

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

MAICON SCARMIM

**O USO DE JOGOS RPG PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA: COMPREENDER E EVITAR O AUTORITARISMO**

CAXIAS DO SUL

2025

MAICON SCARMIM

Dissertação para Mestrado Profissional em
História do Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em História da Universidade de Caxias do
Sul.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no
Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Eliana Gasparini Xerri.

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S286u Scarmin, Maicon

O uso de jogos RPG para o desenvolvimento da consciência histórica
[recurso eletrônico]: compreender e evitar o autoritarismo / Maicon Scarmin.
– 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em História, 2025.

Orientação: Eliana Gasparini Xerri.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Estudo e ensino. 2. Jogos de fantasia. 3. Autoritarismo. I.
Xerri, Eliana Gasparini, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

O USO DE JOGOS RPG PARA O DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
COMPREENDER E EVITAR O AUTORITARISMO

Maicon Scarmim

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Caxias do Sul, 28 de maio de
2025.

Banca Examinadora:

Dra. Eliana Gasparini Xerri
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dr. João Ignácio Pires Lucas
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Nilton Mullet Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

A presente dissertação aborda a interrelação entre Ensino de História, o uso do jogo RPG (*Role-Playing Game*) e o autoritarismo no contexto histórico do século XX. O trabalho faz parte do Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Caxias do Sul - Mestrado Profissional em História, tendo como linha de pesquisa as Linguagens e Cultura no Ensino de História. O estudo partiu de uma problemática cotidiana, percebida no contexto escolar buscando responder: de que forma um jogo de RPG sobre o autoritarismo na Segunda Guerra Mundial pode auxiliar na construção da Consciência Histórica no Ensino Fundamental e Médio. Tem como objetivo contribuir, através do Ensino de História, para a promoção de práticas docentes voltadas para a construção da Consciência Histórica; fazer um breve levantamento sobre a Segunda Guerra Mundial, relacionando a intolerância presente em movimentos autoritários do período com acontecimentos recentes; definir os principais aspectos do autoritarismo; demonstrar a potencialidade presente nos jogos de RPG para auxiliar no processo de ensino aprendizagem e, por fim, a elaboração do jogo de RPG sobre os campos de concentração. Através de pesquisa bibliográfica, essa pesquisa é qualitativa ao analisar diversos artigos, livros e dissertações. O produto final pode ser aplicado nas Séries Finais e Ensino Médio, ainda que a presente proposta não tenha sido posta em prática em uma sala de aula real. Assim, se busca potencializar o trabalho do professor que, a partir dos conhecimentos e experiências vivenciadas nessa iniciativa, abordaria a temática na sala de aula com possibilidades ampliadas. O RPG analisa conceitos, apresenta cenários reais/fictícios que potencializam o aprendizado de diversos momentos abordados nas aulas de História. Os resultados obtidos sinalizam que convergem para um trabalho pedagógico em consonância com o contexto da comunidade escolar, ampliando as possibilidades significativas de construção dos saberes históricos a partir de uma visão crítica, criativa e reflexiva voltada à compreensão de temas sensíveis e permanentes como o autoritarismo, nesse sentido, a promoção de reflexões sobre ensino de história, História, Consciência Histórica, autoritarismo e RPG. Por fim, cabe destacar a certeza de que o estudo não é conclusivo e possibilita novas abordagens.

Palavras-chave: Ensino de história; História; Consciência Histórica; Autoritarismo; RPG.

Abstract

This dissertation addresses the interrelation between History Teaching, the use of RPG (Role-Playing Game), and authoritarianism in the historical context of the 20th century. The work is part of the Postgraduate Program in History at the University of Caxias do Sul - Professional Master's in History, with its research focus on Languages and Culture in History Teaching. The study originated from an everyday issue observed in the school context, aiming to answer: how can an RPG game about authoritarianism in World War II help build Historical Awareness through RPG in elementary and high school education? It seeks to contribute, through History Teaching, by promoting teaching practices aimed at building historical awareness; providing a brief overview of World War II, relating the intolerance present in authoritarian movements of the period with recent events; defining the main aspects of authoritarianism; demonstrate the potential of RPG games to assist in the teaching-learning process, and finally, developing an RPG game about concentration camps. Through bibliographic research, this study is qualitative as it analyzes various articles, books, and dissertations. The final product can be applied in the final years of elementary education and high school, even though this proposal has not yet been implemented in a real classroom setting. Therefore, the aim is to enhance the teacher's work, who, based on the knowledge and experiences gained from this initiative, would address the topic in the classroom with expanded possibilities. The RPG examines concepts and presents real/fictional scenarios that enhance the learning of various moments discussed in History lessons. The obtained results indicate a convergence towards pedagogical work in line with the school community context, broadening the meaningful possibilities for constructing historical knowledge with a critical, creative, and reflective view focused on understanding sensitive and enduring themes such as authoritarianism. In this sense, it promotes reflections on history teaching, History, historical awareness, authoritarianism, and RPG. Lastly, it is worth emphasizing that this study is not conclusive and opens doors for new approaches.

Keywords: History Teaching; History; Historical Consciousness; Authoritarianism; RPG.

Lista de abreviaturas e siglas

ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
RPG	<i>Role-Playing Game</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EUA	Estados Unidos da América
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
NPC	Non-Player Character
NPCs	Non-Player Characters
D4	Dado de 04 faces
D6	Dado de 06 faces
D8	Dado de 08 faces
D12	Dado de 12 faces
D20	Dado de 20 faces
D100	Dado de 100 faces

Anexos

Anexo 1 - MATERIAL CONSULTADO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	90
Anexo 2 - MATERIAL CONSULTADO NO CAPES TESES E DISSERTAÇÕES	91
Anexo 3 - MATERIAL CONSULTADO NO CAPES TESES E DISSERTAÇÕES	92

Sumário

1. Introdução.....	9
2. A Guerra e a Intolerância: Primeiro eles vieram buscar os... ..	18
2.1 Os judeus.....	25
2.2 Quando eles vieram prender... ..	40
3. Agora, joguem os dados!.....	47
3.1 Suas escolhas definem as consequências	50
3.2 Seu personagem realmente faria isso?	54
3.3 O que essa ação significa?	61
3.4 RPG e a Segunda Guerra Mundial	77
Conclusão	83
Referências.....	87
Anexos	90

1. Introdução

Os pais somente podem dar bons conselhos e indicar bons caminhos, mas a formação final do caráter de uma pessoa está em suas próprias mãos.

Anne Frank

O cotidiano escolar, em especial o ensino de história, nos possibilita refletir sobre aspectos diversos como as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, mas também a respeito de permanências. Nessa perspectiva, a partir da minha atuação como professor de português e literatura na rede estadual de São Marcos em turmas do Ensino Médio e também em diálogo com colegas, constata-se a permanência do interesse dos alunos, da educação básica, por temas relacionados ao segundo conflito mundial, o qual ainda impacta significativamente a sociedade.

A temática está presente, de forma transversal, no 16º objetivo para o desenvolvimento sustentável (ODS) para a humanidade, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU). No conjunto de 17 ODS. O 16º aborda a “Paz, Justiça e Instituições Eficazes¹” e, por extenso, os Direitos Humanos.

Assim, na busca de respostas à permanência do interesse e tendo presente que o ensino de história pode contribuir para reflexões sobre os perigos advindos de práticas autoritárias como as produzidas na Segunda Guerra Mundial, a questão a qual a dissertação atende é: de que forma um jogo de *Role-Playing Game* (RPG) sobre o autoritarismo na Segunda Guerra Mundial pode auxiliar na construção da Consciência Histórica através do RPG na educação básica.

A partir disso, constato que, não somente os temas relacionados ao conflito, mas às práticas autoritárias de governos que se transferem para o convívio social, são temas motivadores de reflexão.

Apesar de os conflitos bélicos da guerra oficialmente já terem sido concluídos, a ideologia e a memória do evento ainda está presente na realidade de diversos membros da sociedade, sendo lembrados eventualmente, tanto como uma forma de prevenção para evitar que atos hediondos sejam repetidos, quanto a lideranças governamentais que tratam com diferenças e minorias como se acompanha na atualidade.

¹ Para mais informações, é possível consultar as 17 ODS no site: <<https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>>.

O esquecimento² dos atos causados pelos governos autoritários à sociedade civil, através da alteração da memória coletiva, não deve ser permitido, visto que, além de ser um desrespeito à memória de todas as vítimas, tal ação pode oportunizar que eventos e ideologias semelhantes ganhem espaço público novamente e tenham a oportunidade de causar atitudes semelhantes para com outros indivíduos.

Porém, na sociedade contemporânea, o esquecimento não é o único problema. Atualmente, está se tornando cada vez mais expressiva a divulgação de movimentos neonazistas e autoritários em redes sociais e em ambientes públicos.

Isso fica evidente em situações como o caso de um jovem que buscava atacar uma escola em Maquiné³, no litoral gaúcho, em 2023. Ao investigar a casa do adolescente de 14 anos, foram encontrados uma série de itens relacionados ao nazismo e ao fascismo. Os objetos foram presenteados por seu pai, o que permite relacionar com a disseminação familiar das ideias.

Isso também é perceptível através das diversas notícias dos anos seguintes que divulgaram amplamente sobre a descoberta policial da célula neonazista situada em Santa Catarina, que era responsável pelo recrutamento de novos membros através dos diversos “braços” que possuía em todo o Brasil. Célula essa que, inclusive, conta com uma relação com outros países⁴.

² O esquecimento, segundo Le Goff (2003) colabora com o processo de modificação das memórias coletivas, possibilitando que eventos, como a ideologia nazista presente na Segunda Guerra Mundial sejam questionados ou até menosprezados, por exemplo.

³ Durante o início do ano de 2023, houve vários ataques às escolas em todo o Brasil. Porém, ainda que qualquer tipo de violência possa ser considerado algo lastimável, essa quase agressão, em específico, foi muito marcante por, além de estar relacionada a esses eventos, trouxe consigo essa simbologia que está muito relacionada com movimentos de intolerância e preconceito. Ato que é ainda mais agravado por ser estimulado pelos próprios familiares.

Uma notícia que aprofunda ainda mais esse acontecimento está disponível para ser lida em:

<<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/04/12/adolescente-e-apreendido-e-pais-sao-presos-com-material-de-apologia-ao-nazismo-em-maquine-diz-policia.ghtml>>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

⁴ Segundo notícia publicada no site G1 no dia três de abril, no mês de abril de 2023, a Polícia Civil descobriu um sistema rigoroso de alistamento de indivíduos radicalizados em redes sociais em um sítio em São Pedro de Alcântara, na Grande Florianópolis, após a prisão de oito integrantes do grupo em novembro do ano de 2022. A notícia pode ser lida com mais informações em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/04/03/grupo-de-neonazistas-presos-recrutava-jovens-de-outras-celulas-atraves-de-sistema-rigoroso-diz-delegado-de-sc.ghtml>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2024. Essa prisão ocorreu após esses oito indivíduos terem sido flagrados em um encontro da célula supremacista no dia quatorze de novembro, possuindo diversos panfletos, revistas e outros materiais que indicavam esses ideais intolerantes, como pode ser observado nesta matéria disponibilizada pelo site G1 de Santa Catarina: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2022/11/18/veja-quem-sao-os-oito-presos-em-reuniao-de-celula-neonazista-em-sc.ghtml>>. Acesso em 02 de janeiro de 2024.

Apesar dos objetos encontrados, no dia sete de abril de 2023, eles foram liberados da penitenciária. Entretanto, o Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) entrou com um recurso, então, no dia vinte e quatro de abril, os dez indivíduos voltaram a ser presos, sendo os oito presos na célula anterior mais dois suspeitos. Nessa nova abordagem, foram localizados novos materiais nazistas. Mais informações podem ser lidas no site G1, no link:

Dessarte, com os exemplos citados de eventos que ocorreram recentemente, percebe-se como a Segunda Guerra Mundial deixou resquícios que permanecem na sociedade atual.

Dessa maneira, atento que, apesar de o ataque à escola felizmente ter sido evitado e de existir uma busca da esfera judicial e pública para acabar com os movimentos neonazistas, ainda é possível encontrar diversos membros da sociedade brasileira e mundial, incluindo jovens, que conseguem apoiar tal ideologia que, além de cruel, é considerada um crime de acordo com a Lei 7.716/1989.

Essa lei, ao longo dos seus artigos, prioriza muito as questões de preconceito. Seu Artigo Primeiro, reformulado pela Lei nº 9.459 de 1997, frisa que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional,” (Brasil, p.1, 1997), pena essa que pode ir de dois a cinco anos, além de ser necessário compensar seu crime com uma multa.

Da mesma maneira, essa legislação, ao longo do seu Artigo Vinte, destaca que “fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo.” (Brasil, p.1, 1997) também são considerados como um crime, sendo passível de sofrer uma pena de dois a cinco anos de reclusão, além de um ser necessário pagar uma multa.

A partir do questionamento fundante dessa dissertação, busca-se: fazer um breve levantamento sobre a Segunda Guerra Mundial, relacionando superficialmente a intolerância presente em movimentos autoritários do período com acontecimentos recentes; definir de forma breve os principais aspectos do autoritarismo; investigar a potencialidade presente nos jogos de RPG para auxiliar no processo de aprendizagem no Ensino de História e, por fim, a construção de um jogo de RPG sobre os campos de concentração.

Assim, esta dissertação apresentará um jogo de RPG. que pode ser utilizado em sala de aula, tendo como finalidade aproximar esse tema às vivências estudantis, evidenciando como as vítimas do autoritarismo sofreram, uma vez que o esquecimento sobre o autoritarismo pode contribuir para ações autoritárias cotidianas. Para tal jogo, se considera que o Ensino de História ocupa espaço privilegiado no desenvolvimento da Consciência Histórica, uma vez que a reação presente passado, passado presente, pode, através de reflexões, elevar o entendimento histórico.

O jogo não utilizará nomes de indivíduos reais como forma de respeito às vítimas. Ainda assim, essa atividade propiciará certos momentos em que os jogadores precisarão interagir com

comunidades perseguidas, pois, mesmo que de forma ficcional, é imprescindível evidenciar como o conflito bélico ultrapassou os limites dos campos de batalhas, trazendo muitas outras perdas.

Almeja-se, com este produto, evidenciar, através de revisão bibliográfica, aspectos do autoritarismo no contexto da Segunda Guerra Mundial. Com esse material, busca-se refletir como essa perseguição a determinados grupos os abalou e ainda nos afeta na tentativa de despertar a alteridade nos educandos para que cada vez mais os ideais autoritários fiquem somente no lugar em que deveriam ficar: na memória. Mas memória enquanto recordação de um erro que não deve ser mais repetido, uma vez que não pode ser desfeito.

Para isso, contribui Le Goff (2003), ao destacar como a memória tem papel fundamental ao abarcar representações do passado, sejam elas individuais ou coletivas. Lembranças essas que, através de emoções, mitos ou narrativas, possam ser influenciadas ou modificadas. Modificações essas que, seja pelo esquecimento ou por agentes externos, acabam alterando as recordações, evidenciando o seu caráter mutável.

Memória essa que, segundo o autor, pode servir como uma espécie de cimento social que fortalece as culturas e relações, ao passo que reforça a ideia de pertencimento e de identidade de um grupo ou indivíduo.

Esta proposta de atividade para a pesquisa teve como ponto de partida o interesse pelo uso dessa metodologia na mediação da disciplina de história. Desde o ano de 2022, utilizo essa estratégia para trabalhar habilidades como a de interpretação de textos, de comunicação e de inter-relação pessoal ao propor enigmas e narrativas que vão sendo resolvidas conforme as interações dos estudantes com o mundo e com os documentos que vão sendo encontrados. Procedimento esse que estimula que os participantes interpretem o personagem que montaram, proporcionando momentos de reflexão acerca das suas próprias atitudes, como ressaltado na habilidade EF12LP04, que consiste em: ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade⁵.

Esses jogos já ocorreram de duas maneiras distintas nas cinco vezes em que essa ferramenta foi utilizada. Em ambas as maneiras, esse procedimento foi utilizado com turmas

⁵ Para analisar a Base Nacional Comum Curricular na íntegra, pode-se ler o documento na seguinte página virtual: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 2022.

do Ensino Fundamental desde o sexto ao nono ano, aumentando a complexidade conforme as peculiaridades e potencialidades que a idade permite e as características das turmas das escolas da rede pública estadual.

Uma das formas utilizadas nessa mediação ocorreu através da adaptação de obras literárias como *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis* e *Jogos Vorazes*. Esse formato, apesar de mais complexo por necessitar da leitura de obras normalmente extensas, usualmente teve um aproveitamento significativo, uma vez que os educandos tinham uma maior compreensão do mundo ao qual o seu personagem estava inserido.

A outra experiência utilizada em sala de aula foi feita com base em um mundo fantástico próprio, com uma narrativa detentora de um universo já pré-estabelecido para a turma descobrir, onde os educandos avançavam na narrativa e aprendiam mais sobre o enredo conforme iam encontrando pistas e enfrentavam criaturas sobrenaturais. Esse modelo, apesar de mais direto, foi mais desafiador para os educandos, pois, como se baseou em enigmas e desafios, era necessário prestar mais atenção nas pistas que foram sendo dadas ao longo do tempo.

Assim, com base nas experiências prévias de ensino, acredito que tal atividade é válida, pois, como jogo de interpretação, é viável se imaginar como um indivíduo que encontrou os documentos e memórias das pessoas que passaram por esse momento tão doloroso, o que viabiliza o desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre esses regimes e ideologias, visto que muitas vezes os eventos históricos são vistos como algo distantes pelos estudantes, eventos que só existem no livro didático.

Nesse sentido, a fundamentação teórica desenvolvida está abarcada na pesquisa qualitativa. Pesquisa que, conforme Minayo (2001), pode ser vista como:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, dentro das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21-22).

Dentro dessa perspectiva qualitativa, o procedimento utilizado para desenvolver a pesquisa está baseado, inicialmente, na revisão bibliográfica. Ao pesquisar os termos “*nazismo*” e “*educação*” no CAPES Periódicos, encontrei dois artigos cujos resumos inicialmente demonstravam ter certa relação com a minha pesquisa. Ao fazer o seu fichamento, porém, observei que os seus conteúdos não tinham uma grande relação com a minha linha de pesquisa.

Analisando os vocábulos “*educação*” e “*autoritarismo*” no mesmo site, foi possível encontrar quatro artigos que aparentavam ter uma maior conexão com o meu objeto de pesquisa. Desses, entretanto, somente dois apresentaram uma maior relação com o meu tema.

O primeiro artigo intitulado como *Discursos autoritários em tempos de democracia: um estudo a partir da relação entre educação e direitos humanos*, produzido por André Del Negri, ao longo de sua produção de vinte e oito páginas, traça uma relação interdisciplinar, através de uma discussão teórica, entre a relação existente entre a educação em direitos humanos e a sua prática. Assim, através de sua pesquisa bibliográfica, o autor me foi útil por apresentar um referencial bibliográfico através da sua análise sobre a atuação de líderes autoritários e os seus discursos na sociedade contemporânea, fazendo uma relação com os eventos pós-campos de concentração e a busca da educação para a construção de um mundo em que respeita as diferenças com as falas de representantes que ainda buscam reprimir certos grupos.

O segundo texto nomeado como *Educação pós Auschwitz: implicações de um texto clássico*, por sua vez, elaborado por José D’Assunção Barros, faz uma análise de um artigo de Frankfurt (1967) adaptado de uma palestra realizada por Theodor Adorno em dezoito de abril de 1965, contextualizando o conceito de fascismo com a sociedade contemporânea. Dessa forma, Barros (2022), ao se utilizar das falas de Adorno, evidencia como o conceito de um regimento autoritário e seus elementos ainda mantêm certas permanências que demonstram que essa forma de ideologia não foi totalmente superada.

Essa mesma análise foi de extrema importância por me apresentar a palestra de Theodor Adorno denominada de *Educação pós Auschwitz*. Sua fala, transcrita em cerca de treze páginas, me foi útil, pois, através de seu alerta, é afirmado que, mesmo que Auschwitz pareça ser um simples espaço memorial, ainda existem movimentos que se perpetuam na sociedade, assim como os presentes nos campos de concentração. Ideais esses que, se não conhecidos e combatidos, podem voltar e acabar com a vida de milhares de inocentes novamente.

Após ser feita uma busca desse tópico, pesquisei um último conjunto de termos no site de acervo de pesquisas. Focando em trabalhos voltados para “*RPG*” e “*ensino de história*”, localizei duas produções que inicialmente pareciam ter certa relação com a minha produção. Contudo, lendo os escritos de Brunno Manoel Azevedo, intitulado como *Entre professores e mestres: o RPG e as experiências docentes no ensino de história*, e Juliano da Silva Pereira, nomeado como *Uma máquina do tempo movida à imaginação: rpg e empatia histórica no ensino de história*, constatei que a minha área de investigação não se assemelha diretamente com as deles.

Por fim, fiz uma breve comparação entre a quantidade de produções acadêmicas produzidas relacionadas com os termos-chave pesquisados no Capes Periódicos e o Capes Teses e Dissertações de 1981 até o mês de setembro de 2023.

Analisando os dados obtidos através dos períodos publicados, presentes no Anexo 02, percebe-se como a quantidade de dissertações produzidas acerca das palavras-chave são inferiores aos artigos de mesma temática. Dessa forma, evidencia-se como ainda existe uma discrepância de pesquisas relativas à tal assunto.

Mesmo com as palavras-chave utilizadas, ainda é necessário fazer um filtro nas produções apresentadas, pois ao longo das suas indicações foram elencadas diversas áreas fora do escopo estabelecido, como textos da área da administração e medicina ou de outras áreas de ensino como literatura e matemática.

Assim sendo, no último século, mais precisamente no período correspondente à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a sociedade humana experienciou uma prática extremamente complexa e intolerante: o autoritarismo. Sendo comandado pelo regime de Adolf Hitler, o nazismo, regime totalitário presente na Alemanha na primeira metade do século XX, se tornou uma das ideologias mais extremistas e cruéis da História recente, sendo reconhecido, hoje, como uma expressão do autoritarismo.

Centrado em teorias eugenistas⁶, esse movimento nacionalista extremista afirmava que a etnia ariana é a mais pura e perfeita entre as demais ‘raças’ humanas. Devido a isso, muitos defensores do nazismo acreditavam que era correto que seu povo comandasse, ou, em certos casos, exterminasse os demais. Movidos por essa razão distorcida, diversos indivíduos perseguiram extensivamente grupos ao redor do mundo aos quais eles consideravam indignos ou corrompidos. Dentre esses, encontravam-se os judeus, porém esse desprezo e antagonismo também se direcionava a outros grupos minoritários, como os homossexuais, ciganos e negros (Capelato, 1995).

Apesar de ter tirado diversas vidas inocentes - como de Anne Frank⁷, uma jovem garota judia que teve sua memória preservada através do seu diário⁸, registrando momentos do seu cotidiano pré-guerra até o momento de sua captura por alemães-, essa ideologia parecia ter encontrado um final com o término da Segunda Guerra Mundial e a queda de Hitler. Pode-se afirmar que essa perseguição ficaria na memória dos sobreviventes e, eventualmente, passaria

⁶ Segundo Stoppino (1998), este movimento, resultante do Darwinismo Social, afirmava a superioridade de certas etnias acerca das demais, combatendo a degeneração racial, pois desejavam que elas fossem puras.

⁷ Anne Frank, ao longo da sua vida e estadia em um abrigo, escreveu um diário que é facilmente direcionado para estudantes e adolescentes, por retratar a vivência, inocência e sentimentos da garota em uma idade que se assemelha ao público das escolas. Devido a isso, essa obra é coerente ao trabalho proposto nesta dissertação.

⁸ FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2019.

a ser mais um evento sangrento na longa lista de eventos trágicos da história humana. No entanto, a atualidade parece demonstrar que essa ideologia ainda não encontrou um fim. Essa afirmação é feita a partir da percepção de discursos publicados em redes sociais e nas mídias tradicionais que denunciam tais atitudes.

O neonazismo, formado pelo prefixo ‘*neo*’, que denota ideia de novo, e o próprio ‘*nazismo*’, representa um movimento que passou a ganhar força em diversas partes do globo. Uma força que, assim como a sua ideologia ‘inicial’, prega pela intolerância, aversão e, inclusive, perseguição de diversos grupos sociais minoritários. Não mais utilizada somente pelos alemães arianos, essa ideia passou a ser difundida entre grupos de diversas faixas etárias e entre as mais diversificadas etnias humanas.

Ideologia que, consoante Dias (2007), representa uma evocação do nacional-socialismo, para perseguir e justificar seus atos contra os indivíduos que são considerados como “inimigos”, utilizando dos “heróis da raça” e da releitura de símbolos para desenvolver um discurso de ódio que tem como objetivo promover políticas que prezem pela hegemonia das etnias privilegiadas.

