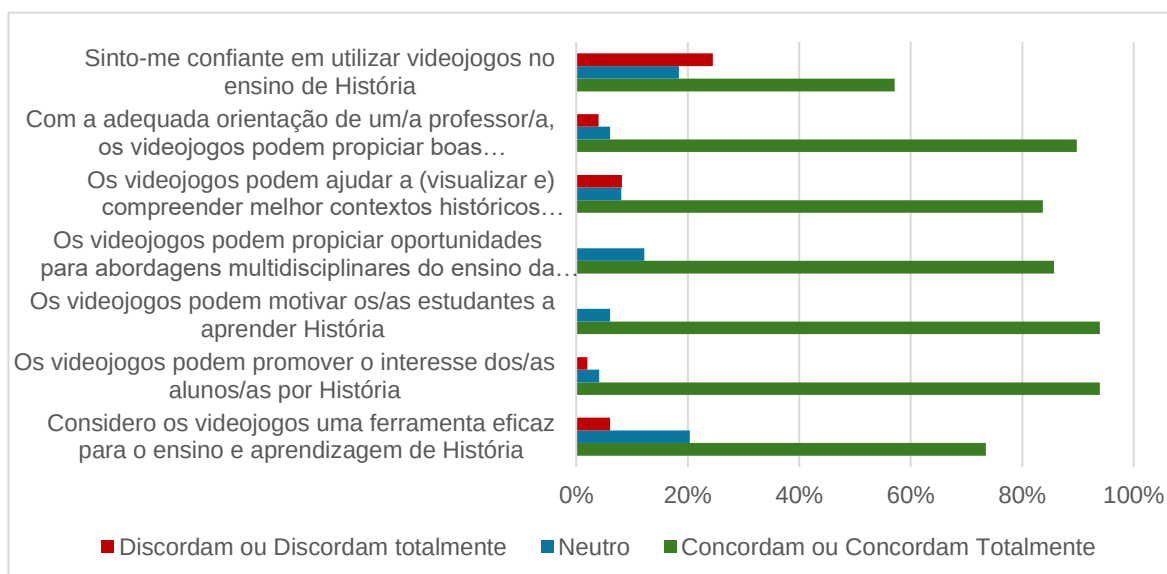
Nota: Elaboração própria.

5.2.3 Percepção geral dos alunos sobre a relação entre o Mestrado em Ensino de História frequentado e sua visão sobre o uso de videogames na educação

As questões nesta categoria visaram caracterizar a visão geral dos respondentes sobre a inserção dos videogames no ensino da História. Ademais, procurou-se discernir como os estudantes percebem a maneira como os videogames são abordados no Mestrado em Ensino de História que frequentam. Para facilitar a análise, os dados recolhidos foram agregados em duas figuras distintas.

A figura n.º 16 lida com as perguntas voltadas para a identificação da percepção dos inquiridos sobre o uso de videogames no ensino da História. Nota-se que a grande maioria dos estudantes encaram tal incorporação de maneira positiva, com percentagens que, em alguns casos, excedem os 90%.

Figura n.º 16 – Visão geral dos estudantes sobre o uso de videojogos no ensino da História



Nota: Elaboração própria.

Para a porção predominante dos respondentes, 93,9% ($n = 46$), os videojogos têm um impacto benéfico na promoção do interesse ($\bar{x} = 4.5$, $Dp = 0.68$) dos discentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na disciplina de História, além de poder motivá-los ($\bar{x} = 4.5$, $Dp = 0.61$) a aprenderem os temas históricos explorados. Nabais & Trindade (2024) também apontam para este potencial motivador.

Para além disso, 85,7% ($n = 42$) dos estudantes investigados creem que os videojogos podem proporcionar oportunidades para práticas pedagógicas multidisciplinares ($\bar{x} = 4.3$, $Dp = 0.68$). Nenhum dos inquiridos discorda desta afirmação. Para Sousa & Albuquerque (2024), assim como para Oliveira et al. (2014), os videojogos podem oferecer oportunidades para abordar temas interdisciplinares (*e.g.*, geografia, economia, artes, ciências sociais).

Outra capacidade reconhecida por 83,7% ($n = 41$) dos discentes é a de que os videojogos colaboram para a visualização e assimilação de períodos históricos complexos ($\bar{x} = 4.2$, $Dp = 0.89$). Um número ínfimo de alunos, 8,2% ($n = 4$), opõem-se a esta alegação. Telles & Alves (2015) e Telles (2016) ressaltam que alguns videojogos históricos orbitam a esfera do verossímil, o que pode se configurar como uma ponte entre docente e alunos, devido às características intrínsecas de simulação e interatividade presentes nos videojogos.

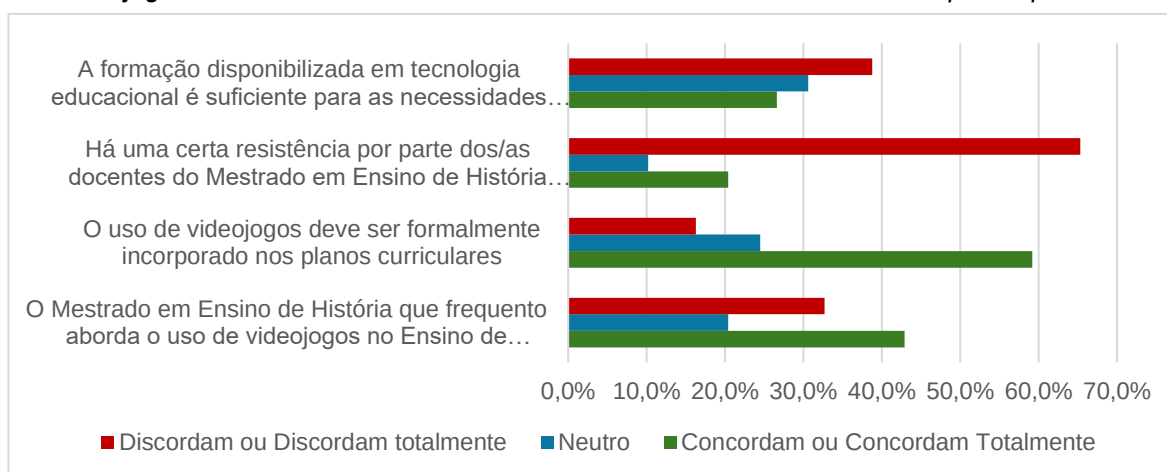
Convém salientar que 89,8% ($n = 44$) dos respondentes ressaltaram a relevância da figura do/da docente para que valiosas oportunidades de aprendizagem da História sejam propiciadas por meio dos videojogos ($\bar{x} = 4.3$, $Dp = 0.77$). Quando questionados se sentiam-se aptos para empregarem os videojogos na sua prática letiva, 57,1% ($n = 28$, $\bar{x} =$

3.4, $Dp = 1.20$) assentiram, enquanto 24,5% ($n = 12$) discordaram. Deve-se salientar que estas são a percentagem e média mais baixas neste conjunto de questões, ou seja, é a pergunta com menor concordância.

A maior parcela dos alunos, 73,5% ($n = 33$, $\bar{x} = 3.9$, $Dp = 0.85$) consideram os videojogos um recurso eficaz para o ensino e a aprendizagem da História, sendo que apenas 6,1% ($n = 3$) rejeitam esta asserção. Importa também ressaltar que a percentagem e a média desta pergunta são as segundas mais baixas neste grupo de questões.

A figura n.º 17 reúne as perguntas que buscam perceber especificamente a relação entre os videojogos e os cursos de Mestrado em Ensino de História dos participantes.

Figura n.º 17 – Como os estudantes percebem a maneira como as tecnologias digitais e os videojogos são abordados nos cursos de Mestrado em Ensino de História que frequentam



Nota: Elaboração própria.

Para 38,8% ($n = 19$) dos respondentes, a formação disponibilizada em tecnologias educativas não atende às necessidades do ensino da História ($\bar{x} = 3.1$, $Dp = 1.39$). Todavia, uma parte significativa dos alunos, 65,3% ($n = 32$), discordam da ideia de que os/as docentes do mestrado cursado demonstram certa relutância quanto ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas ($\bar{x} = 2.3$, $Dp = 1.28$). Por conseguinte, pode-se deduzir que, apesar de uma percentagem elevada julgar insuficiente a qualificação em tecnologias educativas recebida, isto não se dá devido a perceberem uma resistência por parte dos/as professores, mas por outros motivos.

Foram 42,9% ($n = 21$) dos respondentes que afirmaram que, no Mestrado em Ensino de História frequentado, o tema da implementação dos videojogos enquanto ferramentas utilizáveis para fins de ensino e aprendizagem é abordado ($\bar{x} = 3.1$, $Dp = 1.39$). Os que discordam ou discordam totalmente de tal enunciado representam 32,7% ($n = 16$) dos estudantes. Tendo em conta a análise das fichas de unidades curriculares apresentada anteriormente, parece haver referência mais frequente ou uma perceção de maior

presença de referência a essas tecnologias por parte dos estudantes do que a análise anterior fazia pensar.

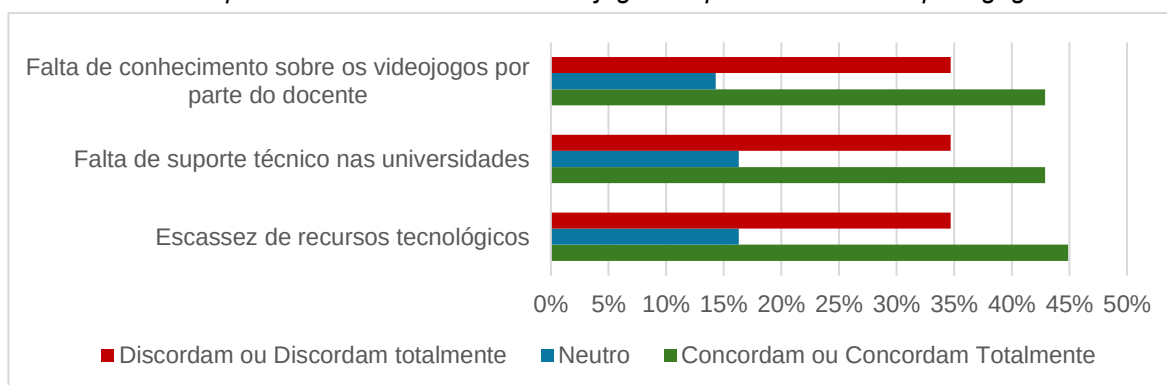
Os dados aqui observados se relacionam aos resultados encontrados por Saldanha et al. (2018), que investigaram as atitudes e experiências com videojogos em contexto educativo por parte de docentes, investigadores/as e estudantes da Universidade do Porto e do Instituto Politécnico do Porto. O estudo revelou que os/as docentes e investigadores/as encaram de maneira positiva o potencial pedagógico dos videojogos, mas não os incluem em suas aulas.

Por último, o inquérito por questionário permitiu identificar que mais da metade dos discentes, 59,2% (n = 29), defendem que o tema do uso de videojogos no ensino da História seja formalmente incorporado nos planos curriculares dos mestrados cursados ($\bar{x}$ = 3.6, Dp = 1.11). Apenas 16,3% (n = 8) se opuseram a esta ideia. Na análise das fichas de unidades curriculares dos cursos de Mestrado em Ensino de História investigados, percebeu-se que não há uma disciplina sequer que tenha explicitamente em seu programa a inserção dos videojogos no ensino da História, e nota-se aqui um interesse por parte de uma maioria de alunos na sua incorporação aos programas de estudos dos mestrados que estão a frequentar.

5.2.4 Possíveis obstáculos identificados pelos estudantes para a utilização dos videojogos no ensino da História

Neste grupo estão abrangidas as perguntas que objetivam discernir potenciais entraves reconhecidos pelos estudantes para que os/as docentes do mestrado abordem e/ou façam uso dos videojogos em contexto letivo. Possíveis obstáculos enfrentados pelos professores do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário também foram discutidos.

Figura n.º 18 – Obstáculos enfrentados pelos docentes dos cursos de Mestrado em Ensino de História para abordarem o uso de videojogos enquanto ferramenta pedagógica

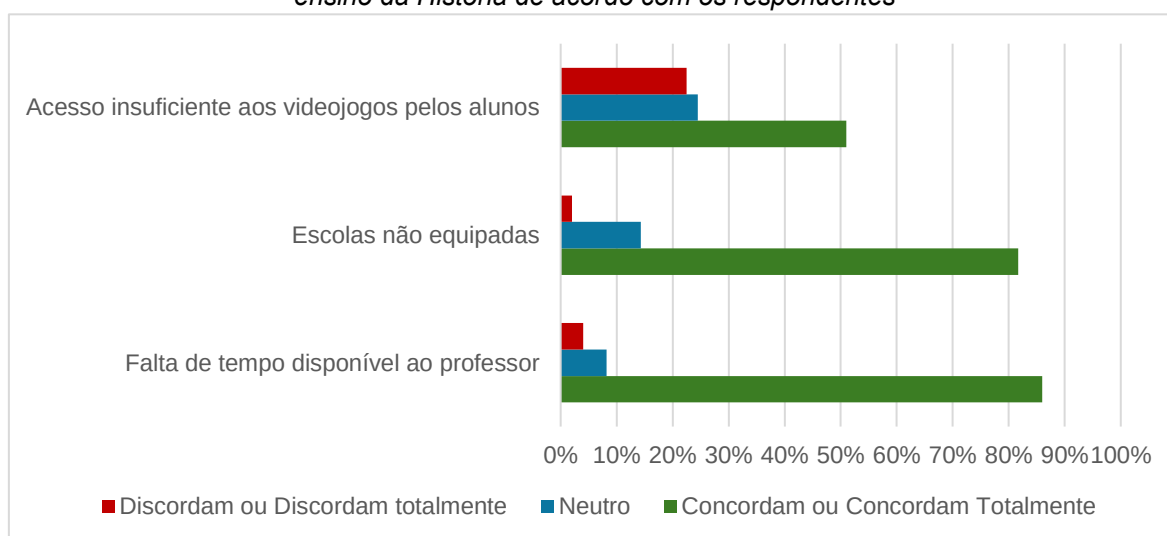


Nota: Elaboração própria.

Em relação às dificuldades dos/as docentes dos cursos de Mestrado em Ensino de História concernentes a esta investigação, observou-se que, para 44,9% (n = 22) dos inquiridos, a escassez de recursos tecnológicos é um fator limitante para que os/as professores/as explorem o tema da inserção dos videojogos no ensino da História ($\bar{x}$ = 3.2, Dp = 1.30). Já na visão de 42,9% (n = 21) dos discentes, verifica-se uma carência de assistência técnica nas universidades, o que acaba por restringir a capacidade dos/as professores/as universitários experimentarem com os videojogos ($\bar{x}$ = 3.2, Dp = 1.18). O mesmo número de estudantes, 42,9% (n = 21), crê que existe uma lacuna no conhecimento sobre os videojogos por parte dos docentes do curso que frequentam que se configura como um obstáculo para que a ideia de sua inserção no ensino da História seja abordada ($\bar{x}$ = 3.1, Dp = 1.24). Nos três casos, as médias indicam reconhecimento de obstáculos, mas valores próximos do ponto neutro com concordância e discordância a quase equivaleram-se.

É relevante ressaltar, no entanto, que 34,7% (n = 17) dos respondentes discordaram de tais afirmações. Com médias próximas de 3.0, pode-se deduzir que os estudantes se inclinaram à neutralidade, estando, em sua maioria, moderadamente favoráveis às asserções. Todavia, em Saldanha et al. (2018) os próprios docentes e investigadores/as reconhecem uma falta de entendimento sobre novos métodos de ensino e sobre os jogos, além de enfatizarem a oferta reduzida de recursos para que implementem práticas emergentes. Os docentes também salientam a escassez de tempo disponível como uma barreira para integrarem os videojogos em contexto de aula, e complementarmente, referem a ausência de jogos que estejam alinhados aos conteúdos ministrados como sendo um outro obstáculo.