Formada pelo preconceito ao diferente, esses grupos atacam indivíduos que eles julgam como inferiores, podendo ter atitudes violentas, tanto em espaços virtuais, utilizando de postagens ofensivas e desmoralizantes nas redes sociais, quanto em espaços físicos, através de ofensas ou agressões no próprio cotidiano. Seus alvos podem abranger qualquer idade, podendo, inclusive, mirar em crianças, como ocorre quando tais grupos atacam creches e escolas.

Assim, ao compreender que essa realidade está presente nas mais diversas sociedades, torna-se importante que a escola busque conscientizar seus estudantes sobre essa ideologia, frisando o sofrimento ao qual passaram as vítimas e os sobreviventes, além de destacar o impacto e as cicatrizes, tanto psicológicas, quanto físicas, que marcam permanentemente a vida daqueles que resistiram ao holocausto e a perseguição, bem como as gerações seguintes.

A tarefa proposta não é simples de ser realizada, mas ao utilizar-se da construção do conceito da Consciência Histórica na sala de aula, possibilita-se que os educandos possam ter uma maior compreensão desse momento histórico, ao mesmo tempo em que se permite o desenvolvimento da alteridade. Qualidade que permite que os estudantes percebam a dor causada pelas suas atitudes. Tormentos que, caso eles tomem decisões mais empáticas, podem ser evitadas ou reduzidas.

Essa interpretação pode ser resultado da tomada de Consciência Histórica, compreensão que percebe o porquê da realidade atual da sua vivência com base nos acontecimentos vivenciados pela humanidade no passado. Consciência que motiva a reflexão do presente e do

passado, da sociedade mais antiga e da atual. Entendimento que, de acordo com Cerri (2001), está relacionado com a capacidade de um indivíduo estabelecer uma relação entre o passado, presente e futuro.

Assim, para aprofundar o estudo estabelecido nesta dissertação, minha produção contará com quatro capítulos, sendo o primeiro destes a própria introdução.

O segundo, de forma mais ampla, abrangerá o contexto histórico e social do trabalho. Dessa forma, será feito um breve estudo acerca do significado do autoritarismo, movimento político e ideológico influente na Segunda Guerra Mundial, além de um resumo contextualizado do que foi a Segunda Guerra Mundial, com foco na participação alemã.

O terceiro, por sua vez, terá foco nas questões educacionais e na Consciência Histórica. Dessa maneira, sua apresentação evidencia a influência e importância que essa compreensão causa na vida dos educandos; destaca como os jogos didáticos são ferramentas válidas para aprimorar a qualidade e o significado do ensino de história; ressalta como um jogo de RPG pode ser importante para auxiliar na construção conhecimentos históricos; e apresenta uma proposta de uma atividade de RPG para ser aplicada em sala de aula.

O quarto e último capítulo, apresenta um sistema e narrativa desenvolvidos sobre um campo de concentração para ser aplicado com uma turma de educação básica. Sua escrita, mesmo que focada, serve como uma ferramenta que pode ser aplicada integralmente ou embasada para ser utilizada com os adolescentes e tem como eixo condutor os Direitos Humanos. Esse capítulo, por ser um produto, está publicado de forma separada no Repositório da Universidade, mas ainda poderá ser acessado no mesmo espaço em que se encontra essa dissertação.

Capítulos e subcapítulos nomeados, tanto com títulos relacionados a jogos, como ao poema do sacerdote luterano Martin Niemöller, que destacou a passividade do clero alemão ao permitir que os nazistas cometessem as atrocidades que cometeram sem grandes questionamentos.

2. A Guerra e a Intolerância: Primeiro eles vieram buscar os...

Apesar de tudo eu ainda creio na bondade humana.

Anne Frank

A sociedade passa por inúmeras transformações, ao passo que mantém muitas permanências. Valores passaram a ser reconsiderados, culturas se transformaram, povos se modificaram.

Devido a isso, a preservação da memória histórica é importante para evitar ameaças à vida. Infelizmente, desde o conflito da Segunda Guerra Mundial, o esquecimento de ações autoritárias tem permitido guerras, mortes e perseguições.

Conforme destacado por Adorno (1995, p. 1), percebe-se esse aspecto, quando ele reitera:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. E isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 1995, p. 1).

Embasando-se no Campo de Concentração de Auschwitz, Adorno (1995) afirma que a retomada de valores autoritários não é impossível. Para eles voltarem a reinar somente é necessário que os seus crimes sejam esquecidos ou que todas as atrocidades cometidas sejam vistas como erros que já foram superados pela humanidade e jamais retornarão a acontecer, subestimando toda a intolerância que o ser humano pode possuir. Marca essa que ocorreu pelos próprios atos da ‘civilização’ humana. Autoritarismo esse que rompe com valores éticos.

Ética, percebida como uma virtude por Aristóteles (1991), que pode ser entendida como:

Também se ajusta à nossa concepção a dos que identificam a felicidade com a virtude em geral ou com alguma virtude particular, pois que à virtude pertence a atividade virtuosa. Mas há, talvez, uma diferença não pequena em colocarmos o sumo bem na posse ou no uso, no estado de ânimo ou no ato. Porque pode existir o estado de ânimo sem produzir nenhum bom resultado, como no homem que dorme ou que permanece inativo; mas a atividade virtuosa, não: essa deve necessariamente agir, e agir bem. E, assim como nos Jogos Olímpicos não são os mais belos e os mais fortes que conquistam

a coroa, mas os que competem (pois é dentre estes que hão de surgir os vencedores), também as coisas nobres e boas da vida só são alcançadas pelos que agem retamente (Aristóteles, 1991, p. 18).

Através da sua afirmação, percebe-se como a ética é uma virtude extremamente importante para o bom funcionamento social, uma vez que valoriza o que o filósofo considera como bem. A moral, por outro lado, ainda que também busque o “bem”, é definida por Aristóteles (1991) como:

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino — por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza; com efeito, nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à sua natureza. Por exemplo, à pedra que por natureza se move para baixo não se pode imprimir o hábito de ir para cima, ainda que tentemos adestrá-la jogando-a dez mil vezes no ar; nem se pode habituar o fogo a dirigir-se para baixo, nem qualquer coisa que por natureza se comporte de certa maneira a comportar-se de outra (Aristóteles, 1991, p. 29).

Visualizando as afirmações do filósofo, percebe-se que ambas as virtudes podem ser valorosas para a sociedade humana. A ética, por um lado, é intelectual e sábia, sendo aprimorada com o passar do tempo, do conhecimento e das experiências vivenciadas. A moral, por outro lado, é formada pelo hábito, pela repetição, sendo, desse modo, não natural, mas ensinada.

Dessa maneira, pode-se concluir que a moral é algo que é ensinado/aprendido e pode variar conforme a sociedade ou grupo ao qual nos referimos, diferenciando-se da ética que, por ser uma virtude humana, deve estar voltada ao bem comum. Devido a isso, ao se tratar de uma temática tão complexa como o autoritarismo presente no nazismo, é importante voltar-se à ética ante a moral, uma vez que a moral nazista não considerava errado submeter as suas vítimas a um tratamento tão degradante, enquanto a ética não vê tal atitude como algo que promove o bem à sociedade.

Percebendo essa distinção, é importante aprofundar a análise do que é ética.

Analisando as palavras de Aristóteles (1991), na obra *Ética a Nicômaco*, percebe-se o caráter social da ética/virtude. Visto como algo de valor que busca trazer a felicidade ao seu grupo, é um valor universal que busca o bem comum, o bom convívio entre todos que possibilita o funcionamento harmonioso da pólis e, trazendo para o mundo atual, a sociedade como um todo.

Mas, apesar de fundamental para o bom andamento social, a ética não é uma virtude que basta por si só. Conforme o filósofo afirma, é estritamente necessário que as pessoas apliquem esse valor no seu dia a dia, pois ainda que ela seja algo presente em praticamente todos os seres

humanos, sua execução só será realmente possível quando exercitada e aplicada, uma vez que, em estado de inércia, não será verdadeiramente virtuosa e não trará o verdadeiro bem comum ao grupo.

Dessa maneira, por ser uma virtude que deve ser ‘posta em prática’, necessita-se que haja a interação entre os indivíduos para que exista ética. Essa comunicação, entretanto, não está restrita a somente um espaço, mas sim nas mais diversas situações e ambientes.

Constatando a necessidade da presença ética nas diversas áreas de relação humana, Dias (2014) frisa:

As ações desenvolvidas nas organizações não podem prescindir dos comportamentos éticos, tanto pessoais como coletivos, sob pena de não cumprirem os seus deveres. A ética é um instrumento de conduta das responsabilidades sociais, das obrigações da organização, para atingir os fins pessoais e coletivos a que se propõe. A ética é um ideal na organização, embora por vezes o ser humano, e porque é humano, percorra caminhos menos éticos e se desvie dos propósitos defendidos pela organização nos seus inícios (Dias, 2014, p. 91).

Observando as palavras da pesquisadora, percebe-se a importância da que a ética possui nas relações humanas e nas suas organizações. Essa ordem defendida pela autora tem um alcance bem amplo, abrangendo desde as situações convencionais e informais do dia a dia, até os eventos e cerimônias que podem definir o andamento de uma empresa ou país.

Assim sendo, ao analisar as palavras da autora, torna-se possível reiterar a afirmação de Aristóteles, onde esse valor é fundamental à boa convivência e ao bem comum. Contudo, Dias (2014), não deixa de frisar que isso nem sempre é uma virtude aplicada por todos os indivíduos.

É perceptível, pelas palavras da pesquisadora, que em certas situações o ser humano, por ser humano e falho, acaba faltando com a ética. Falta que acarreta na quebra dos ideais da organização, seja ela qual for, e, conseqüentemente, acaba por fragilizar ou prejudicar o bom andamento do bem comum, uma vez que suas ações não serão mais tão valorosas.

Ainda assim, a autora não deixa de ressaltar a importância que essa virtude tem para o bom funcionamento da vida do próprio indivíduo e da sociedade como um todo.

Então, é fundamental que, ao executar qualquer tarefa, seja ela individual ou coletiva, a sociedade perceba como é fundamental se valer da ética enquanto base para a conduta e realização dos seus objetivos e necessidades. Compreensão essa que, quando se vale da ética, possibilita que as relações sociais tenham uma maior harmonia, fluindo sem a ocorrência de maiores desvirtudes e problemas mais graves.

O valor social da ética, contudo, não é vista somente por Aristóteles e Dias. Guareschi (2008), ao perceber o funcionamento dessa virtude, destaca:

No momento em que falamos em ser humano, o entendemos como um ser humano resultado de milhões de relações. Esse ser humano é sempre pessoal e socialmente ético. Quando falamos de ética, falamos de ética de relações, pois é somente às relações (conosco, com os outros seres humanos, com a natureza) que se pode aplicar o adjetivo ético; um ser humano é ético por que as relações que ele estabelece são éticas. Não existe, é incompreensível o puro indivíduo, isolado e separado de tudo. Nós nos fazemos e nos constituímos através de relações, e a essas relações se atribui especificamente o adjetivo ético. Alguém é ético ou antiético se age bem ou mal em relação a algo ou a alguém (Guareschi, 2008, p. 7).

Observando a afirmação do pesquisador, compreende-se como o ser humano realiza uma gama de relações para com os seus semelhantes durante a sua existência. Relações que são éticas, uma vez que essa virtude, na visão do autor, só existe devido ao contato social existente entre todos, assim como é percebido por Dias (2014).

Da mesma maneira, o pesquisador frisa que, uma vez desassociado do vínculo social, torna-se inviável existir a ética. Assim, percebe-se como tais virtudes são aplicadas quando um indivíduo está em contato com os demais, sejam eles humanos ou não.

Naturalmente, a concepção de ética na sociedade atual é bem mais abrangente que a estabelecida por Aristóteles, uma vez que essa tinha um grande cunho político, além de que a sociedade global humana atual conta com uma organização mais complexa do que a vigente no período da Grécia Clássica. Ainda assim, mesmo nos mais diversos espaços e ambientes, espera-se que os indivíduos apresentem uma conduta coerente e que preze pelo bem comum, independente de qual seja.

Contudo, assim como percebe Dias, Guareschi (2008), destaca a possível existência da falta de ética que pode ocorrer com a humanidade. Conforme as palavras do autor, existem situações em que o indivíduo pode agir de uma maneira que falte com esse valor, tendo atitudes ruins. Nesse caso, ocorre a antiética.

Observando a falta de ética que pode ocorrer nos diversos espaços sociais, Dias (2014), destaca:

Cada organização possui os seus próprios códigos de ética, seja ela de que tipo for, a organização estabelece regras que devem ser objetivas. Tudo deve ser conhecido, não se pode cumprir o que não se conhece, ou então limitamo-nos a generalidades que não servem a ninguém, esconder para depois se tirarem benefícios não é uma boa atitude, é desonesto, são comportamentos antiéticos que são de rejeitar. Os códigos servem para compromissos transparentes entre todos os participantes, isto é, a força de trabalho, clientes e fornecedores, conciliando o interesse de todos e valorizando o ser humano (Dias, 2014, p. 106).

Considerando as palavras da autora, nota-se como os diversos ambientes ao qual o ser humano está inserido possui seu próprio código geral ético. Essas regras tendem a ser objetivas e tem como intuito, assim como a ética defendida por Aristóteles (1991), proporcionar um

espaço de bem comum. Contudo, mesmo que as “leis” não são universais em certos locais ou situações, quando essas regras são quebradas, os cidadãos que têm seu convívio violado pela falta de ética dos demais acaba se sentido lesado e, o infrator, conseqüentemente, é visto como alguém desonesto e tende a ser rejeitado, uma vez que quebrou o regimento estabelecido ou vivenciado pelo grupo.

Ademais, a visão da autora reitera a questão intrínseca ao respeito presente na ética. Ao viver em grupos, torna-se necessário pensar no coletivo e no diferente em diversas situações, mesmo que isso acabe não te privilegiando.

Sua visão, mesmo que muito relacionada à moral de Aristóteles (1991), ainda demonstra que a quebra de confiança ao romper com os valores éticos, resulta em um desconforto social, onde os que seguem fazendo o “correto”, normalmente são desfavorecidos em relação aos que não seguem esse código de conduta.

Assim, relacionando o tema e o ensino de história, percebe-se que a ética está presente nas mais diversas situações cotidianas e as organizações sociais, como a escola. Por isso, o interesse em fazer essa abordagem no estudo que está sendo desenvolvido.

O autoritarismo, sendo antiético, evidencia essa questão. Isso é perceptível na fala de Barros (2022), ao destacar que:

os ditadores e líderes nacionalistas autoritários assumem, em muitos casos, essa posição do superego, e tornam-se capazes de conduzir as sociedades a extremos políticos de ódio e violência. Muitos se tornam “mitos”, são carregados nos ombros. Não parece importar tanto que não tenham nada de útil a dizer; é preciso apenas que pareçam ter algo a dizer, e por vezes bastam algumas fórmulas vazias e contraditórias (Barros, 2022, p.9)

Isso demonstra que, com a ascensão de Hitler ao poder, suas palavras viraram as falas de um ‘messias’, um ‘mito’, um ‘salvador’. Lexemas que trariam a grandeza à Alemanha novamente. Salvação de seu povo, o ‘bem comum’ que reestruturaria sua nação.

Moral que rompe com a ética, uma vez que não respeita o todo. Um ‘padrão’ que mesmo não aprovado por todos, ainda foi aceito, como frisado por Hobsbawm (1994), ao afirmar:

embora os cidadãos comuns pudessem desaproveitar as barbaridades mais brutais do sistema — os campos de concentração e a redução dos judeus alemães (que incluía todos aqueles com pelo menos um avô judeu) a uma segregada subclasse sem direitos —, um número surpreendentemente grande via tais barbaridades, na pior das hipóteses, como aberrações limitadas (Hobsbawm, 1994, p.121).

Dessa forma, mesmo não sendo totalmente apoiado, o nazismo era visto como a melhor solução para acabar com as “corrupções” da época, como a ideologia do comunismo e a religião judaica. Princípio que, mesmo deturpado e cruel, acabou convencendo os alemães e defensores

do nazismo, o que resultou na perseguição de todos que percebiam a crueldade de tal crença, ainda que eles fossem alemães.

Intolerância essa que cada vez mais se vê sendo divulgada ou presenciada na sociedade contemporânea, seja pelo esquecimento e enfraquecimento da memória histórica⁹ ou pelo advento de novas tecnologias que facilitam a conexão e diálogo entre grupos extremistas que conseguem espalhar suas mensagens de ódio com mais facilidade às pessoas que direta ou indiretamente já tinham certo furor reprimido.

Dessa forma, é importante perceber essa cólera. Ódio a qualquer indivíduo diferente que pode contribuir para as eleições de governos autoritários, ao longo de todo o planeta, governos que, ao longo dos seus discursos e ações, destacam que prezam por valores muito semelhantes aos vivenciados no século passado. Regências que, afirmando estar defendendo a sua pátria, pregam mensagens supremacistas ou radicais que desvalorizam qualquer grupo estrangeiro ou nativo que não pertença ao seu seletivo e definido secto. Comandos autoritários que podem ter sido eleitos ou tomados à força, através de atos golpistas.

Assim, pelo perigo do esquecimento, nota-se a importância da memória. Uma memória que, conforme é frisado por Candau (2011, p. 15), ao destacar que “a memória nos dará esta ilusão: o que passou não está definitivamente inacessível, pois é possível fazê-lo reviver graças à lembrança”, conserva e possibilita a retomada dos saberes e das informações enciclopédicas do indivíduo.

Memória que, segundo Candau (2011), pode ser composta por três qualidades:

2. A memória propriamente dita ou de alto nível, que é essencialmente uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.). A memória de alto nível, feita igualmente de esquecimento, pode beneficiar-se de extensões artificiais que derivam do fenômeno geral de expansão da memória.

3. A metamemória, que é, por um lado, a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela,” dimensões que remetem ao “modo de afiliação de um indivíduo a seu passado” e igualmente, como observa Michael Lamek e Paul Antze, a construção explícita da identidade.” À metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva.

A protomemória e a memória de alto nível dependem diretamente da faculdade da memória. A metamemória é uma representação relativa à essa faculdade. De fato, os três termos podem ser igualmente conceitos científicos. Mas essa taxonomia é válida desde que o interesse sejam as memórias individuais (Candau, 2011, p. 23).

⁹ Consoante Echeverry (2004), pode-se definir memória histórica como algo que “supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado.”, ou em tradução livre como algo que: ‘supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetado sobre o passado reinventado’, sendo assim, a reconstrução e reinvenção de um evento passado através dos dados coletados e pelo estilo de vida à qual a pessoa está submetida.

Dessa forma, Candau (2011) nomeia esses três aspectos em: protomemória, que representa uma memória social adquirida, assemelhando-se a uma memória sem a tomada de consciência; a memória propriamente dita ou de alto nível, que conserva as informações aprendidas; e a metamemória, que representa a própria individualidade construída perante as memórias do indivíduo.

Memória fundamental para este trabalho, uma vez que, com o estímulo dessa capacidade tão fundamental, viabiliza-se que os riscos do governo autoritarista nazista não sejam esquecidos ou menosprezados.

Anamnese essa que, ao mesmo tempo pode ser construída de forma coletiva entre diversos grupos sociais. Dessa maneira, consoante Halbwachs (1990), toda pessoa, mesmo quando sozinha, acaba sendo permeada pelas memórias dos demais membros da sociedade em um processo que, pela relação dos laços sociais, possibilita a troca de lembranças entre os envolvidos.

Memória que, quando estimulada e abordada na sala de aula, permite que os eventos pretéritos vivenciados pela sociedade sejam estudados na tentativa de provocar reflexões. Preservação de experiências, permitindo a retratação, ou minimamente o reconhecimento de ações do passado.

Retomando e relacionando com Adorno (1995), é importante a educação possibilitar que a sociedade desenvolva uma consciência desse evento pretérito, concebendo esses líderes e seus respectivos grupos como humanos. Com isso, é viável compreender o que resultou na derrocada da liberdade e direitos das comunidades perseguidas.

Assim, este capítulo sinalizou algumas características, através de uma pesquisa bibliográfica com foco na Alemanha nazista, sobre a Segunda Guerra Mundial, acentuando quais foram as suas consequências e como eram tratados os grupos que não eram vistos como dignos aos olhos dos nazistas que procura se evidenciar no jogo proposto.

Na sequência, ao longo deste capítulo, é feita uma discussão acerca do que é o movimento autoritário. Ideologia que, mesmo tendo sido combatida no conflito, ainda é vivenciada na sociedade contemporânea e continua desrespeitando direitos humanos de grupos sociais.

2.1 Os judeus...

Apesar da grande quantidade de contendidas, o século vinte é reconhecido por contar com dois dos maiores eventos bélicos já vivenciados e registrados pela humanidade: a Primeira e a Segunda Guerra Mundial.

Período histórico esse que, além da própria violência natural resultante dos conflitos, também é recordado por uma série de ações antiéticas. Conjunto de fatores que creditam ao conflito, segundo Hobsbawm (1994, p. 45), um número de baixas total que ultrapassa 54 milhões de pessoas apenas na Segunda Guerra Mundial, contrastando aos 10 milhões da Primeira Guerra Mundial ao ressaltar que “talvez 10 milhões de mortos parecessem um número mais brutal para os que jamais haviam esperado tal sacrifício do que 54 milhões para os que já haviam experimentado a guerra como um massacre antes”.

Apesar de as duas guerras serem lembradas por incontáveis vidas perdidas, não foi somente a morte que as aproximou. Marcada por um acordo final de paz estabelecido pelos vencedores que buscavam terminar com os conflitos, a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) teve como último evento significativo a assinatura de um tratado: o Tratado de Versalhes.

De acordo com Hobsbawm (1994), esse tratado contou com diversos objetivos específicos. Em relação à Alemanha, o autor frisou que:

O acordo de paz imposto pelas grandes potências vitoriosas sobreviventes (EUA, Grã-Bretanha, França, Itália) e em geral, embora imprecisamente, conhecido como Tratado de Versalhes [...], havia a necessidade de controlar a Alemanha, que afinal quase tinha derrotado sozinha toda a coalizão aliada. Por motivos óbvios, esse era, e continuou sendo desde então, o maior interesse da França. Terceiro, o mapa da Europa tinha de ser redividido e retraçado, tanto para enfraquecer a Alemanha quanto para preencher os grandes espaços vazios deixados na Europa e no Oriente Médio pela derrota e colapso simultâneos dos impérios russo, habsburgo e otomano” (Hobsbawm, 1994, p. 31 - 32).

Pode-se perceber que a Alemanha foi considerada uma ameaça para o desenvolvimento das potências vencedoras e, conseqüentemente, foi privada de diversos recursos que possibilitariam a sua reconstrução com maior facilidade, uma vez que foi desapoderada de muitos bens e territórios, tanto no acordo, quanto no conflito. Essas perdas, contudo, não foram o único estigma direcionado à nação. Segundo Sondhaus (2013), o país foi considerado como o principal responsável por ter causado todo o conflito.

O antagonismo à Alemanha, entretanto, não foi uma consequência do fim da Primeira Guerra. De acordo com Sondhaus (2013), a Alemanha já era hostilizada desde antes do início

do grande conflito, uma vez que a sua rápida expansão industrial estava rivalizando e ameaçando as antigas potências. Ademais, a sua participação em uma aliança militar (Tríplice Aliança – formado pela Alemanha, Áustria-Hungria e Itália), ainda antes do grande conflito bélico ter iniciado, também serviu como um agente que aumentou o clima de tensão entre as nações e ampliou ainda mais a antipatia já estabelecida.

Assim, ao utilizar de tais medidas que preservavam um desconforto estabelecido antes da própria guerra, possibilitou que praticamente todas as antigas nações que já ocupavam o topo da cadeia de desenvolvimento e economia mundial ainda se mantivessem em suas posições, não sendo substituídas pela Alemanha.

Porém, mesmo tendo perdido esse grande confronto, Sondhaus (2013) não deixa de frisar que, com o início da Guerra, a nação alemã passou a demonstrar sua força e preparo, conquistando diversos espaços inimigos. Ainda assim, mesmo com o rápido avanço, a vitória não foi garantida.

Isso é perceptível quando o autor afirma:

A Alemanha tinha a mobilização mais eficiente, mas a vantagem alemã no quesito comando-e-controle entrou em colapso assim que teve início a guerra em larga escala na frente ocidental e os exércitos de Moltke deixaram de avançar com os parâmetros estritamente determinados. Depois de seu fracasso no Marne, a superioridade do exército alemão em artilharia (114 canhões por corpo de exército contra 120 dos franceses) e metralhadoras permitiu-lhe estabelecer e manter uma frente contínua em pleno território inimigo (Sondhaus, 2013, p.177).

Esse aspecto militar também é destacado por Hobsbawm (1994), que afirma:

A mera superioridade do exército alemão enquanto força militar poderia ter-se mostrado decisiva se a partir de 1917 os aliados não tivessem podido valer-se dos recursos praticamente ilimitados dos EUA. Na verdade, a Alemanha, mesmo entravada pela aliança com a Áustria, assegurou a vitória total no Leste, expulsando a Rússia da guerra para a revolução e para fora de grande parte de seus territórios europeus em 1917-8. Pouco depois de impor a paz punitiva de Brest Litovsk (março de 1918), o exército alemão, agora livre para concentrar-se no Ocidente, na verdade rompeu a Frente Ocidental e avançou de novo sobre Paris. Graças à inundação de reforços e equipamentos americanos, os aliados se recuperaram, mas por um instante pareceu por um triz. Contudo, era o último lance de uma Alemanha exausta, que se sabia perto da derrota. Assim que os aliados começaram a avançar, no verão de 1918, o fim era apenas uma questão de semanas. As Potências Centrais não apenas admitiram a derrota, mas desmoronaram. A revolução varreu o Sudeste e o Centro da Europa no outono de 1918, como varrera a Rússia em 1917 (Hobsbawm, 1994, p. 30).

Torna-se possível compreender como a Alemanha foi um inimigo durante parte da guerra, exercendo forte pressão por si só, mesmo que possuísse aliados nos confrontos. Ameaça que ficou mais forte após a saída da Rússia do conflito em março de 1918.

Contudo, com o auxílio renovado vindo dos Estados Unidos da América (EUA), os alemães sofreram grande impacto. Com isso, eventualmente, as forças da Tríplice Aliança acabaram sendo derrotadas.

Guerra que não foi impactante somente para os derrotados, mas sim um combate onde praticamente todos os envolvidos tiveram grandes perdas, tanto no aspecto humano, onde muitas vidas foram ceifadas, como no aspecto estrutural e econômico, onde muitos espaços físicos foram destruídos e recursos foram perdidos.

Dessa maneira, o Tratado de Versalhes foi assinado, evidenciando a derrota alemã e trazendo consigo e com os soldados sobreviventes novas ideologias que mudariam a história da humanidade. Transformação resultante do conflito que, consoante Hobsbawm (1994), se iniciou desde o território francês, chegando até o território do mar nipônico, reorganizando ideias imperiais, ainda que os próprios vencedores estivessem mais enfraquecidos comparados ao começo do conflito.

Consequentemente, de acordo com Hobsbawm (1994), o fim da guerra demonstrou que:

Quase todos os que serviram na Primeira Guerra Mundial — em sua esmagadora maioria soldados rasos — saíram dela inimigos convictos da guerra. Contudo, os ex-soldados que haviam passado por aquele tipo de guerra sem se voltarem contra ela às vezes extraíam da experiência partilhada de viver com a morte e a coragem um sentimento de incomunicável e bárbara superioridade — inclusive em relação a mulheres e não combatentes — que viria a formar as primeiras fileiras da ultradireita do pós-guerra. Adolf Hitler era apenas um desses homens para quem o fato de ter sido *frontsoldat* era a experiência formativa da vida. Contudo, a reação oposta teve conseqüências igualmente negativas. Após a guerra, tornou-se bastante evidente para os políticos, pelo menos nos países democráticos, que os banhos de sangue de 1914-8 não seriam mais tolerados pelos eleitores. A estratégia pós-1918 da Grã-Bretanha e da França, tal como a estratégia pós-Vietnã nos EUA, baseava-se nessa crença (Hobsbawm, 1994, p. 28, grifo do autor).

É concebível perceber que grande parcela da população, ao fim da Grande Guerra, não desejava vivenciar um momento histórico semelhante. Período que, conforme Hobsbawm (1994) ressalta, foi marcado pela busca de reconstrução das potências, principalmente das europeias, uma vez que o confronto destruiu parte considerável dos seus territórios.

Mas, consoante o pesquisador, um momento de reconstituição não concluído por muitas nações, já que com a Grande Depressão de 1929¹⁰ ocorreu um abalo econômico que enfraqueceu diversas economias mundiais. Queda tão impactante que ninguém tinha certeza absoluta de como elas poderiam ser recuperadas.

¹⁰ A Grande Depressão, consoante Hobsbawm (1994), representa uma grave crise econômica que afetou todo o globo após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York.

Destarte, o autor frisa que, com esse enfraquecimento monetário, assim como o surgimento de novos países pós-guerra, cada nação capitalista passou a priorizar a sua economia tanto por ser autossuficiente, como também para reduzir ainda mais os danos. Prejuízo financeiro marcado pelo desemprego, uma vez que esse período superou os níveis vivenciados no momento dos confrontos da Grande Guerra.

Época que foi ainda mais complexa para a Alemanha, já que, além de enfrentar o constante sentimento de desconforto devido aos conflitos recém vivenciados, sua moeda passou a ter um valor pífio. Sentimento de insatisfação com os resultados pós-guerra e a condição econômica do país que, consoante Beevor (2015), criou uma sensação de desprezo e descontentamento em todo o território alemão. Comoção essa que, posteriormente, serviu como apoio para manipular a população a seguir os ideais de extremo nacionalismo do regime nazista que presava pela valorização da sua nação, chegando a um nível de quase-idolatria.

Resultado obtido após o fim do conflito que, conforme Hobsbawm (1994), empobreceu ainda mais o país germânico, chegando ao patamar de um índice de 44% da população desempregada.

Dessa forma, mesmo com as condições precárias alemãs e com a crescente crise econômica, as nações europeias buscavam criar um ambiente mais pacífico, tentando ao máximo evitar começar novas agressões com os países rivais.

Mas, apesar de ainda haver um grande desejo anticonflituoso, ainda existiam grupos na sociedade que viam a guerra como uma ótima formadora de caráter. Movimento que fortalecia os valores dos homens. Dentre esses combatentes favoráveis ao conflito, encontra-se Adolf Hitler. Homem esse que, consoante Hobsbawm (1994), foi o maior responsável pelos acontecimentos na Segunda Guerra Mundial.

Momento histórico em que, assim como Beevor (2015) ressalta, é possível observar como o mundo passava por um período de conflito intelectual, visto que existia o embate entre os ideais capitalistas¹¹ e comunistas¹², resultando em uma rivalidade entre os dois modelos econômicos, assim como um conflito físico e armamentício, através do conflito entre a União Soviética e o Japão, ou pelo desejo de expansão territorial de diversos líderes governamentais, incluindo o próprio Adolf Hitler, ainda que ele não fosse o único.

¹¹ Consoante Rusconi (1998), pode-se categorizar o capitalismo como um sistema em que existe certa separação entre o individual e o coletivo, espaço em que cada individualidade pode ter uma série de particularidades distintas dos demais. Um sistema marcado pela mais-valia, modo operante em que o trabalhador não ganha totalmente o que produz de lucro para seu empregador.

¹² De acordo com Bedeschi (1998), define-se comunismo como um sistema em que se almeja distribuir os recursos econômicos e os espaços físicos de uma maneira mais equilibrada, buscando romper com a mais-valia. Idealmente, nessa sociedade, busca-se o bem comum, fazendo com que ninguém seja hierarquicamente superior.

Período pós-guerra que, como afirma Hobsbawn (1994), resultou na criação da Liga das Nações. Órgão que, através da união de diversas nações, buscava resolver conflitos e manter a paz entre seus países-membros. Organização que não foi suficiente para abrandar os conflitos que viriam a surgir durante a Segunda Guerra Mundial, sendo desfeita e substituída pela ONU após o fim do segundo grande confronto bélico.

Após esse breve momento de calmaria bélica, na década de 1930, Hobsbawn (1994) destaca que o mundo passou a ter um aumento de divulgação de ideologias autoritárias, motivadas, inclusive, pelas diversas situações adversas enfrentadas nas economias decadentes. Adolf Hitler, eleito como Chanceler na Alemanha, não foi uma exceção.

Consoante Rees (2012), Hitler não era uma pessoa que possuía muitas amizades, mas era detentor de uma grande habilidade carismática, que o político utilizou para levantar os ânimos de muitos alemães (mas não somente eles), convencendo-os de que a sua luta era justa e traria a grandeza à Alemanha.

Tal afirmativa é destacada pelo autor, ao frisar:

Adolf Hitler foi, à primeira vista, o líder mais improvável de um Estado sofisticado, no coração da Europa. Ele era incapaz de cultivar amizades humanas normais, incapaz de discutir intelectualmente, transbordava ódio e preconceito, era um “solitário”, desprovido de qualquer capacidade real de amar. Enquanto figura humana, “ele foi, sem dúvida, lamentável”. No entanto, exerceu o papel mais importante em três das mais devastadoras decisões já tomadas: a de invadir a Polônia, que levou à Segunda Guerra Mundial; a de invadir a União Soviética; e a decisão de assassinar os judeus. [...] Ele sempre teve dificuldades para se ligar a outros seres humanos individualmente – uma amizade “normal” era impossível para ele. Só que naquele momento essa característica funcionava em sua vantagem. Muitos dos seguidores de Hitler testemunharam sua aparente falta de necessidade de intimidade pessoal e viam isso como a marca de um homem de carisma. Na verdade, a marca de um herói (Rees, 2012, p. 4 e 32).

Capacidade de oratória que foi beneficiada pela sua estratégia de criar inimigos comuns, como os judeus, comunistas e outros grupos, enquanto se aproveitava do sentimento de ressentimento dos alemães. Dessa maneira, o *führer*¹³ inflamou os ideais radicais já presentes na sociedade, propiciando o desenvolvimento de um espaço em que as suas ideias eram aceitas com maior facilidade, adquirindo cada vez mais adeptos através do discurso de extremo nacionalismo.

¹³ De acordo com o dicionário online de alemão Linguee (2024), pode-se traduzir *führer* como líder, guia, representante. Dessa maneira, pode-se definir essa palavra como uma figura de poder. Disponível em: <<https://www.linguee.com.br/portugues-alemao/search?source=alemao&query=f%C3%BChrer>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

Dessa forma, de acordo com Hobsbawm (1994), Hitler se aproveita do desejo de paz almejado, principalmente, pela França e pela Grã-Bretanha, anexando novos territórios, até que:

A Alemanha pareceu mais afortunada por algum tempo. Na década de 1930, quando a guerra se aproximava, a Grã-Bretanha e a França não se juntaram à Rússia soviética, e esta acabou preferindo chegar a um acordo com Hitler, enquanto a política local impedia o presidente Roosevelt de dar mais que apoio burocrático ao lado que apoiava apaixonadamente. A guerra, portanto, começou em 1939 como um conflito puramente europeu e, de fato, depois que a Alemanha entrou na Polônia, que foi derrotada e dividida em três semanas com a agora neutra URSS, como uma guerra puramente europeia ocidental de Alemanha contra Grã-Bretanha e França (Hobsbawm, 1994, p. 37).

Constatando a afirmação do autor, percebe-se que as duas grandes potências buscaram ao máximo dialogar e chegar a um acordo com Adolf Hitler, tentando evitar que um novo conflito armado iniciasse. Essa “tolerância”¹⁴, resultante da instabilidade econômica e social ainda presente nas potências europeias, não durou muito.

Estabelecendo um acordo de paz com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que começaram a se formar com o fim da Primeira Guerra Mundial, o líder nazista buscou manter uma neutralidade com um dos seus países vizinhos que possuíam grande poder militar, ainda que esse estava se reestabelecendo após a derrubada do czar na Revolução Russa de 1917.

Apesar do acordo e da perda de alguns territórios que supostamente foram resolvidos de forma diplomática e ponderada com a Alemanha por algum tempo, essa aceitação teve um limite. Uma vez que Hitler passou a invadir a Polônia no dia 1 de setembro de 1939, que foi conquistada em três semanas pelo exército nazista, acabaram-se as chances de existir uma ação diplomática que evitasse os combates armamentícios.

Invasão que, consoante Beevor (2015, p.12), foi instigada por Hitler, uma vez que ele estimulava o sentimento de aversão alemão à Polônia, criando um espaço em que “os poloneses eram culpados pela invasão que estava sendo preparada contra eles.”

Percebendo essa realidade, Gilbert (2014) destaca que os nazistas criaram diversas estratégias que justificassem a invasão polonesa. Dentre elas, uma das mais importantes foi a elaboração de um incidente falso que visasse justificar todas as suas ações¹⁵.

¹⁴ Tolerância, nesse caso, representa a aceitação das potências europeias ante as ações tomadas pelo *führer*. Uma espécie de consentimento que, mesmo que não gostasse ou aprovasse os novos ataques e conquistas feitas pela Alemanha, preferia ficar acomodada para evitar um novo grande conflito.

¹⁵ Vestindo um prisioneiro nazista com roupas polonesas para evidenciar uma invasão, os alemães alegaram que a cidade de Gleiwitz foi vítima de um assalto polaco que só não conseguiu ser efetivada, pois a Gestapo (Polícia Secreta do Estado Alemão) conseguiu o abater antes que ele realizasse seus objetivos na estação de rádio local na noite do dia 31 de agosto.

O conflito, inicialmente, teve seus embates concentrados na Europa, ainda que, consoante Gilbert (2014), países como a Índia, a Austrália e a Nova Zelândia também tivessem declarado guerra aos alemães.

Apesar disso, ainda não se têm documentos suficientes que definam qual era o tipo de guerra que Hitler desejava. Isso pode ser percebido quando Hobsbawm (1994) afirma:

Que tipo de guerra queria a Alemanha, quando e contra quem, ainda são temas de discussão, pois Hitler não era um homem que documentava suas decisões, mas duas coisas estão claras. Uma guerra contra a Polônia (apoiada pela Grã-Bretanha e a França) em 1939 não fazia parte de seu plano de guerra, e a guerra em que finalmente se viu, contra a URSS e os EUA, era o pesadelo de todo general e diplomata alemão. A Alemanha (e depois o Japão) precisava de uma guerra ofensiva rápida pelos mesmos motivos que a tinham feito necessária em 1914. Os recursos conjuntos dos inimigos potenciais de cada um deles, uma vez unidos e coordenados, eram esmagadoramente maiores que os seus. Nenhum dos dois sequer fez planos para uma guerra extensa, nem contou com armamentos de longo período de gestação (Hobsbawm, 1994, p. 36 - 37).

Ainda que não se saiba quais eram os objetivos finais de Hitler, pode-se ter certeza de quais eram os conflitos que ele não desejava travar. Através disso, nota-se que, inicialmente, ele não buscava controlar territórios que pertencessem aos seus polos rivais (EUA e URSS), o que fez com que o conflito se direcionasse principalmente na Europa.

Da mesma forma, se torna possível compreender o porquê de que inicialmente a Alemanha (e o Japão posteriormente) conquistou diversos territórios e países rapidamente. Através de uma ofensiva rápida, um ataque veloz, o hoste nazista fez com que muitos governantes não estivessem preparados para enfrentar os exércitos inimigos. Falta de preparação que facilitou as conquistas.

Por fim, é ressaltado por Hobsbawm (1994) que o objetivo inicial do líder do movimento nazista era realizar uma guerra rápida. Um conflito que, com base nas ofensivas velozes, conquistou novas terras, mas uma decisão fundada no caráter financeiro, uma vez que o país não contava com fundos e armamentos suficientes para enfrentar as potências rivais.

Assim, utilizando dessa estratégia, aceleradamente:

Na primavera de 1940, a Alemanha levou de roldão a Noruega, Dinamarca, Países Baixos, Bélgica e França com ridícula facilidade, ocupando os quatro primeiros países e dividindo a França numa zona diretamente ocupada e administrada pelos alemães vitoriosos, e num “Estado” satélite francês (seus governantes, oriundos dos vários setores da reação francesa, não queriam mais chamá-la de república), com capital num balneário provinciano, Vichy. Só restou em guerra com a Alemanha a Grã-Bretanha, sob uma coalizão de todas as forças nacionais, chefiada por Winston Churchill e baseada na total recusa a qualquer tipo de acordo com Hitler (Hobsbawm, 1994, p. 37).

Utilizando dessa forma de combate, em um período relativamente curto, o regime nazista passou a comandar um território considerável da Europa, incluindo parte da nação rival francesa. Com isso, até 1940, a única e maior inimiga da potência nórdica que ainda possuía força para resistir às investidas nazistas era a Grã-Bretanha.

Rápida expansão e domínio de nações rivais que, mesmo não tendo conquistado a Grã-Bretanha e dado um fim à guerra, ainda fez com que a União Soviética não entrasse em um conflito direto com a potência nazista.

Devido a isso, Gilbert (2014) afirma:

Hitler pretendia conquistar a Grã-Bretanha, ou pelo menos submetê-la, antes de direcionar seus exércitos contra a Rússia. Stalin desejava prolongar a neutralidade soviética enquanto fosse possível. Em agosto de 1939, assinara seu pacto com Hitler, que não só lhe poupava o envolvimento no conflito germano-polonês em defesa da Polônia como lhe dera uma fatia substancial deste território (Gilbert, 2014, 62).

Assim, com esse pacto de não agressão, o líder nazista poderia focar suas tropas para os conflitos já estabelecidos, não se preocupando com um possível novo rival vindo do oriente. Uma espécie de garantia de tempo extra para, pelo menos, conquistar o território britânico antes de passar a investir em novas frentes.

Porém, mesmo ainda não tendo cumprido todos os seus objetivos, as terras conquistadas garantiam muitas vantagens.

Conforme Hobsbawm (1994) demonstra, a Alemanha utilizou muito da mão de obra e dos recursos dos locais conquistados, uma prática que durou até o fim do conflito. Desprezando qualquer não alemão, utilizava a força de trabalho dos dominados sem grande respeito, oprimindo, com maior força, os poloneses, russos e judeus que eram vistos como pessoas descartáveis e facilmente substituíveis.

Essa visão de desprezo a certos grupos fez com que o governo nazista estipulasse planos para ‘lidar’ com tais indivíduos. Estratégias essas que, além de considerar o trabalho escravo daqueles que, mesmo sendo vistos como indignos¹⁶, ainda eram capazes de ser úteis para o crescimento da potência alemã, buscavam encontrar uma forma de lidar definitivamente com tais pessoas.

Para resolver essa questão, foi elaborada uma solução que está relacionada ao conflito e que normalmente está fora dos espaços de batalha: os campos de concentração.

¹⁶ Em um viés eugenista, tais indivíduos não eram dignos de serem vistos como seres humanos. Assim, mesmo que a maior parte dos líderes desse movimento preferisse que essas pessoas ‘inferiores’ estivessem mortas, a sua mão de obra, pelo menos momentaneamente, ia ser válida para garantir a vitória de seus comandantes. Importância que permitia que eles prolongassem sua sobrevivência por um certo período, ainda que não fossem verdadeiramente assistidos, uma vez que, caso morressem, poderiam ser facilmente substituídos por outros seres ‘indignos’.

Essas construções tinham um propósito muito maior do que um simples depósito de indivíduos perseguidos por Hitler e os nazistas, eram locais que desempenharam uma função superior a ‘fábricas’ para os capturados. Tais edificações, realizadores de um plano nomeado de “Solução Final”, passaram a ser utilizadas como um local com a função de um centro de genocídio.

Percebe-se isso com a fala de Magalhães (2001), que afirma:

Genocídio: sim, este é um nome bem próximo das intenções da elite nazista, que o designou como a *Endlösung*, mas os assassinatos não se limitaram a um só povo ou a uma única cultura – foram presos testemunhas de Jeová, ciganos, homossexuais, doentes físicos e mentais, membros de partidos de esquerda (Magalhães, 2001, p. 65).

Atentando à afirmação da pesquisadora, é evidente como o grupo nazista perseguia uma série de grupos minoritários, sendo, não somente, os judeus. Ainda assim, mesmo sendo diferentes, a *Endlösung*, ou Solução Final, ainda era o recurso para acabar com os indivíduos indesejados pelos nazistas.

Assim como Hobsbawm (1994), Magalhães (2001) não deixa de ressaltar que um dos objetivos não era só o genocídio. Segundo ela, esses espaços também foram marcados pela mão de obra escrava dos prisioneiros que muitas vezes não possuíam um valor utilitário ou, comumente, eram eliminados antes de se tornarem inúteis para a produção.

Constatando essas afirmações, percebe-se que tais espaços tinham duas funções sistemáticas para as ideologias nazistas: servir de espaço para eliminar os indesejados, como também utilizar da sua mão de obra para produzir os equipamentos que a Alemanha utilizaria.

Prisão que, conforme é destacado por Levi (2015), não distribuía uma boa quantidade de roupas, ainda que disponibilizassem algumas peças até o mês de abril para manter o corpo aquecido nos frios invernos europeus. Vestuário que, fora as roupas de frio, era entregue logo após cada pessoa chegar ao campo depois de longas viagens nos vagões lotados que mal disponibilizavam suprimentos ou um espaço minimamente confortável. Chegada essa que, além de desvalorizar qualquer pessoa retirando seus bens e seus cabelos, não garantiria que a pessoa sobreviveria.

Espaço que, como ressaltado por Levi (2015), era extremamente lotado e recebia constantemente novos prisioneiros. Construções de habitação que, normalmente superlotadas, eram extremamente sujas e desconfortáveis. Essa questão é perceptível pela descrição do ‘quarto’ onde Levi ficou, caracterizado como:

Os Blocos residenciais comuns dividem-se em dois setores: num deles (*Tagesraum*) mora o chefe do Bloco com seus amigos; há uma longa mesa, cadeiras, bancos; um monte de objetos de cores vivas, fotos, recortes de revistas, desenhos, flores artificiais, bibelôs; nas paredes, grandes inscrições, provérbios e versinhos exaltando a ordem, a disciplina, a higiene; num canto, a vitrina com os apetrechos do *Blockfrisör* (barbeiro autorizado), as conchas para distribuir a sopa, e dois cacetes de borracha, oco um, maciço outro, para manter a disciplina supracitada. O segundo setor é o dormitório e só contém beliches: 148 beliches de três camas cada um, encaixadinhos um no outro como células de colmeias, de modo a aproveitar todo o vão, até o teto, e divididos por três corredores. Aqui vivem os comuns *Häftlinge*, em número de 200 a 250 por Bloco; na maioria dos casos, portanto, dois para cada cama. As camas são de tábuas removíveis, cada uma com um fino colchão de palha e dois cobertores. Os corredores são tão estreitos, que mal dão para duas pessoas se cruzarem; o espaço disponível é tão pequeno, que os moradores de um Bloco só cabem nele quando a metade está deitada nos beliches. beliches. Daí a proibição de entrar num Bloco ao qual não se pertence (Levi, 2015, p 29-30, grifos do autor).

Locais que, além de insalubres e que não possuíam o espaço adequado para os prisioneiros sobreviver, propiciaram a proliferação de doenças com muita facilidade, uma vez que a higiene dos seus habitantes normalmente não era levada em consideração, sendo a única exceção o cuidado com os piolhos. Espaço onde, muitas vezes, os ocupantes ficam aguardando o seu próprio fim, sem um devido cuidado, como pode ser observado em:

[...] Nós ficamos em nossos beliches, sozinhos com nossas doenças e com nossa inércia mais forte que o medo.

[...] No segundo quarto das doenças infecciosas, ao lado do nosso e habitado, na maioria, por tuberculosos, a situação era bem diferente. Os que puderam, mudaram-se para outros Blocos. Os doentes mais graves, os mais fracos, acabavam-se um a um, em solidão (Levi, 2015, p. 172 e 187).

Centros que, de acordo com Levi (2015), não proporcionavam uma alimentação saudável para os seus prisioneiros. Mantimentos distribuídos em tão pouca quantidade que tornava a morte por inanição algo comum, fim resultante da “fome crônica” que os prisioneiros sentiam. Óbito que, além da fome e doenças, também poderia ocorrer pelo cansaço e fraqueza extrema resultante das muitas horas de trabalho¹⁷.

Porém, as péssimas condições sanitárias e de qualidade de vida, assim como a sistematização da morte, não eram os únicos problemas desses locais.

Consoante Magalhães (2001), tais localidades também eram responsáveis por realizar testes antiéticos, uma vez que:

Creio ser de fundamental importância tecer considerações sobre o nazismo e seus laboratórios do tudo é possível (para empregar um termo de Hannah Arendt), porque foram neles, como já mencionei, que a violência assumiu o caráter, por excelência, de experimento.

Laboratórios de morte, mas de uma morte muito peculiar: a morte segmentada; morte jurídica, ao que se sucedia a morte moral e só então a morte física. Violência desprovida

¹⁷ Para compreender mais sobre esse assunto, recomenda-se o livro *É isto um homem* de Primo Levi que, de forma autobiográfica, evidencia a sua experiência em centros de concentração devido à sua religião.

de critérios utilitários. Violência que transformou o assassinato em um experimento técnico, como por exemplo, a utilização do Zyklon B, para que as vítimas morressem mais rapidamente – “técnica” justificada porquanto desta maneira, não era dado tempo para que, devido ao medo, as vítimas defecassem e “sujassem” a câmara de gás. Ou, no outro extremo, pequenos atos violentos, e eu me lembro de um depoimento em que, uma mulher, sofrendo de rinite alérgica, carregava consigo um lenço, o qual lhe foi retirado apenas para vexá-la diante dos outros, devido a seu corrimento nasal (Magalhães, 2001, p.72).