Figura n.º 19 – Principais entraves às escolas portuguesas para a inserção dos videojogos no ensino da História de acordo com os respondentes



Nota: Elaboração própria.

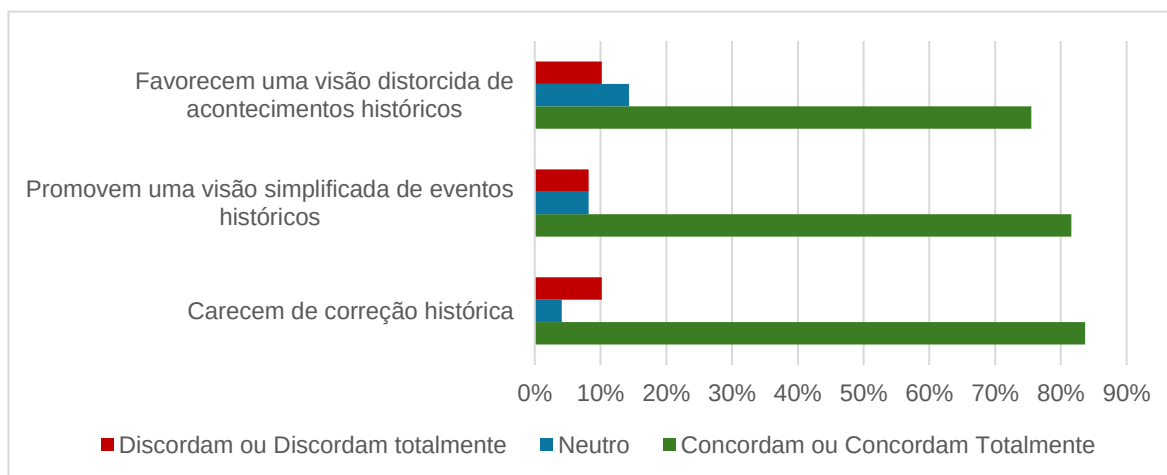
Ao refletirem sobre possíveis entraves à inserção dos videojogos no ensino da História no contexto do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, como evidenciado na figura acima, 86% (n = 42) dos inquiridos concordaram que encontrar tempo para incorporar os videojogos em sala de aula é um trabalho exigente ($\bar{x}$ = 4.3, Dp = 0.80). Ademais, 81,7% (n = 40) dos discentes frisaram que as escolas em Portugal não estão devidamente equipadas para que os videojogos sejam plenamente utilizados ($\bar{x}$ = 4.5, Dp = 0.82). Deve-se salientar que aqui a média de concordância é muito mais expressiva do que nas questões sobre os obstáculos enfrentados pelos docentes dos mestrados.

Por fim, os respondentes foram questionados se julgam que os alunos em Portugal dispõem de acesso suficiente aos recursos tecnológicos necessários para a utilização dos videojogos em sala de aula. Para 51% (n = 25) dos inquiridos, isto não condiz com a realidade ($\bar{x}$ = 2.6, Dp = 1.28). De modo a disponibilizar uma melhor representação gráfica, o enunciado foi alterado para “acesso insuficiente”, ou seja, 51% concorda que o nível de acesso é insatisfatório.

5.2.5 Receios dos estudantes em relação ao uso de videojogos no ensino da História

Para além das dificuldades enfrentadas pelos docentes, os estudantes investigados identificaram alguns temores que apresentam em relação aos videojogos quando inseridos no ensino da História.

Figura n.º 20 – Receios dos estudantes em relação ao uso de videojogos no ensino da História



Nota: Elaboração própria.

Na perspetiva de 83,7% (n = 41) dos respondentes, os videojogos podem carecer de correção histórica, ou seja, ao representarem determinados períodos históricos, podem apresentar dados anacrónicos ou que não condizem com a realidade ($\bar{x}$ = 4.2, Dp = 1.00). Uma percentagem similar, 81,6% (n = 40), acredita que os videojogos podem promover uma visão simplificada dos eventos históricos ($\bar{x}$ = 4.0, Dp = 0.81). Similarmente,

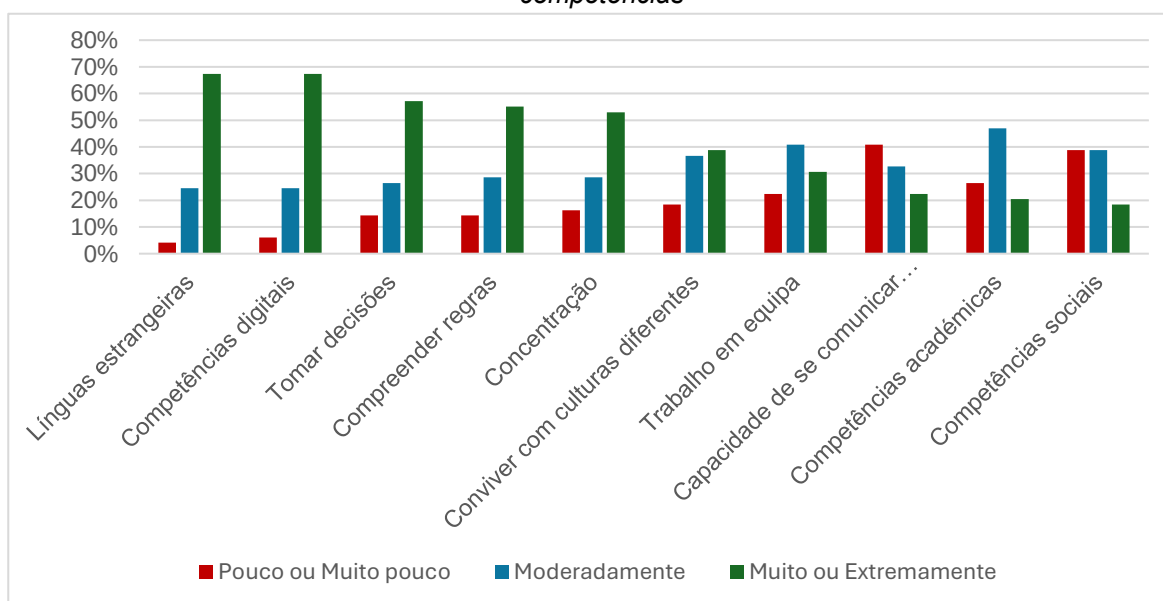
75,5% (n = 37) defende que os videojogos apresentam uma visão distorcida de acontecimentos históricos ($\bar{x}$ = 3.9, Dp = 0.96).

Com médias próximas de 4.0 ou acima desse valor e com o máximo de 10,2% de discordância, estas preocupações estão bem presentes entre os discentes investigados. Tais temores também estão presentes na literatura académica, como observado no capítulo 3 desta investigação (e.g., Karsenti & Parent, 2020; Santos, 2022).

5.2.6 Videojogos e o desenvolvimento de competências

Nesta última categoria de análise, os respondentes tiveram de se posicionar em relação a dez possíveis competências estimuladas pelo ato de jogar videojogos. Os estudantes deveriam revelar se creem que tal competência é muito ou extremamente desenvolvida, apenas moderadamente aprimorada, e pouco ou muito pouco aperfeiçoada por meio dos jogos.

Figura n.º 21 – Como os estudantes percebem a influência dos videojogos no desenvolvimento de competências



Nota: Elaboração própria.

Como disposto na figura n.º 21, as duas competências com maior unanimidade são as competências em língua estrangeira ($\bar{x}$ = 4.0, Dp = 0.95) e as competências digitais ($\bar{x}$ = 4.0, Dp = 0.89), com 67,3% (n = 33) dos inquiridos estipulando que estas capacidades são muito ou extremamente desenvolvidas pelos videojogos. Em Lopes (2012), embora lide com estudantes de licenciatura, encontram-se resultados similares, com nível de concordância a atingir os 82,2% para o aperfeiçoamento de línguas estrangeiras e 75,4% para as tecnologias digitais.