Com isso, percebe-se que nesse local existia outro aspecto sombrio que tais construções mantinham dentro de suas paredes: as experiências em seres humanos vivos.

Tratando-os como cobaias, tais pessoas eram a base para testes antiéticos, retirando o seu valor humano. Usando-os como material para experiências, tais indivíduos eram maltratados e submetidos a situações cruéis e, muitas vezes, mortais.

Entretanto, apesar das condições insalubres de tais locais, Gilbert (2014) reitera que existiam propagandas que buscavam construir uma imagem oposta à verdadeira realidade de tais espaços. Assim, criava-se uma espécie de ilusão sobre o que realmente ocorria nesses lugares, tentando demonstrar como a Alemanha criava ambientes pacíficos para seus cativos.

Com o tempo, porém, a realidade do que eram os centros de concentração passou a ser revelada para o mundo.

Ruptura à imagem desses espaços construídos pela Alemanha, que foi acompanhada pelas dificuldades no campo de batalha, pois, após incontáveis anos combatendo e enfraquecendo a Grã-Bretanha, novos conflitos passaram a surgir, causando ainda mais declínio à potência germânica.

De acordo com Hobsbawm (1994), a guerra passou a ser revivida em 22 de julho de 1941, quando Hitler decidiu invadir a URSS. Tomada de uma região vista como insensata pelo pesquisador, uma vez que, ao ter a URSS como inimiga, a Alemanha passou a lutar em duas frentes. Ataque, que, como destaca Gilbert (2014), quebrou o acordo de paz pré-estabelecido com a potência comunista.

Assim, Hobsbawm (1994) destaca que, almejando expandir sua mão de obra escrava e seus recursos, o líder nazista passou a conquistar novos territórios rapidamente, assim como ocorreu no início das suas investidas. Seu veloz avanço ocorreu, principalmente, pela desorganização que o Exército Vermelho¹⁸ ainda passava após os expurgos da década de 1930, das possíveis condições do país, dos sentimentos de terror e das estratégias de combates

¹⁸ Consoante Hobsbawm (1994), o Exército Vermelho foi uma força militar soviética criada durante a Revolução Russa pelos bolcheviques para combater os opositores à revolução.

ineptas de Stalin. Porém, diferentemente do esperado por Hitler, a conquista da capital soviética não ocorreu.

Essa primeira incursão, que já tinha avançado aos arredores de Moscou em outubro de 1942, fez com que Stalin quase se rendesse. Ainda assim, ao não ceder, ele permitiu que a potência fosse liderada militarmente por chefes militares, dando uma nova esperança ao seu povo. Com esse comando, tal como as reservas de espaço, a força humana, a valentia física, o patriotismo russo e um incontestável esforço de guerra garantiram a sua vitória. Êxito que possibilitou que a URSS se mantivesse livre da ameaça nazista por mais um tempo.

Porém, mesmo após a derrota, Hitler não desistiu de se apossar desse território. Devido a isso:

Uma nova ofensiva alemã em 1942, após o inverno terrível, pareceu tão brilhantemente bem-sucedida como todas as outras, e levou os exércitos alemães a fundo no Cáucaso e ao vale do baixo Volga, mas não podia mais decidir a guerra. Os exércitos alemães foram detidos em Stalingrado (verão de 1942 — março de 1943). Depois disso, os russos começaram por sua vez o avanço, que só os levou a Berlim, Praga e Viena no fim da guerra. De Stalingrado em diante, todo mundo sabia que a derrota da Alemanha era só uma questão de tempo (Hobsbawm, 1994, p. 38).

Verificando as afirmações do autor, torna-se possível perceber que o *führer* tinha um grande interesse na região. Desejo que, mesmo tendo um novo início favorável, conquistando regiões do fundo do Cáucaso e o vale de baixo Volga, só o prejudicou, uma vez que, com a retomada de força dos soviéticos, não foi possível que os alemães avançassem novamente. Perda que significativamente o aproximou da derrota, visto que após os soviéticos reconquistarem Stalingrado, ficou claro que os nazistas não teriam mais como vencer.

Essa derrota inevitável ficou ainda mais clara, após Hitler declarar guerra aos EUA. Conflito que, conforme Hobsbawm (1994, p.39) aponta, ocorreu devido ao líder nazista subestimar a capacidade de ação, o potencial econômico e tecnológico norte-americano, uma vez que “única democracia que levava a sério era a Grã-Bretanha, que com razão encarava como não inteiramente democrática”.

Essa declaração ocorreu, segundo Beevor (2015), após o ataque a Pearl Harbor. Assalto que não é marcante somente pelo início efetivo da participação americana no conflito, como também por ter sido o evento que estimulou o desenvolvimento da bomba atômica.

Segundo Hobsbawm (1994), quando o governo Roosevelt recebeu a declaração de guerra, tornou-se possível que os americanos entrassem no conflito ao lado da Grã-Bretanha sem grandes complicações nacionais, uma vez que Washington percebia a Alemanha nazista

como uma ameaça muito mais séria para a posição dos EUA - e do mundo - do que o país nipônico, a nação que já estava em conflito.

Em razão disso, os norte-americanos passaram a focar no seu embate aos alemães. Dessa forma, passaram a priorizar os seus recursos na guerra europeia ante a asiática. Decisão que Hobsbawm (1994, p.39) considera acertada, ao afirmar que “foram necessários mais três anos e meio para derrotar a Alemanha, após o que o Japão foi posto de joelhos em três meses”.

Assim sendo, após diversas vitórias e conquista de uma vastidão de territórios, o governo nazista passou a ter um grande declínio e uma posterior derrota ao passar a ser inimigo oficial da URSS e dos EUA.

Percebendo essa realidade, Hobsbawm (1994), resume esse momento final da seguinte maneira:

As decisões de invadir a Rússia e declarar guerra aos EUA decidiram também o resultado da Segunda Guerra Mundial. Isso não pareceu imediatamente óbvio, pois o Eixo atingira o auge do seu sucesso em meados de 1942, e só perdeu inteiramente a iniciativa militar em 1943. Além disso, os aliados ocidentais só reentraram efetivamente no continente europeu em 1944, pois enquanto conseguiam expulsar o Eixo do Norte da África e atravessar para a Itália, eram mantidos à distância pelo exército alemão. Nesse meio tempo, a única grande arma dos aliados ocidentais contra a Alemanha era o poder aéreo, e este, como demonstraram pesquisadores posteriores, se mostrava espetacularmente ineficaz, exceto para matar civis e destruir cidades. Só os exércitos soviéticos continuaram a avançar, e só nos Bálcãs — sobretudo na Iugoslávia, Albânia e Grécia — um movimento armado em grande parte inspirado pelos comunistas que causou à Alemanha, e ainda mais à Itália, sérios problemas militares. Apesar disso, Winston Churchill tinha razão quando exclamou confiante depois de Pearl Harbor que a vitória pela aplicação correta de uma força esmagadora era certa (Kennedy, p. 347). Do fim de 1942 em diante, ninguém duvidou de que a Grande Aliança contra o Eixo ia vencer. Os aliados começaram a concentrar-se no que fazer com sua previsível vitória (Hobsbawm, 1994, p. 39 - 40).

Evidencia-se como o início do conflito fez com que o líder nazista tivesse a ‘imagem’ de alguém invencível por um tempo. Construção de imagem essa que, consoante Gilbert (2014), buscava manipular o povo e o mundo consoante os ideais do líder nazista. Contudo, suas ações realizadas a partir de 1942 demonstraram que não haveria como o conflito ser vencido pelos germânicos.

Dessa maneira, momentaneamente o exército nazista conseguiu repelir as forças da Aliança, tendo como única desvantagem real os aviões. Força aérea que só tinha como principal função destruir cidades e tirar a vida de civis, algo que não influenciava diretamente o confronto nos campos de batalhas dos soldados alemães, uma vez que esses priorizavam seus conflitos com suas próprias armas e não com os veículos aéreos.

Entretanto, mesmo tendo alguns sucessos em certas linhas de batalha, lentamente as forças alemãs passaram a ser dominadas, principalmente através da ameaça soviética. Então, percebendo essa inegável vitória, alguns generais buscaram derrubar o seu líder.

Compreendendo essa realidade, Hobsbawm (1994) destaca:

Não precisamos seguir mais adiante o curso dos acontecimentos militares, a não ser para observar que, no Ocidente, a resistência alemã se mostrou muito dura de vencer, mesmo depois que os aliados reentraram em peso no continente em junho de 1944, e que, ao contrário de 1918, não houve sinal algum de revolução alemã contra Hitler. Só os generais alemães, núcleo de poder militar e eficiência prussianos tradicionais, tramaram a queda de Hitler em julho de 1944, pois eram mais patriotas racionais do que entusiastas de um *Götterdämmerung*¹⁹ wagneriano em que a Alemanha seria totalmente destruída. Não tiveram apoio popular, fracassaram e foram mortos *en masse* pelos legalistas de Hitler (Hobsbawm, 1994, p. 40).

Analisando suas palavras, compreende-se que mesmo com a iminente vitória, o ideal de Hitler difundido na sociedade de origem germânica ainda fazia com que quase todos os alemães ainda desejassem continuar o conflito. Sentimento tão forte que retirava a vida dos próprios aliados que buscassem acabar com o conflito para evitar que a sua nação fosse totalmente destruída.

Resistência para admitir a derrota do seu líder e nação, que foi muito mais expressiva e irracional do que ocorreu na Primeira Guerra Mundial, a qual aceitou o inevitável sem precisar sacrificar seus generais. Determinação nociva essa que, ao fazer o povo tão ligado a uma ideologia tão destrutiva, evidencia os riscos que um governo autoritário possui.

Mesmo com a resistência dos soldados fiéis ao *führer* para resistir ao fim do conflito, Hobsbawm (1994) conclui que o avanço dos soviéticos a Berlim e a queda do parlamento alemão contribuíram para que a vitória do povo germânico não fosse mais possível. Dessa forma, Hitler, um dos mais influentes políticos do século XX, junto de sua família, retiraram a sua vida. Óbitos que resultaram no fim da participação alemã na Segunda Guerra Mundial. Contudo, é importante lembrar que o conflito apenas findou quando o império japonês declarou sua rendição alguns meses depois.

Assim, com a morte do principal líder do movimento nazista e com a perseguição, julgamentos, execução ou prisão de grande parte dos seus principais apoiadores, se poderia crer que sua ideologia também teria um ponto final e não seria mais perpassada para as próximas gerações.

¹⁹ *Götterdämmerung*, segundo o dicionário Linguee, traduz-se como Crepúsculo dos Deuses, popularmente conhecido como Ragnarök, o fim do mundo. Disponível em: <https://www.deepl.com/pt-BR/translator?utm_source=lingueecombr&utm_medium=linguee&utm_content=homepage_text#de/pt-pt/g%C3%B6tterd%C3%A4mmerung%0A>. Acesso em: 29 de março de 2025.

Apesar disso, mesmo com a sua morte, seus ideais ainda estão vivos no mundo contemporâneo. Denominado de neonazismo, pode-se assimilar esse movimento, segundo as palavras de Jesus (2003), como:

não se pode dizer que as iniciativas do neonazismo diferem demasiadamente das do nazismo original e que a questão da superioridade racial não existe no seio destes grupos. Eles conservam a segregação cultural, mas também, ao contrário do que alguns historiadores e sociólogos apontam, cultivam a crença na “superioridade racial” e aos símbolos e agentes do nazismo alemão. Desta forma, pode-se afirmar que a questão cultural é uma característica intrínseca ao neonazismo, mas de maneira alguma, o define (Jesus, 2003, p. 68).

Através da afirmação do autor, se desprende que o neonazismo possui muita semelhança com o seu movimento de origem. Além da questão de raça, entretanto, essa ideologia também passou a inserir aspectos culturais dentro da sua segregação e intolerância. Desprezo que, segundo Jesus (2003), não é mais tão relacionada ao genocídio, uma vez que políticas públicas, como leis e movimentos sociais, tornaram essa prática mal vista pelas comunidades em geral, mas uma perseguição que ainda despreza a diferença e busca o isolamento dos indivíduos vistos como ‘inferiores’ perpetuando o preconceito e a intolerância tão comuns no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Isso é evidenciado pelos atentados que ocorreram, por exemplo, às escolas brasileiras em 2022²⁰ e 2023, onde alguns alunos foram feridos ou perderam a vida por armas de fogo e os envolvidos causadores de tais ataques usualmente estavam relacionados a ambientes e grupos sociais na internet em que ideais neonazistas eram amplamente divulgados e estimulavam atos violentos.

Assim, as novas ditaduras²¹ e as ideologias intolerantes ganham espaço sem grandes complicações em ambientes virtuais e no mundo real, acabando por encontrar novos adeptos, inclusive entre estudantes da educação básica brasileira.

Essa realidade de novas ideologias preconceituosas que prioritariamente não envolve a violência física, assim como pode ser caracterizado o neonazismo, também é percebida por Barros (2022), que atesta:

²⁰ Esse aspecto é destacado por uma reportagem do jornal O Tempo, intitulado de “Neonazismo avança nas escolas do Brasil: veja casos recentes que sinalizam isso”, onde é frisado o aumento dos ataques às escolas ao passo que a internet e ferramentas como o Whatsapp estão facilitando a difusão de ideias com cunho nazista nos aparelhos de comunicação.

Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/neonazismo-avanca-nas-escolas-do-brasil-veja-casosrecentes-que-sinalizam-isso-1.2774067>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

²¹ De acordo com Stoppino (1998), a ditadura moderna pode ser constitucional ou inconstitucional. Contudo, independentemente do formato, ambas tendem a utilizar da tirania para controlar o povo, conservando o poder político para somente algumas pessoas, enquanto desconsidera a participação popular.

Se o século XX havia apresentado inúmeros exemplos de ditaduras tradicionais – e já na sua primeira metade assistira com perplexidade ao surgimento dos regimes totalitários em uma Europa que acabou sendo conduzida à sua Segunda Grande Guerra Mundial – o nosso século XXI parece assistir, nos anos mais recentes, à emergência de novos tipos de ditaduras, como o daquelas que não precisam mais se impor basicamente pela violência física (embora isso também continue a ocorrer), e sim através de novos modelos que envolvem o controle dos poderes judiciários e a manipulação de amplos setores da população através das mídias tradicionais e dos novos recursos digitais (Barros, 2022, p. 125).

Através disso, se constata como a manipulação política e midiática, assim como os recursos digitais facilitam a implementação de governos ditatoriais e autoritários. Processo ainda mais facilitado por ações de coletivos que utilizam preceitos neonazistas. Estratégias que, ignorando o contexto digital devido ao período, também foram utilizadas por Hitler, de acordo com Hobsbawn (1994), durante o seu governo na Alemanha.

Assim, compreendendo, mesmo que brevemente, como transcorreu a Segunda Guerra Mundial e como as ideias nazistas ainda impactam a sociedade atual, é importante refletir sobre como o autoritarismo pode ser definido, ressaltando que até aqui foi retomado aspectos históricos da Alemanha nazista, pois o tema instiga os alunos e, a partir de agora, a ênfase se dá no autoritarismo, porque essa forma de governo está intimamente ligada à forma que muitos governantes lideraram seus países durante o século XX, assim como o *führer*.

2.2 Quando eles vieram prender...

Durante parte significativa do século XX, muitos movimentos autoritários influenciaram o mundo. Devido aos conflitos resultantes pelos eventos presenciados na Segunda Guerra Mundial, percebe-se a importância que estes regimes (fascismo e nazismo) tiveram no contexto europeu, ainda que tal comando opressivo tenha sido presenciado em outras partes do globo em um período próximo ou concomitante, como é o caso do Brasil e Getúlio Vargas.

Constatando essa realidade vivenciada na Europa da época, torna-se necessário compreender uma ideologia que está intrinsecamente ligada ao conflito: o autoritarismo.

A palavra autoritarismo, segundo Stoppino (1998), de forma abrangente pode significar:

Num dos seus possíveis significados, o termo "autoritarismo" designa, na verdade, uma situação na qual as decisões são tomadas de cima, sem a participação ou o consenso dos subordinados. Neste sentido, é uma manifestação de autoritarismo alegar um direito em favor de um comando que não se apoia na crença dos subordinados; e é uma manifestação de autoritarismo pretender uma obediência incondicional quando os súditos entendem colocar em discussão os conteúdos das ordens recebidas. Portanto, uma situação de autoritarismo tende a instaurar-se todas às vezes que o poder é tido como legítimo por quem o detém, mas não é mais reconhecido como tal por quem a

ele está sujeito. E esta situação se acentua se o detentor do poder recorre à força, ou a outros instrumentos de poder para obter aquela obediência incondicional que não consegue mais na base da crença na legitimidade (Stoppino, 1998, p. 93 - 94).

Percebe-se como o conceito da palavra autoritarismo está intimamente relacionado a uma ideia de dominação sobre os demais. Desrespeito do líder principal que não leva em consideração a visão dos demais sujeitos.

Ademais, esse conceito também pode ser definido por um controle que busca uma submissão incondicional e essa, quando contestada, poderá ser punida, normalmente, por atos violentos, uma vez que o líder se vê com o direito de dominar e pode recorrer à força para que assim o sistema continue vigente, mesmo que ele não seja mais visto como um representante pelos outros.

Compreendendo o significado do autoritarismo por si só, é necessário entender essa palavra normalmente pode ser posta em prática. Conforme Stoppino (1998), pode-se perceber tal ação como:

O adjetivo "autoritário" e o substantivo Autoritarismo, que dele deriva, empregam-se especificamente em três contextos: a estrutura dos sistemas políticos, as disposições psicológicas a respeito do poder e as ideologias políticas. Na tipologia dos sistemas políticos, são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade governamental e diminuem de forma mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidas à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas (Stoppino, 1998, p. 94).

Refletindo sobre a afirmação do autor, percebe-se como o autoritarismo pode ser exercido em contextos distintos.

De um lado, quando relacionado à estrutura dos sistemas políticos, esse substantivo está intimamente relacionado ao poder centralizado de um governante/governo ante os governados. Nessa forma de administrar, o poder ficará centralizado em uma ou poucas pessoas, reduzindo significativamente o regimento das demais figuras representativas secundárias.

Diminuição de poder que abarca tanto as questões políticas e administrativas, como também no processo de avaliação dos cidadãos acerca das medidas que estão sendo tomadas pelos seus próprios governantes.

Dessa maneira, nessa forma de governo não existe um 'sistema de *feedback*' que evidencie a aprovação ou reprovação da sociedade em relação ao governo, criando um regime em que a opinião da sociedade passa a ser um elemento secundário ou irrelevante para a cúpula que a comanda.

Percebendo essa realidade, Levitsky e Ziblatt (2018) acrescentam que o autoritarismo é marcado por uma forma de governo que se opõe às regras democráticas do seu país. Seguindo a sua própria agenda e buscando concretizar os seus objetivos, os seguidores dessa ideologia não se preocuparão em pôr em descrédito a atual forma de eleição ou de governo, buscando legitimar sua posição autoritária e muitas vezes antidemocráticas, assim como estimular movimentos e conflitos que desestabilizam a administração vigente.

Ademais, consoante Levitsky e Ziblatt (2018), essa mesma forma de comandar uma região preza pela negação de legitimidade dos oponentes políticos. Dessa maneira, ao criar uma imagem negativa e muitas vezes subversiva a um oponente, cria-se um ambiente em que o possível rival seja visto pela comunidade como um péssimo exemplo de moral à sociedade.

Forma de controle, entretanto, que não se restringe só e simplesmente à política.

De acordo com Stoppino (1998), o autoritarismo também pode ocorrer com um caráter psicológico. Isso acontece quando:

Em sentido psicológico, fala-se de personalidade autoritária quando se quer denotar um tipo de personalidade formada por diversos traços característicos centrados no acoplamento de duas atitudes estreitamente ligadas entre si: de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade (Stoppino, 1998, p. 94).

Assim, observando as afirmações do cientista, percebe-se que essa dominância, mesmo quando não intimamente ligada a uma visão política, pode apresentar um caráter de poder no espectro psicológico, uma vez que o indivíduo respeitará os membros que estão em uma hierarquia superior à sua, mas desprezará ou oprimirá os sujeitos que estiveram em uma posição inferior.

Dessa maneira, o indivíduo pode ficar extremamente ligado aos seus ‘superiores’ na ‘estrutura social’, passando a se submeter às individualidades que ele define que supostamente deveriam comandar. Visão que, ao mesmo tempo, pode julgar outras pessoas como ‘inferiores’ ao seu *ranking* ou nível na organização, possibilitando uma interpretação de que esses sujeitos devem servir ou portar-se com um maior respeito enquanto se dirigirem a ele.

O outro extremo, por sua vez, sempre se verá no topo da cadeia. Nesse contexto, esse ser humano acredita que os demais necessitam o respeitar pela sua posição propriamente intitulada, realizando as suas vontades sem um real questionamento ou criticismo.

Compreensão que, independentemente do viés, usualmente tende a superestimar certos grupos enquanto desvaloriza outros. Logo, essa percepção faz com que a sociedade não se veja

como igual, fazendo com que os direitos e deveres não sejam mais distribuídos e cobrados de uma forma mais justa e imparcial.

Essa manipulação psicológica também é frisada por Levitsky e Ziblatt (2018). Consoante os autores, uma das principais características do governo autoritário é a tolerância e/ou o encorajamento à violência. Dessa maneira, as próprias autoridades estimulam e criam oportunidades para que a sociedade que seja favorável a esse tipo de regime lute e se oponha a qualquer cidadão que seja contra essa forma de governar.

Concebendo esse viés subjetivo de uma pessoa inexorável, que pode ocorrer mesmo em ambientes onde não existe um regime autoritário devido aos aspectos psicológicos, Stoppino (1998) destaca:

A centralidade do princípio de AUTORIDADE (V.) é um caráter comum do Autoritarismo em qualquer dos três níveis indicados. Como consequência, também a relação entre comando apodítico e obediência incondicional caracterizam o Autoritarismo. A autoridade, no caso, é entendida em sentido particular reduzido, na medida em que é condicionada por uma estrutura política profundamente hierárquica, por sua vez escorada numa visão de desigualdade entre os homens e exclui ou reduz ao mínimo a participação do povo no poder e comporta normalmente um notável emprego de meios coercitivos. É claro, por conseguinte, que do ponto de vista dos valores democráticos, o Autoritarismo é uma manifestação degenerativa da autoridade. Ela é uma imposição da obediência e prescinde em grande parte do consenso dos súditos, oprimindo sua liberdade (Stoppino, 1998, p. 94).

Verificando a constatação dos autores, compreende-se o viés degenerativo presente nos regimes autoritários, conforme descrito no item anterior, na Alemanha nazista, assim ocorre em contextos contemporâneos.

Proporcionando um estilo de governo em que a força e o poder são características predominantes do(s) comandante(s), torna-se quase inviável existir um comando em que exista a valorização dos membros mais fracos da sociedade. Desvalorização que, direta ou indiretamente, pode propiciar o aumento de movimentos reacionários que dificultam ainda mais a vivência e a boa qualidade de vida dos ‘excluídos’ da pátria, como era o caso dos judeus e de outros grupos na Segunda Guerra Mundial.

Ademais, refletindo sobre as suas afirmações de Stoppino (1998), percebe-se o caráter hierárquico presente nos comandos autoritários.

Restrição à liberdade que também é ressaltada por Levitsky e Ziblatt (2018). Assim, os governantes de tais ideologias delimitavam e controlavam ao máximo o que um cidadão poderia fazer ou poderia consumir. Fiscalização e controle que são ainda maiores para qualquer membro da oposição ou adversário político.

De acordo com as palavras dos pesquisadores, nota-se que, independentemente do líder ou cúpula, esse tipo de regime está marcado pelo poder do topo da ‘pirâmide’ ante as camadas inferiores. Força que é marcada pela obediência irrestrita e inquestionável. Domínio marcado pela desigualdade entre os próprios indivíduos pertencentes ao governo, dessemelhança que, principalmente, restringe a participação da sociedade comum na tomada de decisões das questões relacionadas ao país, como afirmam os pesquisadores Stoppino (1998) ao frisar:

As ideologias autoritárias, enfim, são ideologias que negam de uma maneira mais ou menos decisiva a igualdade dos homens e colocam em destaque o princípio hierárquico, além de propugnarem formas de regimes autoritários e exaltarem amiudadas vezes como virtudes alguns dos componentes da personalidade autoritária (Stoppino, 1998, p. 94).