As competências de tomada de decisões, compreensão de regras e concentração foram consideradas muito ou extremamente beneficiadas pelos videogames por mais da metade dos discentes. Para a competência de tomada de decisões foram 57,1% dos respondentes ($n = 28$; $\bar{x} = 3.7$; $Dp = 0.99$), para a compreensão de regras 55,1% ($n = 27$; $\bar{x} = 3.6$; $Dp = 1.04$), e para a capacidade de concentração 53% ($n = 26$; $\bar{x} = 3.5$; $Dp = 1.07$). Em Lopes (2012), os números também são semelhantes, com as competências de concentração e tomada de decisão alcançando os 59,3% e 52,9%, respectivamente. Para todas estas competências, as médias mostram uma clara concordância com a percepção da utilidade dos videogames para o seu desenvolvimento.

Foram apenas 38,8% ($n = 19$) dos investigados que consideraram que os videogames muito ou extremamente beneficiam a capacidade de conviver com outras culturas ($\bar{x} = 3.2$, $Dp = 1.07$). Uma percentagem similar de alunos, 36,7%, julgaram essa influência moderada. Em Lopes (2012), o nível de respondentes contrários chegou a 56,3%. Em relação ao trabalho em equipa, 40,8% ($n = 20$) dos discentes afirmaram que o estímulo dos videogames é comedido ($\bar{x} = 3.2$, $Dp = 0.94$).

Por fim, as competências com as menores médias foram a capacidade de se comunicar com os outros, as competências académicas e as competências sociais. No que condiz às competências académicas, 47% ($n = 23$) dos respondentes assumiram que os jogos têm tendencialmente pouca influência no desempenho académico ($\bar{x} = 2.9$, $Dp = 0.90$). Sobre as competências de comunicação, a maior parte dos estudantes, 40,9% ($n = 20$) perceberam a influência dos videogames como baixa ou muito baixa ($\bar{x} = 2.8$, $Dp = 1.00$). Já 38,8% ($n = 19$) dos inquiridos avaliaram que as competências sociais não são tão beneficiadas pelo ato de jogar videogames, sendo que a mesma quantidade de alunos avaliou este efeito como equilibrado ($\bar{x} = 2.7$, $Dp = 1.02$). Esta média expressa uma percepção de baixo contributo destas tecnologias para o desenvolvimento de competências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como tema central a utilização dos videojogos no ensino da História. Inicialmente, buscou-se contextualizar o problema investigado e construir um quadro conceptual para a pesquisa, olhando para o modo como a educação e as tecnologias se relacionaram ao longo do tempo. Sendo a escola um reflexo da sociedade, as tecnologias digitais acabam por influenciar também as práticas pedagógicas, e sua integração ao processo de ensino e aprendizagem é uma demanda reconhecida em múltiplas publicações (e.g., Jonassen et al., 2003; Henriques, 2012; Suárez-Guerrero et al., 2023, etc.) e diversas iniciativas europeias e portuguesas (e.g., Plano de Ação para a Educação Digital, Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, *Digital Citizenship Education Handbook*, etc.).

Constatou-se que a ideia de inovação no ensino não se trata de um assunto recente na história de Portugal, sendo possível observar já no século XIX uma demanda por novas abordagens no ensino. Desde a Escola Nova até a sociedade portuguesa contemporânea, existiram ideais de educação diversos, com características específicas de cada período histórico.

No que condiz ao ensino da História, fica claro que este enfrenta diversos desafios, entre os quais o de ter de lidar com alunos apáticos, pouco participativos (e.g., Santos, 2022). Viu-se que há autores (e.g., Kelly, 2013) que defendem que a distância da formação histórica às demandas do presente pode estimular tal comportamento. Por meio da integração das tecnologias digitais, acredita-se ser possível promover um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e dinâmico.

Neste contexto, os videojogos emergem como uma tecnologia interativa capaz de auxiliar no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais ativo e imersivo. Sendo assim, os videojogos podem se configurar como uma ferramenta pedagógica atraente para os alunos, que pode beneficiar a aprendizagem da História de diferentes formas, tal como abordado no capítulo três deste trabalho.

Considerando a questão e os objetivos norteadores da investigação, pretendeu-se discernir de que modo futuros professores de História, em particular os estudantes provenientes dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades do Porto, Minho, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa, interpretam a utilização de videojogos enquanto ferramenta pedagógica no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Concretamente, buscou-se analisar a perceção destes estudantes quanto a implementação dos videojogos no ensino em geral e no ensino da História; investigar se este tema é incorporado aos programas de Mestrado em Ensino de História das universidades analisadas; examinar como os discentes percebem a abordagem ao tema

dos videojogos no ensino presentes no curso que estão a frequentar; e identificar possíveis obstáculos percebidos por estes alunos para a integração dos videojogos no ensino da História em Portugal.

Partindo dessas questões e retomando as categorias utilizadas para a apresentação e interpretação dos dados, apresentam-se as considerações finais da investigação.

Em relação à **maneira como os estudantes dos mestrados analisados percebem a utilização dos videojogos no contexto educativo**, os resultados indicam que os estudantes encaram esta integração de maneira positiva. Notou-se que a maior parte dos discentes se interessam pelo tema e consideram que os videojogos se configuram como um recurso eficaz para o ensino e a aprendizagem da História.

Para os inquiridos, os jogos podem promover o interesse e a motivação dos alunos pelos conteúdos históricos. Isto se aproxima das afirmações de Santos (2023), para o qual os videojogos podem facilitar o envolvimento dos discentes, além de despertar seu interesse, curiosidade e motivação.

Os respondentes também assinalaram que uma das potencialidades dos videojogos é a de permitir que sejam visualizados períodos históricos complexos de modo dinâmico e interativo. Isto pode ser visto em jogos similares aos analisados no capítulo três desta dissertação, que oferecem reconstituições verossímeis de ambientes históricos, tal como defendido em Telles & Alves (2015).

Os dados recolhidos também indicaram que os discentes creem que os videojogos podem desenvolver competências diversas naqueles que jogam, principalmente as habilidades em línguas estrangeiras e as competências digitais. A tomada de decisões, compreensão de regras e a habilidade de concentração também são competências que os alunos veem como beneficiadas pelo ato de jogar videojogos, sendo as de comunicação, sociais e académicas consideradas as menos influenciadas por estas ferramentas pedagógicas.

Os inquiridos também revelaram apresentar receios quanto ao uso de videojogos no ensino da História. Para eles, os videojogos podem favorecer uma visão distorcida e/ou simplificada dos acontecimentos históricos. Além disso, podem apresentar informações incorretas, ou seja, anacronismos. Tal preocupação também é vista em Santos (2022), que considera comum a preocupação com relação a presença de anacronismos nos videojogos, como também vê como importante que se leve em conta o facto de que os jogos são produzidos sob uma lógica de mercado.

As evidências sugerem que, para os respondentes, o papel do professor é crucial para que a utilização dos videojogos seja proveitosa em sala de aula. Isto se nota também em Telles & Alves (2015) e Bittencourt (2018), que consideram o professor figura fundamental para uma aprendizagem eficaz. O docente é tido como responsável por impulsionar o espírito crítico de seus alunos, tornando-se mediador entre as ideias de senso comum e o pensamento histórico dos discentes. Ademais, entende-se que seu uso deve se traduzir em um complemento à aprendizagem, sendo incapaz de substituir o professor (Nabais & Trindade, 2024). Tal como postulado por Karsenti & Parent (2020), os videojogos são uma ferramenta pedagógica similar aos filmes e aos livros, e depende do professor para que se promova a reflexão e a construção de conhecimento.

Sobre a **incorporação dos videojogos no ensino e sua abordagem pelos cursos de Mestrado em Ensino de História investigados**, os resultados demonstraram que as universidades portuguesas analisadas se preocupam em abordar as tecnologias educativas na formação de professores de História para o 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No entanto, o potencial didático dos videojogos não é tema componente explícitos dos programas curriculares oficiais dos mestrados pesquisados.