Dessa forma, percebe-se como esse tipo de governo tende a ser extremamente centralizado e marcado pela intolerância aos diferentes grupos que não pertencem originalmente à sociedade no qual o regime está em vigor, como migrantes visto que são estrangeiros de outra nação. Comando totalmente organizado e estruturado para se conservar dessa forma, uma vez que ao restringir enormemente a participação social, reduzem-se as chances de ocorrer os movimentos, ao menos dentro do próprio sistema gerencial, que podem tirar os comandantes do poder, por um período breve ou permanentemente.

Dessa maneira, indubitavelmente essa forma de governo terá por destino segregar ou caçar todo aquele que é visto como uma anomalia à paz dos grupos predominantes. Opressão essa que, independentemente do momento, deixará de ser ‘mansa’, assim que tiver espalhado suas ideologias, sem mais tantas resistências na sociedade, passando a ser violenta aos seus opositores e grupos visados. Violência e hierarquização que estão diretamente direcionados para o comando.

Controle quase inquebrável que muitas vezes era mantido pela questão econômica, uma vez que “no início da Segunda Guerra Mundial só dois Estados, a URSS e, em menor medida, a Alemanha nazista tinham qualquer mecanismo para controlar fisicamente a economia” (Hobsbawm, 1994, p. 43).

Isso é perceptível na Segunda Guerra Mundial através da Grande Depressão de 1929 que acabou produzindo um sentimento de insegurança social, financeira e de desestabilização em praticamente todo o globo. Medo esse que foi fundamental para assegurar o controle dos regimes autoritários, uma vez que a solução para o desemprego era uma das principais políticas de seus governantes e fazia com que as populações, através do carisma e dos jogos psicológicos, conseguissem manter as massas submissas e esperançosas em seu governo.

Entretanto, esses ideais voltados totalmente pelo contraste social e pelo controle extremamente concentrado não existiam sem um motivo. Conforme Stoppino (1998), os governos autoritários têm um objetivo em comum:

A estrutura mais íntima do pensamento autoritário acha correspondência não em qualquer sistema autoritário e sim no tipo puro de regime autoritário conservador ou de ordem. Neste sentido, o pensamento autoritário não se limita a defender uma organização hierárquica da sociedade política, mas faz desta organização o princípio político exclusivo para alcançar a ordem, que considera como bem supremo. Sem um ordenamento rigidamente hierárquico, a sociedade vai fatalmente ao encontro do caos e da desagregação. [...] Mas é uma teoria autoritária singular e de certo modo anômala, porque toma a iniciativa da igualdade entre os homens e deduz a necessidade da obediência incondicional ao soberano através de um processo rigorosamente racional (Stoppino, 1998, p. 95 - 96).

Ponderando as palavras do escritor, evidencia-se como essa forma de gerenciar uma nação está totalmente voltada para a ordem. Estruturação que busca manter a ‘harmonia’ social, o controle e a passividade da população. Mas, arbitrariamente, arranjo que naturalmente aceita a desigualdade entre todos os seus membros pertencentes.

Maneira de compreender a ordem social que prioriza tanto o status e estrutura que vê o rompimento desse sistema como um risco a toda a comunidade, visto que, com o fim da ordenação, tudo está suscetível ao caos. Desarrumação essa que, para o autoritarismo, é definida como ponto primordial para que toda a sociedade se desmorone e perca a sua grandeza.

Manipulação quase indestrutível que, conforme é destacado por Liebel (2022), no regime nazista, também era resultante do controle educacional e informacional mantido e comandado pelo próprio líder que impedia que qualquer informação considerada como ‘subversiva’ fosse ensinada para as novas gerações ou que se tornasse de livre conhecimento do povo. Alienação que, quando questionada, seria punida de forma violenta, garantindo a ordem vigente.

Concepção que, na sociedade contemporânea, passou por uma certa modificação. Transformações essas que, consoante Stoppino (1998), podem ser vistas como:

Geralmente, as doutrinas autoritárias, ao contrário, pelo menos as modernas, são doutrinas antiracionalistas e antiigualitárias. Para elas, o ordenamento desejado pela sociedade não é uma organização hierárquica de funções criadas pela razão humana, mas uma organização de hierarquias naturais, sancionadas pela vontade de Deus e consolidadas pelo tempo e pela tradição ou impostas inequivocamente pela sua própria força e energia interna. De costume, a ordem hierárquica a preservar é a do passado; ela se fundamenta na desigualdade natural entre os homens (Stoppino, 1998, p. 96).

Através disso, é evidente como o autoritarismo mais moderno está muito baseado em um sentimento e valorização nostálgica, visto que, ao valorizar um passado utópico, busca-se acabar com o contemporâneo que ‘corrompeu’ a sociedade perfeita de tempos antigos.

Buscando retornar ou conservar estruturas pretéritas, essa administração não deseja que novos grupos que antes não tinham voz ascendam a cargos de controle ou de administração da nação. Dessa forma, sua base em que preza pela desigualdade se mantém preservada, ainda que a justificativa seja outra.

Estruturação social que para ser mantida, atualmente, é capaz de utilizar-se de diversas ‘explicações’ que ultrapassam a razão humana, podendo afirmar que tal estrutura é naturalmente definida por uma vontade divina conservada pela tradição e/ou tempo ou, em alguns casos, implementada de maneira inequívoca devido a sua força e energia.

Assim sendo, conclui-se que o autoritarismo é uma forma de regime que, buscando manter a ordem e conservar uma certa hierarquia política enquanto conserva o poder ‘na mão’ de certos membros da nação de forma não democrática, gerencia um local em que a população está totalmente submissa aos seus regentes, admirando-os e aceitando o seu domínio.

Com isso, percebe-se como o autoritarismo afetou e ainda afeta a política contemporânea.

Tendo como uma grande representante a Alemanha nazista no século XX, evidencia-se como ideais autoritários podem resultar em conflitos que atingem o mundo todo, como é o caso da Segunda Guerra Mundial. Guerra que ficou marcada por ser muito mais do que um simples campo de batalha e pela conquista e perda de áreas, já que, além dos eventos comuns em um acontecimento como esse, foram desenvolvidas armas de destruição em massa, como as bombas atômicas, assim como foram construídos diversos espaços para lidar com grupos de indivíduos inocentes que não eram bem quistos por líderes autoritários.

Dessa forma, é necessário não esquecer para não permitir repetir as atrocidades cometidas. Esquecimento que, caso não desfeito, pode resultar no ressurgimento de movimentos que prezem pelo preconceito e perseguição.

Devido a essa significância, o próximo capítulo abordará quais são as principais vantagens do uso de jogos em sala de aula, com foco em RPG, para aprofundar a compreensão e mediação de um conteúdo em sala de aula. Ferramenta que, além de ser lúdica, possibilita uma maior fixação e aprendizagem de um tema.

3. Agora, joguem os dados!

Quanto mais as coisas demoram a mudar, mais entranhadas ficam.
Anne Frank

Educação, substantivo relativamente curto que, apesar de contar com apenas oito letras, é um dos maiores bens da humanidade. Ação que, mesmo não tendo sido distribuída de forma igualitária e com a mesma qualidade para todos, é um dos principais objetivos a ser atingido por todos os povos contemporâneos, como reafirma a ODS número quatro, direcionada para a “Educação de Qualidade”²², que visa oportunizar a toda a população mundial uma melhor qualidade de ensino, independe da classe social, idade, gênero ou ideologia, visto que a instrução é detentora do poder de transformação e libertação de uma sociedade. Ensino que deve ser muito mais do que simplesmente decorar datas e nomes, uma vez que “a aprendizagem não é vista como um mero acúmulo de qualquer coisa, nem de conceitos, nem de informações. A aprendizagem implica uma transformação subjetiva” (Pereira e Seffner, 2018, p. 22).

Ensino de História que, para ser efetivo, consoante Pereira e Seffner (2018) deve:

A docência em geral e em história, em particular, estão sob a mira de grupos e movimentos que procuram questionar o caráter ético e político da educação e da formação do historiador. Nesse sentido, torna-se necessário uma reafirmação dos aspectos éticos e políticos das narrativas e das formas de expressão do conhecimento de que os professores se utilizam para criar e recriar conceitos históricos em sala de aula. Isso implica também abrir os currículos para os passados vivos e sensíveis, problematizando os marcadores tradicionais e eurocentrados de representar o tempo (Pereira e Seffner, 2018, p. 16).

Observado a afirmação dos pesquisadores, nota-se como é importante que o docente de história esteja focado em mediar uma aula que, ao contar com os aspectos éticos e políticos das narrativas, estabeleça um momento em que crie e recrie um passado vivo e sensível, rompendo como ideais tradicionais e eurocentrados na forma de representar o tempo. Ensino que, motivado pelos questionamentos da sociedade atual acerca do papel do professor, estimule ainda mais esse ensino reflexivo.

Ação essa que, quando voltada para o Ensino de História, além de evidenciar as informações encontradas sobre a relação do ser humano com o tempo, também é fundamental para a criação de uma sociedade mais crítica e capaz de compreender o que motivou a comunidade a qual está inserida a se transformar na sua realidade atual. Conhecimento e

²² Pode-se ler mais sobre essa ODS na seguinte página eletrônica: <<https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>>.

Consciência Histórica que propiciam que os educandos percebam todas as mudanças e permanências que são a base para o seu estilo de vida, sejam elas as conquistas de novos direitos ou os velhos costumes e tradições que ainda dificultam a ruptura de certos padrões sociais.

Para isso, contribuem Pereira e Seffner (2018) ao frisar:

A educação escolar - e a história como seu importante componente disciplinar - não pode estar alheia a esses propósitos. Vale lembrar que nos dias de hoje ainda temos no Brasil um longo caminho para assegurar uma vida em sociedade e no cotidiano escolar em que duas preocupações presentes em 1948, quando foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, possam ser consideradas como bem equacionadas: o direito ao mais amplo exercício da liberdade de expressão e de viver sem sentir medo, por parte de alunos e professores. O ensino de história tem parcela importante de responsabilidade e possibilidade de reverter esses dois traços culturais tão presentes no ordenamento social brasileiro (Pereira e Seffner, 2018, p. 19).

Verificando a afirmação dos pesquisadores, evidencia-se como a disciplina de história é capaz de proporcionar uma educação que prese pelos direitos humanos. Ensino libertário que possibilita romper com amarras culturais que ainda silenciam ou ignoram muitos grupos ou culturas brasileiras.

Sob essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular de 2018 adensa no campo da ciência histórica habilidades como, por exemplo, a competência (EF08HI23) que estabelece relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia; e a habilidade (EF09HI13) que descreve e contextualiza os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)²³. Dessa forma, o RPG a ser apresentado está em acordo, pois descreverá de forma contextualizada como eram os espaços responsáveis pelo holocausto dos judeus.

Porém, mesmo tendo esse papel fundamental para a construção de um mundo que possua mais consciência e alteridade, nem sempre a educação é capaz de propiciar esse entendimento ou transformação, utilizando-se de aulas que não se adaptaram aos estilos dos estudantes contemporâneos. Dificuldade que, mesmo complexa e sem uma resposta única e objetiva, ainda pode ser contornada, possibilitando o desenvolvimento de uma aula em que os educandos se sintam felizes e satisfeitos em estar na escola.

Ainda que não seja uma resposta universal e inquestionável, a utilização da ludicidade como instrumento para qualificar o ensino é uma resposta que usualmente proporciona bons resultados, aprimorando o entendimento do conteúdo dos aprendizes, refletindo sobre os dados

²³ Para analisar a Base Nacional Comum Curricular na íntegra, pode-se ler o documento na seguinte página virtual: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 2024.

expostos com mais facilidade e por um período mais significativo do que uma simples memorização para uma avaliação posterior.

Ludicidade essa que, quando se utilizando de jogos como o RPG, pode ensinar, além das questões totalmente direcionadas ao assunto estudado, e aproximar a realidade conhecida do povo da época, possibilitando que muitos preconceitos sejam desconstruídos enquanto demonstra o porquê desse grupo ter tomado as decisões que escolheu, diminuindo o sentimento de superioridade aos ‘erros’ desse grupo, uma vez que tais indivíduos não tinham as informações sobre as consequências de seus atos.

Por ser um tema atual e sensível, o jogo sobre o autoritarismo nazista se associa à ideia de que:

Estudar o nazismo como um passado que não cessa de insistir no presente tem, implicações éticas e políticas, pois seu estudo permite aprender e pensar novas experiências de vida sem o nazismo e suas mazelas. [...] O primeiro deles é assumir na aula de história que o passado nunca passou exatamente, ele está vivo e atuante no presente de alunos e professores, E isso se manifesta de modos muito diversos. O conceito de residualidades é peça-chave para lidar com esse “passado que nunca passa”, e que, portanto, ajuda a produzir quem somos no presente. O segundo elemento é pensar que os temas sensíveis não são dados *a priori*, não há como construir uma listagem de temas sensíveis que exista para sempre e propor, então, atividades para cada um, à moda de uma “lista de conteúdos e suas atividades”. A produção dos temas sensíveis é fruto de uma relação entre passado e presente, entre o programa de história e as marcas das culturas juvenis e do contemporâneo. Exige, então, sensibilidade da parte do professor, e só confirma o ditado de que o bom professor de história é alguém que mergulha no passado com os pés bem firmes no presente, e esse presente inclui compreender a atualidade dos alunos. O terceiro elemento é assumir que os temas sensíveis são atravessados por fortes divergências de opinião e aceitar isso como constitutivo da aula de história, que busca mais debate do que propriamente a produção de consensos ou verdades acabadas do tipo “o que realmente aconteceu na história” (Pereira e Seffner, 2018, p. 27-28, grifo dos autores).

Dessa maneira, percebe-se como é fundamental que o professor mostre aos educandos que esse assunto ainda não foi superado, que o nazismo, das mais diversas formas, ainda está presente no mundo atual. Se embasando no presente para mostrar o passado, é fundamental que o docente, de forma sensível, demonstre as nuances e desdobramentos que esse tema tão importante para a sociedade contemporânea possui. Com isso, torna-se possível que essa temática seja abordada de forma compreensível e aprofundada, não sendo somente trabalhada para cumprir com a “lista de conteúdos e suas atividades” que devem ser visas durante o ano letivo.

Assim, defendo a importância do ensino de história voltado para a construção da Consciência Histórica, ressaltando o quanto é significativo elaborar um planejamento de aula que busque aumentar o interesse dos educandos no tema que está sendo estudado.

Dessarte, o seguinte capítulo aborda teoricamente o que é a Consciência Histórica e a sua significância na didática de história a partir de Rüsen e de Cerri, assim com o valor da ludicidade e dos RPGs para a educação para, por fim, explicar brevemente como se pode construir esse jogo de interpretação para ser utilizado em sala de aula.

3.1 Suas escolhas definem as consequências

O ser humano não é um ser isolado e independente. Diversos aspectos podem ser a base para a sua formação. Dentre esses elementos, destaca-se: a Consciência Histórica.

De acordo com Rüsen (2020), pode-se perceber que:

A noção de consciência histórica pode ser mal-entendida. Histórica, aqui, quer dizer o voltar-se do pensar (e do sentir) para o passado. Entende-se mal esse voltar-se ao concebê-lo como abandono do presente e dos problemas da vida prática humana, e como sua neutralização, mediante o empenho fundamenta, objetiva e cientificamente, o saber sobre o passado, voltando, assim, as costas ao presente, com o fito de obter um ponto de referência seguro para refletir sobre sua dimensão temporal. Dá-se justamente o contrário. O pensamento histórico é sempre motivado por questões que o dirigem para o passado. Essas questões tocam sempre problemas que envolvem a vida presente em sua dimensão temporal. No mais das vezes, são questões quanto à própria identidade histórica, que aspira à estabilidade e ao conteúdo normativo-positivo (Rüsen, 2020, p. 3).

Assim, a Consciência Histórica permite compreender com maior reflexão o passado. Apesar disso, o autor não deixa de frisar que o presente não deve ser ignorado e sim servir de ponto de partida para investigar os eventos pretéritos.

Discernimento que, consoante Rüsen (2020), caso exista, permite que o indivíduo questione o passado de diversas maneiras, ao passo que tenha várias perspectivas afirmativas ou críticas sobre o futuro. Percepção essa que possibilita uma análise mais aprimorada das transformações.

Para isso, também contribui Cerri (2001) que ressalta, como a Consciência Histórica pode ser definida como o grau que um indivíduo possui de consciência entre a relação existente entre o passado, o presente e o futuro. Dessa forma, pode-se concluir que essa capacidade é fundamental para a compreensão do ser no mundo atual, pois torna-se possível estabelecer uma relação entre o que o sujeito vivencia no seu dia a dia com os acontecimentos passados.

Percebendo a importância que essa consciência possui para o desenvolvimento humano, torna-se importante que tal competência seja trabalhada na sala de aula, consoante as potencialidades dos estudantes.

Nicolini (2019), com base em Rüsen, afirma que os jovens relacionam a Consciência Histórica com as suas próprias identidades. Dessa maneira, após compreender as relações que os estudantes produzem, o docente pode utilizar da realidade da turma para desenvolver seu aprendizado. Aspectos que levam em consideração os conhecimentos e visões que ultrapassam a escola, assim como defendido pelos autores Rüsen (2020) e Cerri (2001).

Sendo assim, ao conhecer o passado, o educando pode ter a capacidade para desenvolver novos conceitos que envolvam elementos históricos. Isso é destacado por Nicolini (2019), que afirma:

Conceitos carregam uma bagagem temporal de passados particulares. Eles não são criados aleatória ou espontaneamente. As instituições, as nações ou qualquer outra categoria são entidades temporais que só podem ser explicadas e compreendidas através do conhecimento do passado (Nicolini, 2019, p. 48).

Com isso, evidencia-se como a Consciência Histórica possibilita que o aprendiz seja capaz de refletir e compreender o passado, quando percebido, permite que o educando estabeleça relações que são a base do conhecimento e pensamento histórico.

Com o desenvolvimento da competência reflexiva, é possível utilizar metodologias que, conforme Rüsen (2020), afirma:

Quando se trata, então, de refletir didaticamente sobre a aprendizagem histórica (sobretudo no ensino de História), requer-se um processo próprio e específico do pensamento histórico. Nesse processo (de aprendizagem), busca-se operar o pensamento histórico em uma forma lógica própria de modo a obter conteúdos específicos que sirvam à vida prática.

Quanto à forma, trata-se da estrutura narrativa do pensar e do saber histórico. Quanto ao conteúdo, trata-se de acontecimentos do passado humano, com cujo conhecimento se pode mais bem entender as formas da vida atual e divisar as perspectivas de futuro (Rüsen, 2020, p. 5).

Para isso, conforme ressaltado pelo pesquisador, o professor empregará de estruturas narrativas que abordem o passado, utilizando do pensamento e do saber histórico para que os aprendizes possam refletir sobre o porquê de a sociedade encontrar-se no estado atual. Com isso, eles também passam a ser capazes de imaginar possibilidades para o futuro, interpretando o mundo conforme as ações realizadas pelo ser humano ao longo do tempo.

Essa compreensão temporal, apesar de muito importante, também deve ser acompanhada, consoante Pereira e Seffner (2018), por:

Eis, portanto, duas urgências no ensino de história para os direitos humanos se, por um lado, compreendemos que precisamos organizar um currículo ou mesmo uma aula de história que dê conta dos temas desestruturantes da vida dos jovens e da sociedade brasileira nos tempos atuais - que lhes permita compreender o que é o presente e como se orientar nele, construir uma identidade, criar referenciais -, por outro lado, é necessário para a aprendizagem histórica outro salto, que é pensar a diferença na forma

da alteridade. Ou seja, “aprendo sobre mim mesmo na relação com o outro, mas, sobretudo, aprendo com o outro a experiência que nunca tive”, e é isso o que permite a movimentação no tempo em direção ao futuro para novas experiências (Pereira e Seffner, 2018, p. 21).

Com isso, evidencia-se como é imprescindível que o estudante compreenda, tanto a relação do seu eu do presente com a sociedade do passado, quanto a relação do outro com essa mesma associação temporal. Perceber como o passado ‘interfere’ de maneiras distintas o Brasil ou o seu grupo atual ao mesmo tempo em que esse mesmo passado influencia outro país ou um grupo social diferente ao qual o estudante está integrado.

Visão que também é perceptível por Nicolini (2019) ao frisar que, apesar de a narrativa existir em várias culturas, cada povo possui a sua própria maneira de representar e compreender o seu passado, podendo ser muito distinta uma da outra e os registrando de diversas formas. Ademais, é destacado que o conhecimento histórico é mediado de maneiras que ultrapassam a sala de aula, como as novelas, séries, ou jogos digitais de época presentes na mídia, ainda que esses não possuam a fidelidade histórica à qual o historiador está submetido ao produzir narrativas e conhecimentos.

Devido a isso, o autor ressalta a importância de o docente trabalhar essas diversas possibilidades em sala de aula para que o educando seja capaz de perceber essas nuances culturais, sem julgamentos, mas sim como alguém que perceba as diversidades presentes entre as civilizações e as diferentes narrativas, sejam históricas ou não.

Reconhecendo essa realidade, Wanderley (2012) frisa que existe valor no uso da mídia para o desenvolvimento do conhecimento histórico ao afirmar que a mídia possui a capacidade de construir narrativas que possibilitem a elaboração do conhecimento histórico, assim como a historiografia. Contudo, ele destaca que é válido que o docente trabalhe essas representações com cientificidade e técnica, assim, os educandos poderão ser capazes de distinguir os elementos reais dos fictícios presentes na obra.

Independentemente da forma pela qual o aluno for apresentado à narrativa histórica, existem certos ‘degraus’ que possibilitarão que o educando separe a subjetividade da evidência. Segundo Nicolini (2019), são:

Há três degraus que os estudantes devem alcançar para compreenderem a construção de uma narrativa: questões amplas, o enredo (descrição) e a função do “particular”. Eles poderão concluir, neste percurso, que a História não significa “tudo o que aconteceu” no passado, mas consiste em narrativas com significado construídas a partir das evidências disponíveis acerca deste passado. Corresponde àquilo que *podemos contar sobre o que aconteceu*, e não *tudo o que realmente aconteceu* (Nicolini, 2019, p. 52, grifos do autor).

Assim, ao realizar essa análise, partindo das questões amplas para os enredos e, por fim, as funções particulares, permite-se que o aluno compreenda como uma narrativa é elaborada e, acima de tudo, que não é uma representação fiel dos eventos passados, mas sim o que os historiadores são capazes de falar e compreender com base nos registros e questionamentos levantados à fonte, e não sobre o que ‘realmente’ aconteceu no período pesquisado. Entendimento que, de acordo com Pereira e Seffner (2018), deve ser uma das bases do Ensino de História, visto que o assunto abordado em uma aula é a recriação do passado relacionado às questões do presente e não ao evento isolado.

Narração que, mesmo ‘incompleta’ ou que não é detentora de uma verdade absoluta, ainda é composta pelas questões que a construíram, a estruturação do seu enredo, assim como a metodologia que foi utilizada para cumprir com uma finalidade estabelecida. Construção que possibilita a ‘contação’ sobre partes de algo que aconteceu, mesmo que não um todo.

Percebendo a dimensão desses fundamentos, utilizar da narrativa, da Consciência Histórica e do conhecimento histórico dos educandos são opções válidas para aprimorar a qualidade do ensino-aprendizado em sala de aula, uma vez que, ao empregar essas estratégias, o docente partirá dos conhecimentos prévios dos educandos para desenvolver uma explicação contextualizada sobre o novo conteúdo trabalhado.

Contudo, mesmo com o uso dessas bases, sem uma reflexão sobre a Didática de História do educador, o ensino pode ter resultados inferiores.

Uma didática tão significativa que, segundo Rüsen (2020), pode ser caracterizada como:

A Didática da História possui três vertentes distintas: empírica, normativa e pragmática. Empiricamente, ela analisa os processos de ensino e aprendizagem da História. Normativamente, ela reflete os objetivos do conteúdo e da apropriação dos conhecimentos históricos. Pragmaticamente, ela elucida as competências do ensino de História e seus efeitos sobre a consciência histórica dos alunos. Nas três vertentes, a Didática da História, mediante investigação própria, produz entendimento, saber e competência para atuar (no ensino), característico da especificidade profissional do ensino de História (Rüsen, 2020, p. 5).

Explorando a fala do autor, nota-se como é significativo que o docente constantemente analise a efetividade de seus processos de ensino, avaliando seus objetivos e o quanto ele está permitindo que os educandos estejam se apropriando dos conhecimentos históricos. Através disso, pode-se aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem, tanto para o docente quanto para o discente.

Nicolini (2019) destaca que a própria Consciência Histórica é válida para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, afirmando que o ensino de história deve levar em consideração o momento, a realidade e o conhecimento do educando, ao passo que permaneça

em constante análise e reflexão, não só como um aspecto acadêmico, como também de consideração.

Assim, os conhecimentos históricos passam a ser parte integradora na Didática Histórica. Didática tão válida que usualmente reavalia os métodos e ferramentas de ensino. Ferramentas que podem utilizar-se de jogos de RPG para auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos.

3.2 Seu personagem realmente faria isso?

Desde pequenas, as crianças são estimuladas, de forma proposital ou espontânea. Consoante Piaget (1990), os estímulos podem ser associados desde jogos como esconder o rosto com as mãos e retirá-las fazendo com que o bebê perceba a diferença, o uso dos dedos estalando e outros movimentos que com o passar dos anos, vão ganhando complexificações, até maneiras de se comunicar com o jovem.

Tal como estímulos simples, a sociedade contemporânea utiliza os jogos como uma ferramenta na educação que, assim como a coletividade, vivencia novas possibilidades, muitas delas desafiadoras pois:

A educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. Evidentemente, isso ocorre de maneira variável, conforme sejam as sociedades estáveis ou dinâmicas (Aranha, 2009, p. 31).

A educação é um processo significativo, pois ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos de uma geração para outra, ela que é capaz de gerar transformações, criar o novo, romper com o velho.

Entretanto, a pesquisadora não deixa de frisar que essa modificação não é totalmente garantida. Uma vez que certos setores da sociedade, pelos mais diversos motivos, têm uma resistência maior às mudanças, faz com que esse processo se torne mais desigual ou mais lento e complexo para ser distribuído para todos.

Contudo, mesmo sendo tão fundamental para a vivência humana, a educação ainda sofre certa resistência ao romper com certos ideais que são mantidos há vários séculos. Marcada por um sistema ainda excludente e muitas vezes conservador, a educação brasileira encontra algumas dificuldades para promover as transformações sociais.

Compreendendo essa realidade, Dias (1996) frisa:

Quem trabalha com educação no Brasil, principalmente com a educação de crianças pequenas, se depara com um problema crucial (além de todos os relacionados ao descaso econômico material): o resgate do conhecimento estético sensorial expressivo, verbal e não verbal, para energizar e se contrapor a um ensino *pseudorracional* que desrespeita a construção do conhecimento e da alfabetização como leitura significativa do mundo, que dicotomiza pensamento e sonho, trabalho e jogo, razão e sentimento/sensualidade, e impõe autoritariamente um modelo de relação passiva, alienante e medíocre com o mundo (Dias, 1996, p. 50-51, grifo da autora).

Conforme o afirmado, é possível perceber como a educação do Brasil costuma ser ineficiente. Ainda que a autora esteja frisando que essa realidade seja aplicada às crianças, é perceptível que esse fato se repete até o fim da vida escolar da grande maioria dos estudantes do país.

Uma educação que, conforme a afirmação da autora, é extremamente dicotômica. Frisando aspectos voltados para o caráter racional com enfoque nos aspectos informativos e teóricos de uma disciplina, é ignorado ou, minimamente, deixado em segundo plano a especificidade emocional e psicológica do educando durante o processo de mediação.

Ademais, a pesquisadora não deixa de frisar o viés autoritário presente na grande maioria das salas de aula brasileiras. Partindo de uma postura em que o professor é a figura que somente comanda e define como o estudante deve aprender, é estabelecido um ambiente em que se inviabiliza que o educando desenvolva uma postura mais ativa e segura de si, criadora do seu próprio conhecimento, para alguém passivo em que somente recebe as informações, sem realmente compreender o processo de aprendizagem ao qual está inserido. Forma de mediação que tende a impossibilitar que o discente compreenda a sua própria forma de aprender.

Metodologia que, além de impessoal, tende a mediar os conteúdos de uma forma em que a disciplina seja trabalhada através da ‘transmissão’ das informações. Maneira de educar em que a ludicidade passa a ser um agente secundário ou desnecessário.

Educação essa que, por ser mais impessoal e privativa, não é tão bem vista na sociedade contemporânea, uma vez que a simples memorização de informações não é mais estimulada. Abordagem que, quando pensada na disciplina de história, tendo como um dos principais objetivos desenvolver o senso de criticidade dos educandos, se torna ainda mais complexa e prejudicial.

Dessa forma:

Uma aprendizagem significativa, em história, começa com boas indagações sobre o tempo presente; logo, uma proposta pedagógica, que busque a construção de atividades de aprendizagem significativa em História, deve efetuar dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los no acervo de experiências da história da humanidade. Isto já nos fala de um professor de história que não pode andar apenas mergulhado no passado, mas tem que estar sintonizado com o tempo presente, com as culturas juvenis

que marcam seus alunos e com as especulações feitas acerca do futuro, mundo onde seus alunos irão viver e trabalhar (Seffner, 2018, p. 22).

Verificando as palavras do pesquisador, percebe-se como a aprendizagem da história é baseada na contextualização e questionamento do tempo presente.

Através dessa compreensão, evidencia-se como é importante o educador relacionar eventos e realidades contemporâneas que sejam significativas com eventos pretéritos, estabelecendo uma conexão e indicando como os acontecimentos históricos deixam “marcas” que podem ser sentidas mesmo com o avanço dos séculos. Consequências essas que, mesmo não parecendo terem uma relação direta com o tempo presente, podem ter sido o ponto de partida para esse novo acontecimento.

Ademais, o autor também reforça a questão de o docente estimular a análise dos acontecimentos recentes com base nas experiências do percurso humano. Diagnóstico esse que, mesmo de forma mais supérflua, viabiliza uma maior reflexão da turma sobre as escolhas realizadas pela espécie humana de uma forma mais compreensiva e tolerante aos ‘erros’ cometidos.

Então, ao constatar esse fato, Seffner declara que, para se auxiliar a significância do processo de aprendizagem de História, principalmente no Ensino Fundamental, é necessário que o professor faça com que o aluno se “capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia” (2018, p.23). Conhecimento que, de acordo com as palavras do autor, “é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória”.

Visto que mesmo existindo teorias que comprovam que somente os métodos de memorização não são suficientes para uma educação de qualidade, assim como a grande significância de seu relacionar o presente e a realidade da turma com o passado ao qual se está estudando, é de extrema urgência pensar em novas formas de se mediar as informações trabalhadas na sala de aula ao longo do ano.

Sendo assim:

Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade. Acreditamos que é preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a própria linguagem verbal, socializada e ideologizada, possa transformar-se em verdadeiro instrumento verbal (Dias, 1996, p. 51).

De acordo com o que é defendido por Dias (1996), nota-se como o uso da ludicidade é uma alternativa à educação.

Opção que permite que o educando, além de utilizar os seus próprios conhecimentos, exercite a sua criatividade e imaginação ao jogar com a realidade. Exercício que, quando direcionado, viabiliza que se pratique as potencialidades de linguagem do indivíduo ao passo que se socializa e interage com os demais.

Interatividade que, além de aproximar o educando para com a sua turma, potencializa a sua capacidade de aprendizado, pois, através do contato coletivo e da construção de novas formas de ver e compreender o mundo e o assunto abordados, permite que o estudante interprete as informações à sua maneira, relacionando os dados com os símbolos²⁴ que serão criados através da brincadeira.

Construção simbólica também observada por Piaget (1990), que ressalta como, ao utilizar a brincadeira, o educando recria, através da concepção, algo que não está presente.

Dessa forma, observando a afirmação do autor, ao brincar de faz de conta, o estudante acaba exercitando tanto a sua memória, pois precisará se lembrar do objeto ao qual está representando, como também as habilidades relacionadas às ações que serão realizadas na tarefa lúdica.

Essa mesma possibilidade pode se estender aos conceitos teóricos históricos, pois, ao se imaginar como um indivíduo que vivia em um certo período histórico, com a devida mediação, é propiciado um momento em que o educando pense em atitudes que possam ser coerentes com o período e a sociedade às quais a turma está estudando. Ação que, além de aperfeiçoar a sua compreensão sobre o conteúdo estudado, oportuniza o desenvolvimento da sua alteridade, pois, além de contextualizar a realidade vivenciada pelo ser que ele representou, também faz ele “assumir” a sua identidade temporariamente, criando um momento de aproximação com outra pessoa e as suas questões internas vivenciadas em um tempo pretérito.

Assim, esse exercício, que pode ser visto como uma atividade válida e lúdica para o ensino-aprendizado, para ser compreendido como um jogo precisa respeitar, ao mínimo, um dos seguintes critérios, “1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto” (Kishimoto, 1996, p.17).

Entende-se o jogo como uma atividade que, mesmo sendo caracterizada pela liberdade e inventividade, ainda deve contar com regras, pois, sem elas não existiria uma lógica de como as ações devem ocorrer.

²⁴ Símbolos, nessa situação, podem ser entendidos como a informação/representação mental que o educando criará sobre o conteúdo.

Ademais, pode-se ver essa ‘brincadeira’ como o resultado de uma combinação entre as partes envolvidas que se utilizam da sua imaginação e da sua compreensão de mundo para se envolver em uma dinâmica recreativa. Exercício que conta com um contexto e um cenário em que se baseará. Podendo ser algo menos imaginativo, onde a ação se passa no próprio espaço onde os integrantes estão, como uma sala ou quarto, ou algo mais fictício, como estar preso em um local onde o solo é feito de lava, fazendo com que a única exceção para não ser queimado é pisar em objetos que estão acima do nível do chão.

Por fim, o jogo pode ser caracterizado como um objeto. Seja ele um produto obtido através do mercado e/ou do processo de industrialização, seja feito de forma improvisada e manual em espaços como a escola ou o seu lar, essa maneira de compreender essa forma de entretenimento vê o território como meio necessário para garantir que a atividade seja realizada. Ação que pode ser mais imaginativa ou menos, mas um ato que definitivamente precisa de alguns materiais, por mais simples que sejam, para ser efetivado e jogado verdadeiramente.

Com isso, percebe-se que, devido à amplitude de variação de temas e de estilos, é muito complexo categorizar todas as possibilidades de jogos em somente um formato padronizado.

Essa mesma abrangência é ressaltada por Piaget (1990) que salienta, também, como essas atividades lúdicas podem possuir um grande número de funcionalidades.

Exercícios de recreação que, mesmo parecendo mais reservados e direcionados ao público infantil, são praticados por praticamente toda a vida das pessoas para aperfeiçoar novas habilidades, recursos e conhecimentos. Dessa maneira, Piaget (1990), destaca que, quando uma nova capacidade ou objeto é adquirido por alguém, é muito comum que essa nova potencialidade seja posta em prática, seja através da simulação de seu uso, como um adulto ou criança representando que está dirigindo um carro novo, seja através da criação de brincadeiras despretensiosas, como pular sobre uma linha na calçada, após já ter adquirido a aptidão física para impulsionar o seu corpo.

Assim, ao cumprir ao menos uma dessas possibilidades gerais, o jogo passa a ter a capacidade de proporcionar e apresentar os seguintes aspectos:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica, prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza do resultado;
4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação;
- e.
5. contextualização no tempo e espaço (Kishimoto, 1996, p. 30-31).

Ao refletir sobre os apontamentos da pesquisadora, identifica-se o perfil recreativo presente nos jogos que, ainda que de forma menos estruturada, pode ser de grande auxílio para a educação.

Um passatempo que, mesmo tendo um sistema de códigos que implícita ou explicitamente instrui como os participantes devem interagir, possibilita que os educandos possam pôr em prática a sua imaginação, enquanto exercitam diversas capacidades e habilidades de forma “não séria” adquiridas ao longo dos encontros vivenciados na sala de aula.

De mesmo modo, essa prática, enquanto propicia uma reflexão e uma representação da realidade, ainda que de forma fantasiosa, assegura uma compreensão do tempo e do espaço do momento histórico ao qual se está brincando, pois, mesmo que de forma fictícia, o educando estará se imaginando no período e no local ao qual a atividade recreativa estará se baseando.

Ademais, essa mesma prática pode auxiliar o estudante a perceber e compreender as incertezas presentes na vida uma vez que, ao ser exposto a se posicionar ou fazer uma escolha ante uma situação incerta sem realmente sofrer com as consequências das suas opções, o jovem pode compreender os aspectos gerais e os riscos ao qual está inserido, assim como na vida real. Opções que, mesmo positivas em um primeiro momento, podem ter consequências desfavoráveis.

Com isso, percebe-se como o jogo pode ser uma poderosa ferramenta para se utilizar na sala de aula. Material esse que pode ser feito das mais diversas formas e com os mais variados temas.

Essa metodologia tão significativa e ampla pode ser chamada de “gameificação”. Termo que pode ser definido como:

A palavra gameificação deriva da palavra de origem inglesa game, ou seja, jogo. Trata-se de um neologismo que denota a ideia de que gameficar algo é transformá-lo em jogo. Contudo, o conceito de gameificação vai além disso: refere-se à aplicação de elementos que caracterizam os jogos em um contexto que não é de um jogo. Ou seja, a metodologia gameificada é aplicada a atividades cotidianas, que passam a incorporar traços dos jogos sem serem, em si, jogos (Machado e Soares, 2022, p. 81).

Analisando as palavras dos autores, nota-se a amplitude que essa atividade pode possuir no ambiente cotidiano de um indivíduo.

Originada de um vocábulo em inglês, esse substantivo representa a potencialidade do educador de desenvolver um jogo sobre uma temática que inicialmente não estaria envolta nesse tipo de passatempo, como a Segunda Guerra Mundial, por exemplo. Ação tão diversificada que, além de aprimorar o conhecimento dos estudantes sobre o assunto, também tem o potencial de

aperfeiçoar habilidades extraescolares, visto que, ao usar tipos diferentes de atividades, é possível exercitar habilidades como a memória ou a agilidade, por exemplo.

Porém, quando trabalhado no seu caráter educativo, a *gamificação* pode:

A gamificação pode ser pensada a partir de pelo menos duas perspectivas: enquanto persuasão, estimulando a competição, tendo um sistema de pontuação, de recompensa, de premiação etc., o que do ponto de vista da educação reforça uma perspectiva epistemológica empirista; e enquanto construção colaborativa e cooperativa, instigada por desafios, missões, descobertas, empoderamento em grupo, o que do ponto de vista da educação nos leva à perspectiva epistemológica interacionista-constructivista-sistêmica (Schlemmer, 2014, p. 77).

Assim sendo, ao analisar as palavras da autora, percebe-se como é necessário ter em mente qual aspecto e habilidade o docente considerará prioritário para abordar no exercício lúdico, podendo, por exemplo, ser mais individualista ou coletivo ao se pensar em utilizar da gamificação na sala de aula.

De um lado, pode-se priorizar a competição entre os estudantes da turma, criando um sistema de pontuação e premiação. Esse modelo também pode estimular a criação de uma boa relação do colega para com seus pares, pois, ao estar disputando com os seus ‘rivais’, o docente deve incentivar que os participantes tenham um espírito competitivo saudável. Perspectiva que é capaz de, concomitantemente, desenvolver as capacidades do educando de lidar com os sentimentos de vitória e as frustrações da derrota.

Além disso, esse método também pode desenvolver o trabalho em equipe, estimulando uma boa interação interpessoal, ao passo que o educando constrói e descobre novas informações e conhecimentos em conjunto enquanto cumpre com missões e desafios estipulados pelo educador. Mecanismo educacional que estimula ainda mais a socialização da turma e dos ‘times’ criados, promovendo um espaço de integração entre colegas de círculos diferentes do seu grupo habitual de amigos ou reforçando ainda mais essa amizade já existente. Proposta que potencializa a concepção de novas teorias através da interação com o outro. Um outro que não seja necessariamente o professor.

Com isso, compreende-se que além da diversidade estilística e temática de um jogo, a estratégia da gamificação também possibilita que essa mesma atividade seja aplicada de maneiras diferentes, conforme as habilidades que o professor deseja sofisticar ou criar, assim como a forma que deseja organizar a sua turma.

Um método que, por ter uma aplicação válida, pode propiciar, segundo Antoni e Zalla (2018):

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas e políticas, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles;
Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia (Antoni e Zalla, 2018, p. 118).

Dessarte, conforme o apontado pelos pesquisadores, pode-se notar como o uso de jogos nas aulas de história possibilita o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências. Capacidades essas que, além de possibilitarem a aquisição e fixação de conhecimentos históricos, podem auxiliar no processo de compreensão do ser humano, aumentando a tolerância e aceitação do diferente, seja através das culturas que não estão diretamente relacionadas com o cotidiano dos estudantes daquela turma, seja através das escolhas realizadas pelos povos aos longos dos séculos, mesmo que eles já tenham sido dissolvidos pelos mais diversos meios possíveis.

Da mesma maneira, essa estratégia potencializa a valorização dos patrimônios socioculturais presentes, tanto em sua comunidade, como no mundo. Percepção que oportuniza a valorização das mais diversas manifestações socioculturais enquanto fortalece a democracia e abre novos espaços para todos os grupos sociais.

Com isso, evidencia-se como um jogo, quando bem direcionado, é uma ferramenta de grande potencial para a construção de uma Consciência Histórica. Formação essa que, quando exercida, desenvolve um povo crítico e consciente.

Compreendendo essa significância, é viável que um docente se utilize dos jogos de interpretação de mesa (*Role-Playing Game*) para auxiliar no desenvolvimento dessa capacidade. Dessa forma, o próximo subcapítulo explica como essa atividade lúdica é fundamentada e importante para o processo de ensino-aprendizado, elencando possibilidades de como esse instrumento pode ser utilizado, explicando detalhadamente como um professor pode construir a sua narrativa se baseando nesse passatempo. Um ato que, mesmo sendo mais leve e livre, permite que os estudantes se aproximem do conteúdo e das sociedades estudadas.

3.3 O que essa ação significa?

A metodologia do ensino de história é algo que está sendo repensada e cada vez mais estudada academicamente. Devido à sociedade cada vez mais imediatista, certas formas de ensino, como a simples leitura e cópia do livro didático, estão sendo adaptadas e reformuladas para que os educandos permaneçam tendo um bom ensino.

A aula é uma imprevisibilidade onde o educando e o educador trocam suas vivências e ideias. Essa concepção também é defendida por Giacomoni e Pereira (2018), que afirmam:

A arte na aula de História seria uma espécie de arte do encontro, que se apresenta como uma cisão onde não há o um (do aluno: identidade, perfil, tipo ou característica) e o outro (do professor: definido, estabelecido, identificado), mas uma porção de indefinição onde o encontro pode se dar, sem a necessidade do horário, da disciplina, dos ditados ou dos exercícios; eis que o encontro joga com a impossibilidade da previsão, sendo esta sua principal condição. Trata-se de um encontro que não impõe a marca do tempo disciplinar, que não define os resultados ou a produtividade esperada (Giacomoni e Pereira, 2018, p. 9 - 10).

Percebendo essa imprevisibilidade, torna-se quase improvável ter certeza absoluta de tudo o que irá transcorrer em cada encontro. Ainda assim, mesmo com a incerteza, é importante que o docente desenvolva possibilidades de atividades que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Exercícios diversificados que, diferenciando-se do simples processo de decorar e repetir datas, nomes ou eventos, permitam a compreensão e entendimento dos acontecimentos passados e a sua relação com o presente.

Para auxiliar nessa questão, existem diversas formas de se utilizar de estratégias diferenciadas que podem propiciar o Ensino de História do educador, auxiliando as potencialidades de mediação que o professor possui.

Estratégias essas que podem se basear tanto no uso de ferramentas já comercializadas, que serão adaptadas conforme o conteúdo ou desejo do docente, através de materiais criados pelo próprio professor, como um jogo de tabuleiro que simula um feudo e possui peças e imagens retiradas da internet ou de livros e revistas que simularão o ambiente ao qual se passa o período com mais exatidão e fidedignidade, ou construído de forma coletiva entre professores e alunos.

Dentre essas mais variadas possibilidades, destaca-se um tipo de jogo: o RPG.

Essa atividade, consoante Schmit (2008), pode ser classificada como:

A forma mais antiga e tradicional de RPG, conhecido simplesmente como RPG por seus jogadores. [...] Essa denominação deriva do fato de os jogadores se reunirem geralmente em torno de uma mesa para jogar, utilizando-se de lápis e papel para acompanhar o jogo [...]. As informações mais importantes das personagens são registradas em planilhas ou fichas. Nesses jogos, geralmente a representação é mais falada do que encenada. O jogador descreve o que sua personagem pensa, sente e faz. Regras são utilizadas para determinar as características da personagem e a efetividade de suas ações, para o que se utilizam geralmente poliedros de várias faces (dados) como elemento de probabilidade na resolução de ações (Schmit, 2008, p. 49 - 50).

Observando a afirmação do autor, percebe-se como esse jogo de representação pode ser complexo. Representação que, consoante Pesavento (2003)²⁵, não significa verdadeiramente algo real, mas sim uma construção elaborada a partir do real.

Sendo categorizado, normalmente, como uma atividade fundamentada na imaginação, o RPG ocorre usualmente em mesas onde os participantes, também chamados de jogadores, interpretam o papel do personagem que está representando. Normalmente, através da fala ou de encenações, o jogador informa o que o seu personagem está realizando na cena que será descrita pelo narrador, também nomeado de mestre.

Porém, nem toda atividade será resumida pela descrição do jogador. Em certos casos, o mestre solicitará que o indivíduo jogue os dados para definir se a ação descrita realmente será um sucesso, beneficiando-o, ou um fracasso, prejudicando-o. Jogada de dados que pode definir interações com outros personagens, interações com o cenário, o conhecimento do seu personagem sobre o mundo, ou até o rumo de um combate que pode garantir a sua sobrevivência ou de um colega.

Sucesso ou falha, permissões ou restrições definidas pelo narrador e pelas próprias regras do sistema de RPG em que está ocorrendo o jogo. Um sistema que pode ser criado pelo docente ou através de um já existente no mercado, como *Dungeons and Dragons*, *Pathfinder* ou *Tormenta*.

Assim sendo, percebe-se como essa ação interpretativa já apresenta uma definição bem clara do que é necessário para ser realizada, ainda que possa ocorrer das mais diversas maneiras.

Visualizando essa realidade, Meinerz (2018) frisa a importância dessa ferramenta, destacando como tal jogo tem a possibilidade de abordar diversos temas, ao passo que usa regras e roteiros pré-estabelecidos entre os jogadores e o docente.

Da mesma maneira, a autora, após apontar as vantagens do uso de jogos de tabuleiro nas escolas, reitera a aplicabilidade do uso de RPGs:

Seguindo a lógica de jogos de expressividade, não podemos esquecer os RPGs (Role-playing Games), jogos de interpretação mediados por um mestre, que constrói um mundo a ser vivenciado pelos diferentes jogadores. O mestre conduz a narrativa do jogo, lançando desafios, tarefas e acontecimentos. Cabe aos jogadores optarem por diferentes ações que são confirmadas ou negadas através do jogo de dados. O professor pode construir ambientações históricas, propondo acontecimentos atrelados aos

²⁵No caso, este entendimento da História como uma narrativa sobre o passado liga-se ao conceito da representação, que encarna a ideia de uma substituição, ou ainda da presentificação de uma ausência. Assim, no sistema de representações sociais construídas pelos homens para atribuir significado ao mundo, ao que se dá o nome de imaginário, a Literatura e a História teriam o seu lugar, como formas ou modalidades discursivas que tem sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo (Pesavento, 2003, p.33).

objetivos conceituais de determinados conteúdos, sem eliminar o caráter lúdico da proposta (Meinerz, 2018, p. 82).

Refletindo sobre as palavras da pesquisadora, nota-se que esse jogo é válido para ser utilizado em sala de aula, uma vez que, além de contar com o aspecto lúdico, propicia a oportunidade de o educando se imaginar no papel de um personagem. Interpretação que pode fazer com que o aprendiz se imagine como um indivíduo que realmente passou por uma experiência semelhante, oportunizando uma chance de mudança de atitudes e preconceitos, já que passou a compreender o que levou aquele povo a tomar certas ações.

Da mesma maneira, Carneiro (2021), destaca a importância que esse instrumento possui, uma vez que, além de normalmente não ser um jogo caracterizado como uma atividade competitiva onde há ganhadores e perdedores, permite ao educando refletir sobre o período estudado através da realização de uma pesquisa sobre o momento histórico abordado, visto que o personagem construído deverá ser condizente com a sociedade da época.

Ademais, a autora frisa que essa atividade proporciona que o estudante pense sobre a própria relação do ser humano com o tempo, já que o educando recria um momento histórico preestabelecido, além de aprimorar sua capacidade de desenvolver narrativas acerca do tempo, dado que vivenciará, mesmo que através de um jogo, uma recriação de um momento histórico que siga um desenrolar narrativo.

Assim, compreendendo como esse instrumento é categorizado, torna-se importante que o docente tenha a noção de como desenvolver essa atividade interpretativa.