Mesmo não compondo os planos de estudos dos mestrados, os dados indicaram que a pauta do uso de videojogos no ensino da História é debatida nos cursos frequentados. Ainda assim, notou-se que há uma demanda por parte dos discentes para que este tópico seja formalmente incorporado aos planos curriculares dos mestrados.

Já em relação aos **entraves para a utilização dos videojogos no ensino da História**, os dados indicaram que, tanto no contexto do mestrado que frequentam, quanto para as escolas em Portugal, um dos fatores para que os videojogos não sejam abordados/utilizados é a escassez de recursos tecnológicos nas universidades e nas escolas. Outro obstáculo comum é a falta de tempo, ou seja, ao ter de encarar um calendário letivo complexo e exigente, os professores acabam por priorizar outras atividades que não o planeamento de uma aula que considere a utilização dos videojogos.

Também é tido como entrave à inserção dos videojogos no ensino da História a falta de suporte técnico nas universidades e o facto de que as escolas portuguesas não se encontram equipadas para tal. Ademais, não são todos os alunos que podem aceder aos recursos tecnológicos necessários para a utilização dos videojogos em sala de aula.

Ainda assim, importa ressaltar que uma percentagem substancial dos inquiridos joga com alguma frequência e conhece jogos com conteúdos históricos. Isto pode possibilitar um espaço para uma maior exploração destes recursos.

Em relação às limitações do estudo, reconhece-se que a investigação poderia ser enriquecida qualitativamente com recurso a entrevistas ou grupos de discussão focalizado, para que os participantes tivessem maior liberdade para expor sua opinião pessoal sobre a utilização de videojogos no ensino da História. Isto não foi realizado devido ao pouco tempo disponível para a realização deste trabalho.

Ademais, a investigação pode se expandir por meio de entrevistas aos docentes dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades analisadas. Dessa forma, seria possível identificar a perspetiva dos próprios docentes em relação à utilização dos videojogos no ensino da História e as razões para que abordem ou não este tema em contexto de aula.

Por fim, crê-se que a amostra obtida por meio da aplicação do inquérito por questionário poderia ter sido maior caso a aplicação tivesse ocorrido pessoalmente com a presença da investigadora. Isto porque o inquérito teve de ser divulgado aos discentes por meio de uma comunicação enviada via e-mail aos diretores dos mestrados, ou seja, não houve como garantir que todos os alunos tivessem sido atingidos por esta comunicação.

Estas considerações podem se configurar como recomendações para posteriores investigações, tanto por iniciativa da própria autora, quanto por parte de outros investigadores que possam aceder e tenham interesse pelo tema pesquisado. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o enriquecimento do campo das Ciências da Educação em Portugal, especialmente no que condiz à utilização dos videojogos no ensino de História.

FONTES

Documentos Legais

Constituição da República Portuguesa. (1976). Diário da República I Série. N.º 86 (1976-04-10). <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Decreto-Lei n.º 112/2023. (2023). Diário da República I Série. N.º 231 (2023-11-29), 4-14. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>

Lei n.º 46/86. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I Série. N.º 237 (1986-10-14), 3067-3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Ministério da Ciência e da Tecnologia. (1997) *Missão para a Sociedade da Informação: Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*.
<https://www.acessibilidade.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/lvfinal.pdf>

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 7º ano, 3º ciclo do ensino básico, História*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 8º ano, 3º ciclo do ensino básico, História*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 9º ano, 3º ciclo do ensino básico, História*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 10º ano, Ensino secundário, História A*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf

Recomendações institucionais

Comissão Europeia. (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027): Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624>

Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores: DigCompEdu*. Publicação oficial da Comissão Europeia. Aveiro: UA. https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%C3%Aancia%20Digital%20Educadores.pdf

Richardson, J., & Milovidov, E. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook: Being online, well-being online, rights online*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/168093586f>

Instituições Académicas e de Investigação

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2020). *Carta Ética* (2ª ed.). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Universidade de Coimbra. (2022). Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário: Plano de Estudos. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). https://apps.uc.pt/courses/PT/programme/5681/2023-2024?id_branch=15862#branch-15862

Universidade de Lisboa. (2016). Mestrado em Ensino de História: Plano de Estudos. Instituto de Educação. <http://www.ie.ulisboa.pt/ensino/mestrados/mestrado-ensino/cursos/historia/plano-estudos>

Universidade do Minho. (2024). Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário: Plano de Estudos. Instituto de Educação. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/ensino/Paginas/EnsinodeHistoriano3CiclodoEnsinoBasicoenoEnsinoSecundario.aspx>

Universidade do Porto. (2011). *Declaração de Princípios sobre Integridade Académica da Universidade do Porto*.

Universidade do Porto. (2024). Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário: MEH - Plano de Estudos. Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FPCEUP).

[https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=13661
&pv_tipo_cur_sigla=&pv_origem=CUR&pv_ano_lectivo=2023](https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=13661&pv_tipo_cur_sigla=&pv_origem=CUR&pv_ano_lectivo=2023)

Universidade Nova de Lisboa. (2024). Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário: Estrutura curricular. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. <https://guia.unl.pt/pt/2023/fcsh/program/M812#structure>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia das Ciências de Lisboa. (s.d.). Tecnologia. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Retirado de <https://dicionario.acad-ciencias.pt/pesquisa/?word=tecnologia>
- Ahmadigol, Jafar. (2016). New Definition of Educational Technology. In Michael Simonson (Ed.), *Proceedings of the 39th Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 1-3). Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579661.pdf>
- Alves, Lynn. (2008). Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1(2), 3-10.
- Alves, Lynn. (2012). *Videojogos e aprendizagem: Mapeando percursos* [Comunicação de conferência]. Encontro sobre Jogos e Móbile Learning, Coimbra, Portugal.
- Alves, L., & Pereira, F. (2019). Telescola: “Um sistema de ensino com televisão”. In Luís A. Alves, Rui Lima, & Francisco Pereira (Orgs.), *Telescola: Um espaço de referência educativa* (pp. 59-84). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-27-9/tel>
- Amado, João. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arruda, Eucídio. (2011). O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. *Ensino em Re-Vista*, 18(2), 287-297.
- Bates, Anthony. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver BC: Tony Bates Associates Ltd.
- Batista, B.; Rodrigues, D.; Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. In Patrícia Sá, António Costa & António Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. Aveiro: UA Editora.
- Bello, Robson. (2019). História e Memória em Assassin's Creed (2007-2015). *Revista Tempo e Argumento*, 11(27), 304-339.
- Bittencourt, Paulo. (2018). *Finish Him: Possibilidades do uso de jogos eletrônicos comerciais como recursos didáticos no ensino de História*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. <http://hdl.handle.net/1843/32057>

- Blanco, E., & Silva, B. (1993). Tecnologia educativa em Portugal: Conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(3), 37-55.
- Braudel, Fernand. (1965). História e Ciências Sociais: A longa duração. *Revista de História*, 30(62), 261-294. Retirado de <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>
- Brito, Armando. (2005). Os materiais na história da escrita (das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores actuais). *Ciência & Tecnologia dos Materiais*, 17(3/4), 122-140.
- Bondioli, N., & Lima, R. (2019). Descobrimo e recobrimo o passado nas salas de aula com Assassin's Creed Origins Discovery Tour. *Revista de Arqueologia Pública*, 13(1).
- Borges, D., & Sambugari, M. (2019). A educação jesuítica e o método de ensino *ratio studiorum* [Comunicação de conferência]. Congresso de Educação do CPAN, Mato Grosso do Sul, Brasil. https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_33_.pdf
- Carregal, Joaquim. (1940). *Gutenberg e a civilização*. Lisboa: Grémio Nacional dos Industriais de Tipografia e Fotogravura.
- Carvalho, Alonso. (2010). *A filosofia da educação moderna: Bacon e Descartes*. UNESP. <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/127>
- Castells, Manuel. (1999). *A sociedade em rede* (R. Majer, Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Charlot, Bernard. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 31, 7-18.
- Coppi, M., Fialho, I., Cid, M., Leite, C., & Monteiro, A. (2022). O uso de tecnologias digitais em educação: caminhos de futuro para uma educação digital. *Práxis Educativa*, 17, 1–20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19842.055>
- Costa, C., & Lima, B. (2017). A narrativa de imersão em jogos de videogame: Estudo de caso do jogo *Valiant Hearts*. *Proceedings of SBGames 2017*, 1252-1255.
- Cury, Everton. (2019). *Let's Go!: Uma reflexão sobre o ensino da Revolução Francesa em Assassin's Creed Unity*. Monografia, Instituto Federal Goiano, Ipameri, Brasil.
- Dewey, John. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

- Dias, Maria. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais*. Relatório para efeitos do disposto do n.º 1 do Art.º 58 do Decreto-Lei n.º 448/79. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Duarte, Adriane. (1998). A Revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 205-206.
<https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100014>
- Durkheim, Émile. (2011). *Educação e Sociologia* (S. Matousek Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1922).
- Egrafonte, Gabriel. (2022). *Ensino de História e Games: Possibilidades metodológicas em Valiant Hearts*. Monografia, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil.
- Endres, João. (2019). *Contributo das TIC para o ensino-aprendizagem na disciplina de História*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/64243>
- Fagundes, Léa. (2012). Novo paradigma para a educação. In Alexandre F. Barbosa & Karen B. Sexton (Orgs.), *TIC Educação 2011: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* (pp. 47-52). São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Felicia, Patrick. (2023). *O uso de videojogos educativos na sala de aula: Diretrizes para resultados de aprendizagem bem-sucedidos* [Manual para professores]. European Schoolnet, Bélgica.
- Figueira, Manuel. (2003). A Educação Nova em Portugal (1882 – 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte I). *História da Educação*, (14), 97-140.
- Filho, João. (2010). *A educação através dos tempos*. UNESP.
<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173>
- Finatti, Renata. (2022). Revolução e transição política: a gestão educacional em Portugal e no Brasil no período pós-ditatorial. *Revista HISTEDBR On-line*, 22, 1-24.
- Fonseca, Selva G. (2009). *Didática e Prática de Ensino de História* (8ª ed.). Papyrus.
- Gee, James. (s.d.). *Why are video games good for learning?*. Manuscrito não publicado.
- Gee, James. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

- Gee, James. (2005a). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2), 33-37.
- Gee, James. (2005b). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-Learning*, 2(1), 5-16.
- Gil, Carlos. (2008). *Métodos e Técnicas em Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas S.A. 6.^a Ed.
- Gonçalves, Max. (2021). *História, videogame e (trans)mídia: A representação das práticas de produção dos jogos de videogame de "Assassin's Creed" (2007-2016)*. ANPUH - 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro.
- Goody, Jack. (2012). *O mito, o ritual e o oral* (V. Joscelyne, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonna. (1981). *Effective Evaluation*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hadji, Charles. (2001). Questão 4 - Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo? - Prova, acção educativa e saber: da questão da prova à questão dos saberes úteis do educador. In Charles Hadji & Jacques Baillé (Orgs.), *Investigação e Educação: para uma nova aliança - 10 questões acerca da prova*. (s.p.). Porto: Porto Editora, 11.^a Ed.
- Henriques, S., Moreira, A., Fombona, J., & Barros, D. (2012). As TIC no contexto educativo português. *Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, 12(12), 6-26.
<https://doi.org/10.29276/redapeci.2012.12.12909.%25p>
- Huizinga, Johan. (2000). *Homo Ludens* (4^a ed.). Editora Perspectiva. (Obra original publicada em 1938).
- Humphreys, Wilsians. (2021). *Cultura em jogo: Uma análise etnossemiótica da representação de países lusófonos no universo dos videogames*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. (2003). *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Junior, E.; Oliveira, G.; Santos, A. & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51.

- Junior, M., & Júnior, C. (2022). *Valiant Hearts – The Great War* (2014): Estatutos, possibilidades metodológicas e narrativa histórica nas representações interativas do *game* da Ubisoft Montpellier. *Domínios da imagem*, 15(29), 32-59.
- Karsenti, T., & Parent, S. (2020). Teaching history with the video game Assassin's Creed: Effective teaching practices and reported learning. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(1), 27-45.
- Kelly, T. Mills. (2013). *Teaching History in the Digital Age*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/dh.12146032.0001.001>
- Kenski, Vani. (2007). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus.
- Lima, Antônio. (s.d.). *O lúdico em clássicos da filosofia: Uma análise em Platão, Aristotéles e Rousseau*. II Conedu: Congresso Nacional de Educação.
- Lopes, N., & Oliveira, I. (2013). Videojogos, *Serious Games* e Simuladores na Educação: usar, criar e modificar. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6(1), 4-20.
- Lopes, Paulo. (2012). Videojogos e Desenvolvimento de Competências: Estudo sobre a perspectiva dos estudantes universitários. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Lisboa.
- Lüdke, Menga & André, Marli. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mairos, José. (2023). *A resposta da Escola ao (novo) desafio digital*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. <https://hdl.handle.net/10316/106617>
- Marconi, Marina & Lakatos, Eva. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas S.A. 5.^a ed.
- Mesquita, Afonso. (2010). Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In Lígia M. Martins & Newton Duarte (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 63-82). São Paulo: UNESP.
- Miranda, Margarida. (2011). A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa Moderna. *Humanitas*, 63, 473-490. [https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas63/26_MMiranda.p
df](https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas63/26_MMiranda.pdf)

- Moreira, Sonia. (2005). Análise documental como método e como técnica. In Jorge Duarte & Antonio Barros (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas S.A.
- Mores, Ridendo. (2001). *Pensamento e linguagem: Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934)*. Retirado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf
- Morin, Edgar. (2008). Para além do Iluminismo. *Revista FAMECOS*, 12(26), 24–28. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2005.26.3299>.
- Mota, Carlos. (2020). A educação portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): Uma visão de síntese. *Saberes Interdisciplinares*, (25), 33-48.
- Nabais, F., & Trindade, S. (2024). As potencialidades pedagógicas do videojogo *Assassin's Creed Origins* na graduação em História: Um estudo de caso no ensino superior português. *Convergências: Estudos em Humanidades Digitais*, 1(5), 366-387.
- Nogueira, Raimundo. (1986). A Escola Nova. *Educação em Debate Fort.*, 9(12), 27-58.
- Nogueira, Roberto. (2002). Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação de conceitos a um caso real. *Relatórios Coppead*, 1-27.
- Nóvoa, António. (1996). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, 14(4), 417-434.
- Nunes, Claudio. (2007). Leitura na Idade Média: A ruptura com a oralidade. *Biblos*, 21(2), 155-165. <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/840>
- Oliveira, A., Filho, J., & Alves, L. (2014). Potencialidades para o aprendizado sobre a Primeira Guerra a partir da interação com *Valiant Hearts – The Great War*. *Proceedings of SBGames 2014*, 653-656.
- Oliveira, Luciene. (2022). Pedagogia tecnicista e sua influência no sistema educacional brasileiro. *Rev. Ciênc. Tecnol. Reg. Norte*, 8(1), 64-69.
- Oliveira, Roberta. (2009). *O Perfil dos Utilizadores de Videojogos: Um Estudo na Universidade de Coimbra*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research*. New York: Addison-Wesley Publishing Company. 2.^a ed.
- Paula, B., & Valente, J. (2014). Diferentes jogos, diferentes abordagens: Jogos digitais na Educação. In Ana Amélia A. Carvalho, Sónia Cruz, Célio Gonçalo Marques, Adelina Moura, Idalina Santos (orgs.), *Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Braga: CIEEd. pp. 85-93.
- Pedro, André. (2017). *Os videojogos na sala de aula*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- PEGI. (s.d.). *PEGI age ratings*. <https://pegi.info/page/pegi-age-ratings>
- Peixoto, Artur. (2016). *Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Pereira, Maria. (2013). *A Escola Portuguesa ao serviço do Estado Novo: As lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo*. *Da Investigação às práticas*, 4(1), 63-85.
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On The Horizon*, 9(5). Retirado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rosa, João. (2020). *Videogames e ensino de história: aspectos práticos no uso didático*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Saldanha, L., Pinto, M., & Ferreira, P. (2017). *O uso dos videojogos no ensino superior: As dificuldades na perspetiva dos docentes*. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional do DESUP: Desafios no/do Ensino Superior, Porto, Portugal.
- Santos, Ana. (2023). *Aprender a perder e a ganhar: o uso do jogo didático na disciplina de História*. Relatório de Estágio, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Santos, Jorge. (2022). *Gamificação Digital no Ensino de História: Uma experiência pedagógica no ensino secundário*. Relatório de Estágio, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Santos, José & Henriques, Susana. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Saviani, Dermeval. (1999). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Autores Associados. (Obra original publicada em 1983).
- Seffner, Fernando. (2018). Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In M. P. Giacomoni & N. M. Pereira (Orgs.), *Jogos e ensino de história* (pp. 19-35). Editora da UFRGS.
- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2005). *Video games and the future of learning*. WCER Working Paper No. 2005-4. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin–Madison.
- Solé, G., Pacheco, E., & Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e História em Portugal – uma década de investigação-ação pós Bolonha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 33-56.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81879>
- Solé, Glória. (2021). Ensino da História em Portugal: O currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59.
<https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>
- Solé, M., & Barca, I. (2023). As Ciências Sociais e o ensino da História em Portugal: perspetiva e desafios atuais. In J. D. Justino (Pres.) & M. Miguéns (Coord.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 269-280). Conselho Nacional de Educação.
- Sousa, Í., & Albuquerque, M. (2024). Nativos digitais e jogos: Uma nova abordagem para o ensino de História no século XXI. *Convergências: estudos em Humanidades Digitais*, 1(5), 313-335.
- Sousa, L., & Pereira, A. (s.d.). Jogos digitais no ensino de História: Aliando os games às práticas de ensino tradicionais. *VENID: Encontro de Iniciação à Docência da UEPB*.
- Statista (2023). Hours spent on playing video games per week in Portugal as of June 2023. Acedido a 20 de junho de 2024, de <https://www.statista.com/forecasts/1263165/hours-spent-on-playing-video-games-per-week-in-portugal>.
- Statista (2024). *Most used devices for video games in Portugal as of March 2024*. Acedido a 20 de junho de 2024, de