Consoante Giacomoni (2018), o processo de elaboração de um jogo é composto por seis passos fundamentais. Sua teorização, apesar de generalista e não voltada exclusivamente para os jogos de RPG, ainda pode servir de base para a construção desse tipo de atividade lúdica.

Inicialmente, o autor destaca:

O primeiro passo na criação de um jogo é a escolha da temática, concebida dentro do período histórico e dos conteúdos planejados pelo professor: Civilizações Antigas, Feudalismo, Reforma, Grandes Navegações, Grandes Guerras etc. Jogos podem ser bastante importantes para entender determinados processos históricos mais complexos, pois possibilitam o estabelecimento de relações entre variados acontecimentos ou ações (Giacomoni, 2018, p. 107 - 108).

Através das suas palavras, evidencia-se como o primeiro passo para desenvolver um jogo que será usado em sala de aula é a delimitação temática. Temas que, mesmo relacionados a um evento maior, podendo abordar somente alguns pontos principais, como a relação das classes sociais no feudalismo, ou serem mais generalistas, fazendo um apanhado geral do

momento ao qual se está estudando e debatido, como, por exemplo, criando um cenário que abrange os mais diversos pontos da Idade Média.

Escolha temática que, após o fim da realização do jogo, com a mediação do professor, pode evidenciar as relações presentes entre esse momento histórico e outros eventos correlacionados.

Assim, por exemplo, ao se trabalhar com um tema como o autoritarismo, pode-se elencar os mais diversos assuntos, desde o próprio conflito bélico da Segunda Guerra, a chegada de Hitler ao poder ou, com um caráter mais humanista, trabalhar com a realidade vivenciada pelos povos e grupos visados pelo regime, demonstrando como tais indivíduos eram tratados ou percebidos pelos demais e o que era necessário que eles fizessem para que não acabassem sendo ‘encaminhados’ para os campos de concentração.

Com isso, caso o docente deseje trabalhar de uma forma mais restrita, é possível desenvolver um jogo que seja mais focado nos conflitos bélicos nos campos de batalha. Escolha essa que permite desenvolver o tema de forma mais sucinta, não abordando temas mais transversais que, direta ou indiretamente, fazem parte do conflito.

Por outro lado, se porventura o docente deseje trabalhar de uma forma mais ampla, é possível desenvolver um jogo que, mesmo focando nos campos de batalha, traga momentos em que se perceba como era a realidade dos soldados e dos refugiados, enquanto, por exemplo, recebem notícias dos reforços vindos do Brasil durante o governo de Getúlio Vargas. Escolha essa que possibilita uma maior relação desse evento com a sociedade da época, assim como os eventos ocorrendo concomitantemente ao longo do mundo.

Delimitações que não podem ser vistas como ‘certas’ ou ‘erradas’, mas sim como um recorte de assunto e, principalmente, tempo, para o que o docente almeja trabalhar.

Isso posto, ao se escolher os temas que serão abordados, pode-se dar continuidade ao planejamento do jogo. O segundo ponto destacado pelo autor refere-se a:

Após a escolha da temática, o professor deverá pautar a experimentação do jogo em dois objetivos, que devem andar em conjunto: os objetivos pedagógicos e os objetivos do jogo. Os objetivos pedagógicos são aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos trabalhados, dentre outros. Vale lembrar que um jogo extrapola os objetivos simplesmente didatizantes (Giacomoni, 2018, p. 108).

Então, logo após a delimitação temática, reforça-se que a seguinte parte do desenvolvimento de um jogo de RPG para ser utilizado na escola está fundamentalmente voltada para questões educacionais.

Nessa etapa, o docente deve pensar na maneira como aplicará esse instrumento. Assim, esse método poderá ser utilizado como a introdução de um assunto, a fixação ou, até, como forma de avaliação para perceber a compreensão dos educandos sobre o tema estudado, através da coerência ou das respostas dadas pelo seu personagem durante os momentos da aventura.

Então, nesse momento de planejamento de como executar esse projeto, o docente pode, por exemplo, após já ter dado todo um embasamento principal do que foi o evento da Segunda Guerra, onde os educandos já terão uma noção clara do que motivou todo o conflito, produzir um RPG em que a narrativa estará voltada para a fuga de um grupo de indivíduos perseguidos pelos nazistas, interpretados pelos estudantes, onde farão escolhas e interagirão com o mundo se imaginando como as pessoas que estavam vivendo aquele momento.

Por já terem uma noção dos desfechos desses acontecimentos, suas escolhas não serão tão imparciais ou inseguras sobre o verdadeiro desfecho da guerra. Conhecimento de resultados futuros que provavelmente faria com que os verdadeiros seres humanos que passaram por esse momento tomassem outras decisões.

Ainda assim, mesmo trabalhando de uma forma em que o estudante já tenha um conhecimento sobre o futuro, ainda é possível medir o seu conhecimento sobre o assunto através das falas, interpretações e ações que o estudante fará através do seu personagem. Escolhas que, mesmo sendo decididas pelos resultados dos dados, ainda servem como evidência do seu entendimento atual.

Assim sendo, os objetivos desse hipotético jogo estarão voltados para a fixação de conhecimentos do conflito, além de conscientizar sobre os problemas e crueldade do evento e demonstrar como era parte da realidade dos envolvidos nesse momento histórico, humanizando-os e não os retratando como somente um número de vítimas da luta ou do holocausto. Metas que têm como principal desejo demonstrar como a intolerância, perseguição e a guerra tendem a não ser boas opções para resolver conflitos, evidenciando como a falta de ética do autoritarismo nazista resultou em ações violentas e preconceituosas que retiraram a dignidade e os direitos humanos dos grupos perseguidos por eles.

Logo após já se ter definido claramente quais são os objetivos do jogo ao qual será aplicado à turma, decide-se “a superfície de ação onde o jogo se desenvolverá (cartas, tabuleiro, classes dos alunos, quadro negro), caracterizado como o centro da narrativa do jogo (um navio, um pedaço de terra, um espaço geográfico)” (Giacomoni, 2018, p. 109).

A partir das palavras do autor, nota-se como o terceiro passo está voltado para como o jogo será verdadeiramente estabelecido.

Nessa etapa, ao considerar a proposta temática e as metas imaginadas, passa-se a listar os materiais e objetos que serão utilizados para a realização da atividade. Recursos esses que cumprirão com o papel de representar a narrativa que moverá o jogo em si, assim como o espaço ao qual representará.

O docente que pretende trabalhar com RPG sobre a Segunda Guerra Mundial pode estipular como serão os documentos que servirão de base para a história. Da mesma maneira, ele já pode imaginar se utilizará ou não de imagens reais que representem os eventos, assim como mapas que servirão de auxílio para a compreensão e imaginação dos estudantes nos momentos da narrativa em que ocorrerão cenas de combate, investigação ou fuga dos nazistas.

Nessa etapa, também, já é válido imaginar onde esses itens serão distribuídos e como serão utilizados na realização da atividade, como, por exemplo, como os estudantes encontrarão uma notícia que demonstra que Hitler chegou ao poder. Será procurando em uma classe, ou o próprio docente a entregará em um momento da aventura? Escolhas essas que, mesmo livres, também podem servir para aumentar ainda mais a imersão da atividade que o professor está realizando.

Por fim, é importante definir como serão os mapas que farão parte da aventura. Eles podem ser desenhados à mão - feitos com programas de desenho gratuitos como o Gimp²⁶ ou o Krita²⁷, ou pagos como o Dungeondraft²⁸ - ou com diversos materiais, compondo maquetes.

Mapas esses que podem ser mais gerais, como um em que mostra a Europa ou as cidades da França, por exemplo, ou podem ser mais contextualizados, demonstrando como é o vilarejo onde os estudantes estão fugindo dos soldados nazistas. Mas, independentemente da maneira, ilustrações coerentes que permitam que os participantes tenham uma maior noção dos ambientes em que a história se passa.

Cenários esses que, quando feitos em forma de modelo de miniaturas que representam os locais reais, podem demonstrar com mais exatidão como eram os espaços onde se passaram os eventos que estão sendo estudados. Porém, mesmo sendo o mais próximo do mundo real e físico, esse modelo de mapeamento pode ser complexo para os educandos se deslocarem pelo

²⁶ Programa focado na edição de imagens, fazendo tanto alterações como desenhos. Dessa maneira, é possível construir mapas ou documentos com o uso de várias imagens prontas na internet, juntando-as. Disponível em: <https://www.gimp.org/>

²⁷ Programa focado na ilustração e produção de imagens em si. Dessa maneira, é possível o docente produzir os seus próprios itens conforme o seu desejo e estilo. Disponível em: <https://krita.org/>

²⁸ Programa focado na produção de mapas em si. De forma mais profissional, o programa disponibiliza um acervo de imagens básicas para produzir seus mapas, mas existem sites que oferecem *assets*, recursos de desenhos como uma cama, que podem ser utilizados para ampliar a qualidade e a aparência do cenário que será utilizado na narrativa. Disponível em: <https://dungeondraft.net/>

mapa, dependendo do tamanho da turma, assim como tende a ser mais demorado para o docente produzir toda a maquete que será utilizada no jogo.

Esse estilo de planejamento também tende a ser mais lento para ser iniciado, uma vez que precisará de um tempo até ser totalmente montado na sala de aula, caso o professor não cole todos os itens que farão parte da paisagem, diferentemente do mapa desenhado, que só necessita ser posicionado na(s) mesa(s) em que os estudantes estarão dispostos para que o jogo verdadeiramente comece.

Porém, caso o docente busque estimular ainda mais a criatividade dos alunos, existe uma possibilidade de RPG que se baseia no *'teatro da mente'*.

Essa versão, ao invés usar de mapas e cenários para evidenciar o que está passando na aventura, foca-se no aprimoramento e no foco da narrativa. Dessa forma, o professor, enquanto conta o que está se passando na história, deverá esmiuçar ainda mais a explicação sobre os espaços, objetos, pessoas, animais e detalhes que fazem parte dessa narração. Assim, a parte da construção simbólica de como é o mundo onde está se passando a trama fica principalmente na mente de cada indivíduo.

Apesar de distintas, essas três possibilidades de construção de mundo e locais têm o objetivo de situar os jogadores no mundo ao qual se passa o jogo. Dessa forma, nenhuma é melhor ou pior do que a outra. Cada uma pode ser utilizada conforme o desejo e a disponibilidade de quem elabora toda a aventura.

Cada modo tem suas vantagens e desvantagens. De um lado, a utilização de mapas, sejam eles em folhas de papel ou através de maquetes, possibilita que se visualizem os lugares com mais facilidade, uma vez que o aspecto visual servirá de base para a construção imaginativa do mundo. Porém, essa mesma existência de mapas evidencia com maior clareza qual é o rumo que a história deveria seguir segundo o narrador, retirando parte da liberdade que esse jogo possui, já que, ao não existir mapa para um local específico, normalmente significa que o espaço não é tão importante para o desenrolar dos eventos, ou que os jogadores estão seguindo por um caminho que originalmente não era desejado pelo narrador.

O *teatro da mente*, por sua vez, por contar somente com palavras, não tem um limite de onde a história pode seguir. Devido à sua capacidade ilimitada, ele se torna mais surpreendente, já que, sem a existência de mapas para guiar os jogadores, dá-se a impressão de que eles verdadeiramente podem seguir pelo caminho que acharem mais válido, aumentando as suas possibilidades de interação, enquanto fazem as suas escolhas.

Desse jeito, a partir da escolha com a qual o docente deseja trabalhar com o RPG, será:

Necessário construir a dinâmica do jogo em um variado campo de possibilidades que dizem respeito ao tempo (por rodadas ou turnos, por sequência livre ou pela ação do professor) e ao funcionamento: tabuleiro com dados, cartas, questões propostas pelo professor, ações dos alunos, dominó; com níveis de complexidade que vão de simples sequências de “avança-recua” (como o clássico “Jogo da Vida”) até outras mais complexas que pressuponham produção de recursos, relações e combinações de cartas etc. Dentro dessas dinâmicas, existem ainda duas opções para a vivência do aluno: ou ele é “transportado” para o tempo histórico, representando-se como um personagem ou grupo social (como um Senhor Feudal, ou como um grupo social no processo da centralização), ou reflete sobre o conhecimento histórico, respondendo a questões ou articulando conceitos. Ademais, o ato de jogar possui como uma de suas características a ausência de riscos: não temendo as consequências, os alunos são estimulados à experimentação. Tanto os erros como os acertos desse processo podem ser retomados e debatidos pelo professor (Giacomoni, 2018, p. 110).

Observando as afirmações do pesquisador, vê-se como, após se estabelecer claramente como se deseja utilizar ou construir um jogo, é importante estabelecer a dinâmica de como essa atividade será integrada na sala de aula. Assim, durante esse período, o docente estabelecerá se o jogo servirá como uma espécie de tarefa com cunho imersivo, onde os estudantes se imaginam como pessoas que vivenciaram o período, ou como um método de questionário, onde os educandos não interpretam um papel, focando somente em responder questões do ser humano no presente sobre o ser humano no passado.

Determinação que também seleciona quais tipos de atividades lúdicas serão utilizadas para cumprir com os objetivos propostos. Momento em que o docente estabelecerá quais são os instrumentos ou as formas de jogar que melhor se adaptam às metas preestabelecidas.

Ao adaptar essa questão a um RPG sobre a Segunda Guerra Mundial, percebe-se que nessa fase o docente estabelecerá como o jogo transcorrerá.

Com os materiais já separados, começa-se a imaginar como serão produzidos, caso sejam utilizados, os documentos, como cartas ou jornais, que comentam a vivência de personagens que fazem parte da narrativa, para tornar a experiência mais real. Imaginar quais informações e imagens estarão contidas nas suas páginas.

Da mesma maneira, é significativo já refletir sobre como o professor contará a aventura para os estudantes. É importante definir se o docente interpretará cada indivíduo que não seja um personagem dos estudantes, como o momento em que um policial que está circulando pela rua onde os alunos estão se escondendo interage com o grupo. O professor representará como o profissional reagiria e falaria²⁹, ou será mais generalista, dizendo frases mais simples e amplas

²⁹ Um exemplo de descrição seria: “Enquanto estavam fugindo de um soldado nazista, vocês encontram uma velha casa abandonada em uma rua com casas bem conservadas, num local que parece ser uma comunidade amigável e tranquila, com casas bem preservadas e jardins verdes cuidadosamente aparados e com belas cercas vivas.

como: “o policial pede para vocês pararem e questiona porquê de vocês estarem tentando entrar nessa casa”.

Por fim, também é muito relevante definir qual tipo de dado será utilizado durante a execução do jogo. Apesar de parecer algo simples, existem diversos tipos de dados que podem ser utilizados, sendo os mais comuns os de 04 lados (d4), 06 lados (d6), 08 lados (d8), 12 lados (d12), 20 lados (d20) ou 100 lados (d100).

Esses pequenos objetos, apesar de diversos, usualmente têm usos específicos na grande maioria dos sistemas. Normalmente, os de lados inferiores como d4, d6, d8 ou d12, são utilizados para definir o dano causado por um ataque, independentemente do seu tipo. Então, o dano causado por acertar um golpe com um galho de árvore, por exemplo, será definido através do número obtido ao jogar um d4, enquanto acertar um corte com uma espada larga pode ser estabelecido pelo resultado conseguido ao jogar um d8.

Os dados maiores, por sua vez, como d20 ou d100, usualmente estão relacionados ao acerto ou erro de ações mais gerais, ou amplas. Dessa forma, durante a narrativa, podem surgir momentos em que o professor solicitará que os estudantes joguem algum dado para confirmar se os seus personagens conseguiram realizar uma ação com sucesso ou não. Essa mesma interação pode partir do próprio aluno, ao solicitar se pode fazer algo enquanto o mestre narra uma cena³⁰ ou quando o teste é solicitado pelo próprio mestre.

Tentando abrir a porta de madeira totalmente envelhecida na residência danificada, vocês acabam fazendo muito barulho. Apesar de parecer um som muito baixo para o seu grupo, para um policial bem treinado, esse simples ruído significa problemas.

Então, no fim da quadra, vocês veem um policial de altura mediana, de cabelos castanhos e pele levemente avermelhada pelo calor do Sol, com um uniforme levemente frouxo se aproximando rapidamente.

Ao vê-los colados à porta, ele questiona com um semblante fechado e com uma voz bem grossa:”

Professor simula uma voz grossa: -“O que vocês estão fazendo aqui? Por que estão tentando abrir essa porta?”

³⁰ O docente está narrando uma cena em que o grupo de sobreviventes está fugindo de um campo de concentração. Após ser descrito o que está acontecendo, cabe aos estudantes pensarem o que o seu personagem faria nesse momento. As ideias partirão deles mesmos, a solução para isso não será dada pelo mestre, assim como qual é a melhor escolha ou a pior. O grupo deverá decidir o que fazer.

Isso poderia acontecer da seguinte maneira:

“Após vocês se reunirem em uma noite e concluírem o seu planejamento de como fugir, imediatamente começaram os seus preparativos. Ao longo dos dias, vocês foram coletando os materiais necessários que estipularam, assim como passaram a observar com cuidado e muita precaução qual era o horário de ronda de cada soldado.

Foram momentos difíceis e assustadores, pois vocês temiam ser pegos, mas conseguiram. Agora vocês estão em frente a uma cerca alta com muitos fios de arame que não permitem a passagem de uma pessoa entre seus arames. O que vocês querem fazer?” Nesse momento, o estudante x pode perguntar:

“Gostaria de fazer um teste de percepção para notar algum ponto em que a cerca está mais frágil ou um local em que possamos nos esgueirar sem chamar atenção”.

Com essa fala, o professor pede para o educando jogar o d20 e, com base no resultado, ele poderá dizer o que o estudante encontrou. Vamos supor que ele jogou o dado e obteve um 16. O número estipulado para esse teste ter sucesso será escolhido pelo docente. Vamos supor que o resultado esperado era um 10. Então, como ele passou do número desejado, o mestre falará:

“Enquanto olhava a cerca, você notou que em um ponto dela existe uma espécie de desgaste, como se tivesse sido batida por um objeto pesado. Com alguns puxões ou com bastante força aplicada, ela pode ser rompida, mas ainda

Não existe um padrão correto, naturalmente, mas parte considerável dos sistemas de RPG presentes no mercado não utilizam dados maiores do que o d20 para realizar essas ações básicas. Então, caso o docente queira se inspirar em um sistema já existente, como o *Pathfinder 2ª edição* ou o *Tormenta 20*, já encontrará algumas informações-base de quais dados usar para cada situação.

Quando não for possível o docente adquirir esses dados, é possível utilizar aplicativos gratuitos no celular, como o *RPG Simple Dice*³¹, ou em outros sites gratuitos. Também é viável, caso o docente ache mais prático, utilizar um sistema em que os dados utilizados são os de seis lados (d6), muito comuns em diversos jogos de tabuleiro.

Assim, com a finalização da dinâmica do jogo, inicia-se uma nova fase. Ela caracteriza-se como:

Um jogo, de qualquer natureza, não possui sentido sem a existência de regras. Partimos da premissa de que as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo daquele tempo determinado. Essa construção cria um espaço de vivência, no sentido lato da palavra. Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo à qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência (Giacomoni, 2018, p. 111).

Observando as afirmações do autor, compreende-se como é importante delimitar quais são as regras fundamentais do jogo, após definir quais dinâmicas, materiais e recorte temporal serão realizados.

Assim, para que ocorra o bom funcionamento da atividade, torna-se fundamental restringir quais ações podem ser aceitas ou não conforme o período ao qual o jogo está representado. Dessa forma, ocorre uma maior aproximação da realidade vivenciada e conhecida sobre a época perante a sociedade atual.

Da mesma maneira, essas regras, assim como nos demais passatempos, devem estipular claramente como a dinâmica irá funcionar, delimitando o que é permitido e o que não é, assim como qual é a pontuação obtida ou perdida após concluir certa ação. Assim, essa definição, mesmo geral, possibilita que a atividade possa ser melhor compreendida pelos estudantes, enquanto garante um maior funcionamento caso sejam respeitadas.

existe o problema do som que essas ações causarão, podendo chamar a atenção de uma ronda de soldados. O que vocês fazem?"

³¹ Aplicativo disponível no link: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ccp.rpgsimpledice&hl=en&pli=1>>. Acesso em: 22 de dezembro de 2023.

Aplicando essa questão ao RPG, pode-se relacionar as regras com o sistema que será aplicado no jogo.

Após definir quais serão os dados que serão utilizados, é interessante pensar nos atributos que regem as capacidades básicas humanas. Esses aspectos são o que definem as especificações de um indivíduo. Então, assim como na vida real, certas pessoas são mais velozes que outras, dessa forma, o seu atributo de velocidade, normalmente abordado em destreza ou agilidade, é maior.

Essas características podem variar muito conforme o estilo de jogo que é planejado pelo docente. Em alguns sistemas, que focam em cada pessoa individualmente e não em uma civilização inteira, as principais características de um indivíduo são: *carisma*, que define o quão bom o seu personagem é na interação com os personagens não jogáveis³²; *constituição*, que define o quanto de vida o seu personagem terá para resistir a ataques, assim com a resistência a substâncias tóxicas que podem ferir uma pessoa; *destreza* ou *agilidade*, que define o quão rápido o seu personagem é para realizar atividades que exijam velocidade, assim como para definir o quão bom o personagem é para usar armas de arremesso e a distância, como facas ou arcos; *força*, que define o poder físico que um personagem possui para empurrar, quebrar ou agarrar objetos, assim como a capacidade para usar armas corpo a corpo, como espadas e catanas; *inteligência*, que define o discernimento do personagem e normalmente está voltado para o conhecimento acadêmico, histórico ou religioso em RPGs com uma temática mais medieval, dessa forma normalmente esse atributo usualmente auxilia os personagens que são cientistas/inventores ou utilizam de magias, como magos; e *sabedoria*, que define a compreensão sobre o mundo do personagem, dessa maneira, esse atributo normalmente está voltado para o conhecimento sobre a natureza ou sobre os negócios e comércios, sendo um elemento básico para personagens que vivem no mundo com base na interação com o meio e não necessariamente com o conhecimento científico.

Esses seis atributos-chave também estão relacionados com conhecimentos específicos menores, ou perícias, que variam muito com a temática do jogo.

Então, por exemplo, em um jogo de temática medieval, o atributo *força* pode estar relacionado a conhecimentos menores como luta e acrobacia, enquanto em um jogo de temática

³² Usualmente, em sistemas como *Dungeons and Dragons* e *Pathfinder*, o atributo carisma está voltado para atividades de *apresentação*, como um teatro ou música, ou para ações *diplomáticas*, como convencer um inimigo a não te atacar, de *enganação*, que tenta mentir para o personagem não jogável (normalmente chamado de npc), inventando uma história aleatória, ou de *intimidação* que busca amedrontar o inimigo para que ele fuja.

futurista, esse elemento poderia estar relacionado e regendo perícias como o combate de armas e armaduras pesadas, como uma metralhadora e um exoesqueleto cibernético.

Geralmente, as perícias são utilizadas para especificar ainda mais o que o personagem fazia antes de participar da narrativa que será feita pelo mestre, demonstrando as suas 'qualidades' únicas.

Assim, com a definição das características e perícias que estarão presentes na ficha, o professor pode ampliar ainda mais as opções de personalização de personagem criando as origens. Esse elemento, contudo, é recomendado somente para turmas em que boa parte dos estudantes já têm um conhecimento prévio de como jogar RPG, ou em casos em que os estudantes estejam dispostos para interpretar e se aprofundar ainda mais no jogo.

As origens, assim como o nome sugere, definem de onde o personagem vem, qual era a sua ocupação, no que ele acreditava antes da aventura começar. Conseqüentemente, elas podem ser mais gerais como: camponês, sacerdote, soldado ou artesão; ou podem ser mais específicas como: camponês italiano, camponês japonês, sacerdote católico, sacerdote luterano, soldado brasileiro, soldado alemão, sapateiro ou operário.

Essas bases, por serem amplas, podem ser muito gerais, aplicando-se ao assunto que está sendo estudado. Porém, ainda é importante que cada uma dê algum bônus em certas perícias ao personagem que sejam coerentes à realidade cultural, social e histórica do povo ou classe que está representando.

Logo, pensando nessa perspectiva, se o professor optar por um sistema de origem mais simples, todos os camponeses podem ter um bônus em sobrevivência e natureza, por exemplo, enquanto em um sistema mais específico o soldado brasileiro pode ter um bônus em luta e natureza, enquanto o soldado alemão pode ter um bônus em luta e estratégia.

Com os aspectos gerais da criação do personagem definidos, passa-se a delimitar quantos pontos são possíveis de distribuir entre as características e as perícias, assim como a quantidade de pontos bônus que cada origem disponibiliza. Essa quantidade de pontuação varia de sistema para sistema, mas o mais comum é, independente da maneira, proporcionar dez pontos.