<https://www.statista.com/forecasts/1263184/most-used-devices-for-video-games-in-portugal>.

- Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., & Raffaghelli, J. (2023). EdTech myths: towards a critical digital educational agenda. *Technology Pedagogy and Education*, 32(5), 605-620. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2240332>
- Teixeira, L. (2008). Videogames: Um (novo) média para a educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(3), 37-53.
- Telles, H., & Alves, L. (2015). Ficção e narrativa: O lugar dos videogames no ensino de História. *Teccons: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, 11, 115-130.
- Telles, H. (2016). Um passado jogável: Simulação digital, videogames e história pública. *Revista Observatório*, 2(Especial 1), 163-191. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2016v2especial1p163>
- Telles, H. (2018). *Empatia histórica e jogos digitais: Uma proposta para o ensino de História*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, Brasil.
- Trindade, C. (2019). John Dewey: o lugar da Educação na sociedade democrática. In C. Boto (Ed.), *Clássicos do Pensamento Pedagógico: olhares entrecruzados* (pp. 115-140). EDUFU. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>
- Trindade, S., & Ferreira, A. (2022). Relação entre formação docente e tecnologias digitais: Um estudo na educação básica portuguesa. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 31(65), 302-317.
- Tuomi, I., & Miller, R. (2011). Learning and Education After the Industrial Age. *Oy Meaning Process*. Retirado de <http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/LearningAndEducationAfterTheIndustrialAge.pdf>
- Ubisoft. (s.d.). *Discovery Tour*. <https://www.ubisoft.com/en-gb/game/assassins-creed/discovery-tour>
- Ubisoft. (s.d.). *Discovery Tour: Curriculum Guide*. <https://www.ubisoft.com/en-gb/game/assassins-creed/discovery-tour/curriculum-guide>
- Ubisoft. (2019, 10 de Setembro). *Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour* | Ubisoft [NA] [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=uh4Ily-p943M&t=65s&ab_channel=UbisoftNorthAmerica

Vandewalle, Alexander (2022). "Named After the Great Odysseus": Putting the Odyssey in Assassin's Creed Odyssey. *Sapiens ubique civis*, 3, 463-493.

Zagalo, N., Carvalho, A. A., & Araújo, I. (2013). *Elementos do design de videojogos que fomentam o interesse dos jogadores*. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional: Desafios no Ensino Superior, Braga, Portugal.

APÊNDICE I

Quadro de análise das fichas de unidades curriculares

Universidade	Disciplina	Médias digitais referenciadas ?	Jogos digitais referenciados ?	Videojogos referenciados?
Universidade do Minho	Metodologia do Ensino da História I	Sim	Não	Não
Universidade do Minho	Metodologia do Ensino da História II	Não	Não	Não
Universidade do Minho	Tecnologia Educativa	Sim	Não	Não
Universidade do Minho	Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História	Não	Não	Não
Universidade do Porto	Didática da História I	Não	Não	Não
Universidade do Porto	A Web e o Ensino de História	Sim	Não	Não
Universidade do Porto	Didática da História II	Não	Não	Não
Universidade do Porto	Aplicações didáticas em História	Não	Não	Não
Universidade do Porto	Perspetivas em Educação Histórica	Não	Não	Não
Universidade de Coimbra	Construção do Ensino e da Aprendizagem em História	Sim	Sim	Não
Universidade de Coimbra	Historiografia, Deontologia e Didática da História	Não	Não	Não
Universidade de Coimbra	Projeto Didático em História I	Sim	Não	Não
Universidade de Coimbra	Projeto Didático em História II	Não	Não	Não
Universidade Nova de Lisboa	Didática da História I	Sim	Não	Não
Universidade Nova de Lisboa	Didática da História II	Sim	Não	Não
Universidade Nova de Lisboa	Educação, Currículo e Multiculturalismo	Não	Não	Não
Universidade Nova de Lisboa	Tecnologias Educativas	Sim	Não	Não
Universidade de Lisboa	Ensino da História (Teoria e Métodos)	Sim	Não	Não
Universidade de Lisboa	Didática das Ciências Sociais	Não	Não	Não
Universidade de Lisboa	Currículo e Avaliação	Sim	Não	Não
Universidade de Lisboa	Sociologia da Educação	Sim	Não	Não
Universidade de Lisboa	Iniciação à Prática Profissional I	Sim	Não	Não
Universidade de Lisboa	Iniciação à Prática Profissional II	Não	Não	Não
Universidade de Lisboa	Comunicação em História – Estratégia e Recursos	Sim	Não	Não

APÊNDICE II

Inquérito por questionário aplicado aos estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino da História

O USO DE VIDEOJOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este questionário insere-se no contexto de uma investigação de Mestrado sobre o uso de videojogos no ensino de História. O estudo visa averiguar de que modo os estudantes de Mestrado em Ensino de História das universidades do Porto, Minho, Coimbra, Lisboa e Nova de Lisboa percebem a utilização de videojogos como uma ferramenta pedagógica que poderão utilizar na sua prática profissional.

A sua resposta a este questionário é anónima e confidencial e será analisada de forma agregada, juntamente com as dos/as restantes inquiridos/as. Pedimos que responda o mais sinceramente possível – não há respostas certas ou erradas. Os dados recolhidos serão usados apenas para efeito de produção científica, sendo assegurado que o seu tratamento é feito de acordo com as regras de proteção da privacidade emergentes do Regulamento Geral de Proteção de Dados [Regulamento (UE) 2016/679] e demais legislação nacional aplicável. Outras informações sobre o Regulamento Geral de Proteção de Dados podem ser consultadas no sítio online da União Europeia em <https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html>. A sua participação é voluntária, pelo que pode desistir a qualquer momento ou recusar a sua colaboração sem qualquer consequência adversa. Completar este questionário pode levar de 15 a 25 minutos.

Caso tenha alguma dúvida, questão ou algo a comunicar com a equipa de investigação, por favor envie email para Marcela Coelho (up201901335@fpce.up.pt).

CONSENTIMENTO INFORMADO

[resposta obrigatória]

- Li e compreendi as informações anteriormente descritas. Aceito participar desta investigação.
- Li e compreendi as informações anteriormente descritas. Não aceito participar desta investigação.

SECÇÃO 1

ABORDAGEM DOS PROGRAMAS DE Mestrado em Ensino de História à Integração de VIDEOJOGOS NAS ESCOLAS

Objetivos de investigação relacionados

- *Examinar como os discentes percebem a abordagem do mestrado que estão a frequentar quanto à integração dos videojogos nas escolas;*
- *Identificar possíveis entraves na visão destes alunos para a integração dos videojogos no ensino de História em Portugal.*

Posicione-se relativamente a cada uma das seguintes afirmações.

**Escala Likert – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”*

- 1 – O programa de Mestrado em Ensino de História que frequento aborda o uso de videojogos enquanto ferramentas utilizáveis para fins de ensino-aprendizagem.
- 2 – Creio ser necessário que o tema do uso de videojogos como instrumento pedagógico seja formalmente incorporado nos planos curriculares do Mestrado em Ensino de História que frequento.
- 3 – Há uma certa resistência por parte dos/as docentes do meu curso de Mestrado em Ensino de História quanto à utilização de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas.
- 4 – Acredito que a formação disponibilizada em tecnologia educacional é suficiente para as necessidades do ensino de História.
- 5 – A falta de conhecimento sobre os videojogos por parte dos/as professores/as do meu curso de Mestrado limita sua capacidade de os explorar enquanto ferramentas para o ensino de História.
- 6 – A insuficiência de suporte técnico restringe a capacidade dos/as docentes do meu curso de Mestrado de experimentarem com videojogos no ensino de História.
- 7 – A escassez de recursos tecnológicos limita a possibilidade dos/as professores/as do meu curso de Mestrado de abordarem a utilização dos videojogos no ensino de História.

SECÇÃO 2

VISÃO GERAL SOBRE O USO DE VIDEOJOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Objetivos de investigação relacionados

- *Analisar a percepção dos estudantes dos cursos de Mestrado em Ensino de História das universidades previamente especificadas quanto à implementação e utilização de videojogos como ferramenta pedagógica na educação em geral e no ensino de História em específico;*
- *Identificar possíveis entraves na visão destes alunos para a integração dos videojogos no ensino de História em Portugal.*

Posicione-se relativamente a cada uma das seguintes afirmações.

**Escala Likert – “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”*

- 1 – Considero os videojogos uma ferramenta eficaz para o ensino e aprendizagem de História.
- 2 – Preocupa-me a correção histórica de conteúdos apresentados em videojogos.
- 3 – Acredito que os videojogos podem promover o interesse dos alunos por História.
- 4 – Julgo que há videojogos que podem motivar os/as estudantes a aprender História.
- 5 – Sinto-me confiante em utilizar videojogos no ensino de História.
- 6 – Com a adequada orientação de um/a professor/a, os videojogos podem propiciar boas oportunidades de aprendizagem em História.
- 7 – Os videojogos podem promover uma visão simplificada de eventos históricos.

- 8 – Os videojogos podem promover uma visão distorcida de eventos históricos.
- 9 – Os videojogos podem ajudar a (visualizar e) compreender melhor contextos históricos complexos.
- 10 – Os videojogos podem propiciar oportunidades para abordagens multidisciplinares do ensino da História.
- 11 – Encontrar tempo para incorporar videojogos no ensino da História é um trabalho exigente.
- 12 – As escolas em Portugal não se encontram devidamente equipadas para a incorporação de videojogos no processo educativo.
- 13 – Os/as alunos/as em Portugal dispõem de acesso suficiente a recursos tecnológicos para a utilização de videojogos como ferramentas didáticas em sala de aula.
- 14 – A questão dos recursos tecnológicos disponíveis não é a questão essencial no que toca ao uso de videojogos no ensino de História.

Na sua opinião, jogar videojogos desenvolve¹:

**Escala Likert – “Muito pouco” a “Extremamente”*

- A capacidade de usar línguas estrangeiras
- A capacidade de compreender regras
- A capacidade de concentração
- A capacidade de tomada de decisão
- A capacidade de comunicar com outros/as
- A capacidade de trabalhar em equipa
- A capacidade de conviver com pessoas de diferentes culturas
- As competências digitais
- As competências sociais
- As competências académicas

SECÇÃO 3

INTERESSE PESSOAL NOS VIDEOJOGOS

Objetivos relacionados

- *Identificação do perfil de interesse e experiência dos respondentes com os videojogos*

1 - Como avalia o seu interesse em tecnologias educativas?

- Muito alto
- Alto
- Moderado
- Baixo
- Muito baixo

2 - Como avalia o seu interesse na inserção de videojogos no ensino?

- Muito alto
- Alto
- Moderado
- Baixo
- Muito baixo

3 - Tem experiência letiva?

- Não
- Sim, de 1 a 5 anos
- Sim, de 6 a 10 anos
- Sim, mais de 11 anos

¹ Questão adaptada de Lopes (2012).

- 4 – Alguma vez jogou videojogos em contexto de aula?
- Não
 - Sim
- 5 – Gosta de jogar videojogos?
- Não
 - Sim
- 6 – Algumas pessoas usam o termo *"gamer"* para se descreverem como fãs de jogos ou jogadores frequentes. Considera que o termo *"gamer"* o/a descreve bem ou não?
- Sim, sou *gamer*
 - Não, não sou *gamer*
 - Não sei dizer
- 7 – Se joga, tem por hábito jogar...²
- Diariamente
 - Nos fins de semana
 - Quando surge um tempo livre
- 8 – Caso jogue, joga em média...³
- Menos de 1 hora por semana
 - Entre 1 e 3 horas por semana
 - Entre 4 e 7 horas por semana
 - Entre 8 e 11 horas por semana
 - Mais de 11 horas por semana
- 9 - Se joga, qual plataforma geralmente utiliza?⁴
- *Se utiliza mais de uma, assinala aquela que utiliza com maior frequência.*
- Consola [PlayStation, Xbox, Nintendo]
 - Computador [Steam e/ou similares]
 - Telemóvel
- 10 – Em relação aos videojogos identificados abaixo, escolha:
- *Opções "Não conheço", "Apenas ouvi falar" e "Já joguei"*
- God of War
 - Valiant Hearts
 - Assassin's Creed
 - Call of Duty
 - Medal of Honor
 - Age of Empires
 - Civilization
 - Caesar
 - Humankind
 - Northgard
 - Total War
- 11 – Caso conheça outro videojogo que aborde algum tema histórico, identifique-o a seguir.

SECÇÃO 4

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Objetivos relacionados

- *Caracterização sociodemográfica dos respondentes*

Idade

- 18 a 23 anos
- 24 a 29 anos
- 30 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- Acima de 40 anos

² Adaptada de Oliveira (2009).

³ Adaptada de Oliveira (2009).

⁴ Adaptada de Oliveira (2009) e Lopes (2012).

Género

- Feminino
- Masculino
- Outro

É estudante de qual universidade?

- Universidade do Porto
- Universidade do Minho
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Lisboa
- Universidade Nova de Lisboa

Em que ano do Mestrado está matriculado/a?

- 1º ano
- 2º ano

É estudante deslocado?

**Estudante deslocado é aquele que, face à distância entre a localidade onde reside inicialmente e a localidade onde frequenta o curso, necessita de residir noutra localidade para poder frequentar as atividades curriculares.*

- Não
- Sim

É estudante bolsheiro?

- Não
- Sim

É estudante internacional?

- Não
- Sim

Situação profissional

- Estudante
- Trabalhador(a)-Estudante

O rendimento que tenho ao fim do mês...

- Permite que eu viva confortavelmente sem preocupações financeiras
- Cobre apenas as necessidades básicas
- Não é o bastante para satisfazer as despesas mensais