Usualmente, essa quantidade de pontos já é distribuída seguindo certas regras. Por exemplo, ancestralidades, como elfo ou anão, têm uma quantidade de pontos bônus e outros de ônus³³. Mas, para um jogo mais simples para se usar em sala de aula, torna-se mais simples

³³ Pontos bônus garantem gratuitamente o aumento em um atributo, enquanto pontos ônus automaticamente reduzem um atributo.

permitir que o educando distribua os dez pontos livremente entre as características pensadas pelo educador, não ultrapassando certo valor máximo.

Feita a delimitação dos aspectos que comporão a ficha dos personagens e quantos pontos serão concedidos às fichas dos participantes, é necessário definir a quantidade base de vida de cada jogador, ou seja, quantos pontos de vida padrão todo personagem dos educandos terá, assim como os bônus de vida que cada ponto de constituição dará. De maneira geral, em sistemas mais famosos como *Dungeons and Dragons 5ª edição*, *Pathfinder 2ª edição* ou *Tormenta 20*, esses pontos variam de oito a doze pontos de vida base e, em média, cada ponto de constituição acrescenta dois ou três pontos extras.

Assim sendo, um personagem que tenha três pontos de constituição, seguindo essa distribuição básica, terá dez pontos base de vida, mais nove pontos extras, totalizando dezenove pontos no total.

Dependendo do estilo de jogos, existem pontuações extras que variam conforme o sistema, como pontos de magia, em *Dungeons and Dragons*, pontos de mana, em *Tormenta 20*, ou pontos de esforço, em *Ordem Paranormal*. Elementos esses que normalmente indicam a quantidade de vezes que o jogador pode usar habilidades únicas do personagem, como causar mais dano usando um tipo específico de arma, ou lançar uma bola de fogo nos inimigos.

Ainda que esses aspectos ampliem ainda mais a jogabilidade de um jogo de RPG, criar habilidades e magias é um processo extremamente complexo para não tornar o jogo desbalanceado. Ademais, na sala de aula, a utilização desses talentos pode desacelerar a fluidez do jogo, uma vez que o estudante precisará reler ou lembrar o que essa ação faz, acarretando diminuição do interesse dos educandos na atividade, ao mesmo tempo que torna o jogo levemente mais complexo.

Assim, com a definição geral dos elementos que podem compor os aspectos dos personagens dos estudantes, é válido determinar o dano dos equipamentos que serão utilizados ao longo da narrativa.

Usualmente, o dano de armas corresponde a uma quantidade levemente inferior aos pontos máximos da vida padrão. Porém, a quantidade máxima que elas podem retirar varia conforme o quanto mais perigosa elas são.

Como exemplo de distribuição, seguindo o padrão de dez pontos de vida estabelecidos anteriormente, uma adaga ou arma menor pode causar um dano de três pontos de vida, armas cortantes maiores como espadas ou catanas, assim como armas de fogos menos danosas podem causar de quatro a seis pontos de dano, variando conforme a periculosidade, enquanto armas de fogos ou armas brancas pesadas podem causar de oito a dez pontos.

Contudo, alguns armamentos precisarão de certa preparação para serem utilizados. As armas que utilizam munição para poderem ser verdadeiramente usadas para disparos precisarão de provisões adequadas para funcionar.

Existem diversas formas de controlar esses itens, desde individualmente, quantificando especificamente quantas provisões o educando possui, diminuindo a cada disparo, ou através do seu uso por uma quantidade limitada de cenas³⁴, assim, por exemplo, uma munição pode durar por duas cenas, independentemente do número de vezes que o personagem atirar.

Outro aspecto importante são os itens de proteção, normalmente categorizados por armaduras, escudos e roupas.

Na grande maioria dos sistemas, como *Pathfinder 2ª edição* e *Tormenta 20*, parte considerável das armaduras são distribuídas entre *leves*, geralmente feitas de couro, *médias*, produzidas com poucas peças de metal ou um tecido consideravelmente mais grosso e *pesadas*, sendo construídas principalmente com minerais pesados, metais e ligas metálicas. Proteções que, mesmo sendo produzidas de materiais diversos, aumentam a defesa do personagem podendo, também, trazer algumas desvantagens.

Geralmente, é comum ter mais dificuldade nos testes de furtividade quando um personagem utiliza uma *armadura pesada*. Da mesma forma, normalmente, na grande maioria dos sistemas, delimitam-se quais tipos de armas e armadura cada classe³⁵ pode utilizar, ainda que seja possível que determinado personagem obtenha o treinamento de outros itens ao longo da narrativa ou com a aquisição de outra classe.

Dessa maneira, após serem definidos os valores principais desses equipamentos, é válido estabelecer um valor padrão para eles, a despeito da moeda que será utilizada por padrão, seja ela um nome real ou fictício. Assim, em certos momentos, ao longo do desenvolvimento

³⁴ Uma cena em RPG é caracterizada por um período de ações semelhantes. Quando um personagem está em um combate, do começo até o fim, tem-se uma cena, independentemente do tempo que essa luta durar. Da mesma forma, a investigação nos móveis de uma casa pode compor uma cena, que acabará assim que eles forem para o jardim, dando início a um novo evento narrado pelo mestre/narrador, ou seja, outra cena.

Assim, pode-se perceber uma cena como uma coletânea de atos realizados pelos personagens que tenha uma certa relação contextual e não temporal.

³⁵ Classe, em sistemas de RPG, como em *Dungeons and Dragons 5ª edição*, *Tormenta 20* e *Pathfinder 2ª edição*, normalmente representam as profissões, estilos de vida ou classes sociais dos personagens do jogador. Assim, as classes, em jogos de fantasia medieval, por exemplo, podem ser: *paladino*, que é um cavaleiro nobre que protege os mais fracos e não pode quebrar seu código de honra; *ladino*, que representa os diversos tipos de ladrões; *clérigo*, que representa as diversas possibilidades de hierarquias religiosas que cultuam uma ou várias divindades; *druída*, que representa indivíduos que possuem uma grande relação com a natureza, podendo se transformar em animais; *guerreiro*, que utilizam de diversas possibilidades de armas e estilos de combate para causar dano; *monge*, que usualmente combate utilizando seus punhos ou cajados; *magô*, que utiliza dos mais diversos tipos de magias, desde magias de cura, conjuração ou dano; *caçador*, que através de arcos e do conhecimento dos tipos de terrenos e de um animal de estimação, auxilia nas aventuras e o *alquimista*, que através do seu conhecimento de ingredientes e misturas, pode produzir diversos tipos de poções.

da história, torna-se possível que os estudantes troquem seus itens com vendedores ou personagens não jogáveis, adquirindo itens mais poderosos, caso a aventura seja mais complexa, longa e com mais encontros com inimigos mais fortes, se esse for o desejo do docente.

Com a definição do valor e dos aspectos dos itens gerais, torna-se necessário delimitar quais inimigos serão utilizados para compor parte da história que o narrador deseja contar.

Essa escolha, seguindo a temática estipulada, deve proporcionar um acervo de criaturas coerentes ao estilo dos cenários e eventos que farão parte da aventura jogada. Apesar disso, sua aparência e força pode ser sempre variável, sendo muito fácil, onde qualquer ação dos protagonistas podem derrotar o monstro sem nenhuma dificuldade muito grande, até o nível de ser um desafio quase impossível, onde existe uma chance significativa de que alguns dos integrantes do grupo possam acabar perdendo seus personagens caso tomem decisões erradas, seus dados tenham resultados baixos, os dados dos inimigos tenham resultados expressivos ou, durante momentos complicados e decisivos, os estudantes não recebam um auxílio significativo do seu grupo ou dos seus colegas.

Os inimigos, também, podem ter habilidades especiais únicas para os distinguir dos jogadores e os destacar, tornando-os mais memoráveis.

Apesar de parecer complexo elaborar esse aspecto de forma equilibrada, algumas habilidades coerentes, como aumentar o ataque dos seus aliados quando perderem muitos integrantes do grupo, ou atacar duas vezes quando dois jogadores estiverem ao seu lado, auxiliam o planejamento e estratégia dos estudantes, ainda que isso não seja necessariamente um aspecto obrigatório.

Por fim, é importante já imaginar alguns desafios básicos e quais resultados de dados são esperados para que as ações sejam realizadas com sucesso ou falha. De maneira geral, é comum os sistemas classificarem os níveis de desafio em muito fácil, fácil, médio, difícil e muito difícil, variando o número esperado conforme o número máximo de faces do dado principal, como o d20 ou d100, que o jogo utiliza.

Assim, utilizando um dado de vinte faces (d20) como padrão, pode-se, por exemplo, esperar os seguintes valores para testes de escaladas dos personagens dos jogadores: para subir uma pequena árvore, o estudante precisa tirar um cinco, caracterizado como muito fácil; para subir em uma árvore de tamanho normal, o educando necessita jogar um dez, indicando um nível fácil; para subir um muro muito alto, o jogador deverá conseguir um quinze, sendo um teste de nível médio; para subir um muro muito alto, com muitas irregularidades, o aluno deve tirar um dezoito nos dados, indicando um teste de nível difícil; e para escalar um muro muito

alto, enquanto foge de soldados inimigos, o personagem deve ter conseguido um vinte, categorizando um teste de nível muito difícil.

Como o jogo é feito majoritariamente pelas escolhas de quem está jogando e não necessariamente pelo mestre/narrador, ainda que ele tenha certo poder de decisão, torna-se quase impossível imaginar todas as possibilidades de ações que serão tomadas em cada cena e cenário. Ainda assim, é válido imaginar, conforme o contexto do momento ao qual eles estão participando e as características de cada personagem para definir o nível de dificuldade da ação. Dessa forma, mesmo não tendo imaginado um possível desfecho, torna-se viável dar andamento à narrativa, sem causar tantas complicações.

Liberdade essa que possibilita qualquer ação ser viável. Dessa forma, caso o docente deseje, pode-se ‘punir’ os atos anacrônicos, imorais ou indevidos com consequências na narrativa, como a chegada da polícia para retirar o personagem da cena por tanto tempo ou uma penalidade para o personagem, como ter desvantagens em certos tipos de jogadas.

Ainda assim, é importante não excluir permanentemente o educando, pois esses ‘erros’ fazem parte do processo de aprendizado, principalmente se for a primeira vez que ele joga esse estilo de jogo. Mas, mesmo não inviabilizando a sua participação, é sempre interessante dar um retorno do porquê suas ações não foram adequadas. Enganos esses que, quando estiverem relacionados a algo antiético, devem ser comentados com mais afinco, uma vez que essa atividade tem como intuito refletir sobre a antiética do autoritarismo nazista.

3.4 RPG e a Segunda Guerra Mundial

Observando como essas regras se aplicam ao RPG e a cada um dos seus sistemas, ainda que de maneiras diversas, já que cada um tem os seus próprios códigos de funcionamento, pode-se pensar em algumas normas que se apliquem a um jogo de interpretação sobre a Segunda Guerra Mundial.

Inicialmente, sobre a ficha do personagem, podem-se usar como características os atributos de *força*, *constituição*, *destreza*, *inteligência*, *sabedoria* e *carisma*, assim como foi dito anteriormente, já que esses aspectos são bem comuns em vários sistemas. As ancestralidades, por sua vez, não existirão, já que só terão seres humanos, visto que o jogo se baseia na realidade. Porém, pode ser interessante ter um espaço para completar com a nacionalidade da figura, assim pode-se reforçar o conhecimento sobre os países envolvidos durante o conflito.

Sobre as perícias, origens e classes, por sua vez, pode-se criar uma infinidade de variantes, diferenciando-se conforme o estilo de narrativa que o docente deseja trabalhar.

Pode-se, por exemplo, se tratando das perícias, ter atributos como: medicina, armas leves, armas pesadas, linguagem e tradução, estratégia de combate, estratégia de negociação, conhecimentos de eletricidade, conhecimentos de tecnologia, conhecimentos religiosos, conhecimentos gerais, pilotagem, navegação, enganação, intimidação, furtividade, pilhagem ou investigação. Competências que, independentemente da quantidade, devem ser claras e coerentes com as habilidades presentes no período.

As origens, por sua vez, não precisam necessariamente ser muito amplas, podendo se restringir às nacionalidades dos soldados. Se a narrativa for somente em campos de batalha, até profissões ou grupos gerais que direta ou indiretamente fizeram parte do evento, como médico voluntário, empreendedor judeu e voluntário brasileiro. Bases de personagens que podem ser estabelecidas com o próprio estudante, desde que ele tenha uma ideia coesa sobre a realidade de alguém que viveu no passado para o seu personagem.

Já as classes que poderão ser escolhidas pelo jogador, assim como as variantes anteriores, serão definidas de acordo com o rumo da história estabelecida pelo docente. Caso a narrativa siga um caminho mais relacionado por acordos ou jogos políticos, é válido ter classes como diplomata, líder político e jornalista. Por outro lado, se o enredo da aventura estiver voltado para o conflito e campos de concentração, por exemplo, é significativo ter classes como médico de campo, soldado e engenheiro.

Essas profissões, invariavelmente, devem ter funções e forças próprias, distinguindo-as. Naturalmente, todos têm a possibilidade de fazer a mesma ação, mas a classe mais especializada para o desafio deve ter mais vantagens e chances de sucesso, recebendo bônus de perícias conexas, que as demais classes podem não ter.

Com isso, é importante que pelo menos exista um estudante para cada classe imaginada pelo docente, se for possível. Assim, todos podem ser úteis de formas diferentes, assemelhando-se à vida real, não sendo simplesmente máquinas de combate, como vemos em filmes de ficção no estilo do Rambo, personagem homônimo que dá nome a série de filmes estadunidense.

Por fim, o último passo é imaginar quais testes de rolagem podem acontecer ao longo das cenas.

Apesar de incerto, já é significativo definir certos limites e facilidades que serão enfrentados ao longo do jogo. Desafios que podem seguir o padrão numérico definido anteriormente, caso o docente aceite usar um d20.

Da mesma maneira, é muito importante criar testes para todos os tipos de personagens que fazem parte da aventura. Dessa forma, mesmo que em momentos diferentes, todos os estudantes serão importantes para o avanço da trama³⁶.

Testes que, mesmo sendo fáceis, podem ter o risco de falha.

Assim, como uma preparação básica, também é válido o professor que irá aplicar essa ferramenta na sala de aula já pensar em consequências e problemas para os eventuais fracassos que possam vir a acontecer caso o estudante não tire o valor do dado suficiente, como quebrar algo e chamar a atenção dos guardas.

Dessarte, com a definição geral de todo o sistema que será utilizado no jogo, passa-se ao último elemento que fará parte do RPG:

A qualidade visual do jogo não deve ser relegada a segundo plano. Na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante. Tabuleiro, peças e cartas devem ser produzidos de forma que construam uma ambientação do momento histórico desenvolvido, mobilizando imagens, fontes e qualidade na montagem das peças (Giacomoni, 2018, p. 111).

Perante as afirmações do autor, percebe-se como, após todo o aspecto teórico e metodológico já ter sido estabelecido, é fundamental desenvolver o aporte gráfico e físico que será de grande importância para que o jogo transcorra corretamente. Objetos esses que podem ser produzidos e desenhados pelo próprio docente, permitindo que exista um estilo gráfico padrão para toda a atividade, ou feitos através de imagens reais, aproximando ainda mais o jogo dos patrimônios verdadeiros que fizeram parte da história.

Adaptando esse passo para o RPG, é nesta fase que o docente produzirá tudo o que servirá de aporte visual para a aventura.

Por ser um jogo de interpretação e imaginação, esse estilo de jogo necessariamente só precisa de dados e da ficha do personagem contendo as suas características e perícias.

³⁶ Caso o educando escolha uma classe de medicina, por exemplo, é interessante ter um teste ao longo da narrativa em que é preciso identificar os remédios de um local abandonado ou tenha que curar um refugiado que o grupo encontrará enquanto foge dos nazistas e que será de grande ajuda para o avanço da narrativa. Já se o personagem for um engenheiro, pode-se criar um teste em que o estudante terá que montar um rádio para receber o Código Morse que está sendo mandado pela central aliada. Código esse que pode ser interpretado por ele ou por um personagem com conhecimento em tecnologia, ou linguagem. Um personagem voltado para o combate, por sua vez, pode ter testes direcionados para o planejamento de estratégias ou de sobrevivência, construindo ferramentas básicas, como armadilhas, através de recursos encontrados pelo cenário. Personagens voltados para a comunicação, por exemplo, podem tentar decifrar códigos em mensagens secretas ou até mesmo implantar e divulgar informações falsas em grupos inimigos, desmoralizando-os ou dificultando a conclusão dos seus planos.

Apesar de opcional, muitos grupos também utilizam folhas brancas com quadrados do mesmo tamanho para ilustrar o campo de batalha e o posicionamento dos combatentes. Esse papel, apesar de não representar verdadeiramente o cenário, que será descrito pelo mestre/narrador, tem como função facilitar a compreensão dos jogadores acerca dos arredores do seu personagem, facilitando o processo de criar estratégias e de entender o quão arriscado e perigoso pode ser essa luta. Para esta dissertação serão produzidos mapas, visto que, ao utilizá-los, os estudantes se imaginam com mais facilidade no cenário ao qual estão inseridos.

Entretanto, mesmo sendo um jogo de idealização, muitos sistemas, como *Dungeons and Dragons*, costumam disponibilizar ou vender mapas que representam graficamente os ambientes em que os personagens entrarão para viver suas aventuras, sendo através de investigações até os combates em si.

Os mapas dos cenários não são o único ponto, entretanto, que podem ser utilizados. Em diversas mesas de RPG mais planejadas, apesar de não ser necessário, é muito comum o mestre disponibilizar cartas, documentos e jornais que aprofundem a narrativa da aventura. Com isso, ao invés do narrador simplesmente dizer que o personagem encontrou uma carta do médico desaparecido para a sua filha, é possível ficar mais imerso na história, lendo o que supostamente aquele indivíduo ‘realmente’ escreveu. Aprofundamento que, em sala de aula, aumenta o aproveitamento da atividade, uma vez que utilizará de um material concreto e de textos que podem demonstrar os maneirismos linguísticos e semânticos da pessoa que redigiu o manuscrito ou da época em que o objeto está inserido.

Outro material que pode facilitar ainda mais a imersão do jogo de RPG é o uso de fotografias reais dos eventos ou locais em que se passa o jogo enquanto se narra a cena, caso exista esse registro. Essa aproximação, mesmo que com uma foto em preto e branco, também tem a potencialidade de auxiliar na imaginação dos educandos, uma vez que, ao se utilizar de imagens reais desse espaço, é mais fácil o educando ter uma base ilustrativa do espaço do que somente as palavras ditas pelo docente.

Esse uso de documentos em aulas de história é defendido por Pereira e Seffner (2008), que ressaltam:

Na escola, o ensino de história coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas (nossas fontes) e, ao mesmo tempo, estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado. Então, ao ensinarmos história na escola, pomos-nos a ensinar a ler o passado através das representações que sobre o passado estão sendo ou foram produzidas, mas também, quem sabe, através dos vestígios deixados pelas gerações anteriores (Pereira e Seffner, 2008, p.119).

Com isso, ao utilizar fontes reais na sala de aula, aproxima-se ainda mais a aula com o objeto histórico estudando, demonstrando aos estudantes essa representação através dos vestígios deixados.

Assim, adaptando essa fase de produção de jogos a um RPG sobre a Segunda Guerra Mundial, evidencia-se que essa etapa permite que o educador desenvolva mapas que estejam relacionados com os aspectos que o docente pretende focar, como os campos de concentração ou locais onde existiram combates entre os Aliados e o Eixo. Plantas que podem representar todos os espaços com mais exatidão, demonstrando como normalmente eram esses locais de conflito ou segregação, ou sendo mais amplos, representando esses lugares de forma mais geral, só com algumas paredes e os tradicionais quadrados que geralmente compõem esses papéis.

Da mesma maneira, com base nos eventos que foram elaborados ao longo da narrativa já é significativo desenvolver possíveis cartas, diários e jornais que serão encontrados pelos jogadores enquanto exploram os espaços que farão parte da aventura. Seu *design* pode ser mais simples, representado por uma simples folha de papel com as palavras e imagens, ou algo mais complexo, utilizando de um estilo de formatação e configuração que se assemelha aos tipos de produtos disponíveis na época.

Dessa maneira, ao encontrar uma folha de jornal com aparência semelhante a um jornal famoso, como o *New York Times*, que retrata o avanço alemão na Europa, por exemplo, pode-se ter uma aproximação com uma fonte e documento. Material esse que pode ser fundamental para um historiador. Com isso, esse mesmo instrumento, além de servir como uma base para o conteúdo trabalhado, também pode servir como uma espécie de simulação com o trabalho dessa profissão científica e acadêmica.

Por fim, também é relevante adicionar fotos reais de locais que se passam na narrativa, como campos de concentração nazistas ou espaços onde tiveram conflitos. Essa ilustração pode evidenciar como tais espaços eram brutais, o que possibilita a “desglamourização” dessa ideia constante nos jovens sobre os conflitos desse período.

Ademais, é significativo, se possível, utilizar imagens que mostram o antes e o depois de uma cidade que foi campo de batalha.

Ao utilizar essas figuras, potencializa-se a capacidade dos educandos de perceber a destruição resultante de uma guerra. Desmantelamento que, além de toda a demolição física, também é um arrasamento sentimental, psicológico e social, acabando com vidas e espaços que eram significativos, cada uma à sua maneira, para diversos grupos, independentemente das suas divergências culturais.

Dessa forma, a utilização de um jogo de interpretação de RPG que conta com uma narrativa, cenários, personagens e documentos que abordam as ações dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial tem a chance de conscientizar os alunos sobre a crueldade e intolerância que esse movimento resultou.

Mediação do docente que, com a devida abordagem, viabiliza que o educando desenvolva a sua Consciência Histórica acerca desse acontecimento tão impactante do século XX, refletindo sobre suas ações e, posteriormente, tendo a capacidade de repensar suas atitudes para que se respeite os direitos humanos, além de compreender e não incentivar movimentos que desprezem as culturas divergentes ou a políticas autoritárias como os citados na introdução.

Assim, com a definição resumida do contexto do que foi a Segunda Guerra Mundial, a importância da Consciência Histórica para as aulas de história, os benefícios dos usos de atividades lúdicas e de jogos de interpretação, assim como é o processo de criação de um RPG, essa pesquisa demonstra como um jogo de RPG sobre o contexto nazista pode ser aplicado em sala de aula.

Portanto, o próximo e último capítulo desenvolve uma espécie de livro de aventura com um sistema próprio e factível de ser utilizado em escola, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Conclusão

Ao longo dos séculos, inúmeras teorias, metodologias e novas estratégias foram forjadas e desenvolvidas para garantir que um dos maiores bens de toda a humanidade não fosse perdido ou descontinuado – a educação. Esse simples vocábulo de apenas oito letras é uma das principais bases de sobrevivência, mudança e conservação da vida humana. Um substantivo abstrato que, assim como a sua classificação, necessita dos seres vivos para existir.

Hoje, porém, já existem diversas teorias e pensadores que percebem o caráter transformador da educação, evidenciado que todo educador tem o poder de proporcionar uma educação crítica e transformadora. Um ensino mais coerente que possibilita que todo indivíduo possa compreender com maior qualidade e exatidão a realidade na qual está inserido, assim como os processos que estão relacionados a ela. Um aprendizado que garanta que o conhecimento adquirido não sirva simplesmente como um conhecimento que tem como fim o trabalho, mas sim como algo que permite o engrandecimento e o desenvolvimento humano.

Mas, apesar de ser fundamental para o crescimento e transformação social, a educação ainda encontra obstáculos para ser efetivamente difundida para toda a sociedade de forma igualitária. A antiga visão bancária, apesar de constantemente questionada, ainda exerce muita influência nos processos de ensino. Uma permanência que, além de garantir certa conservação nas estruturas sociais, dificulta que certos conhecimentos circulem no ambiente escolar com mais facilidade ou transparência.

Cada indivíduo aprende à sua maneira. O método tradicional, ainda que antigo, também é capaz de mediar informações e possibilitar que os estudantes desenvolvam novos conhecimentos. Apesar disso, alguns métodos, como o uso de jogos para apresentar, fixar ou aprofundar um conhecimento geralmente apresentam bons resultados e podem ser instrumentos extras que qualifiquem ainda mais o processo de ensino do docente.

Dessa maneira, ao se utilizar de um jogo que preza pela interpretação de uma pessoa que vivenciou o período histórico ao qual se está estudando, possibilita-se que o educando tenha maior chances de compreender a realidade do período com mais facilidade do que simplesmente decorar uma série de dados, datas e eventos para uma avaliação.

Jogo de interpretação que, ao evidenciar qual era a realidade da época, como ser pertencente a um grupo perseguido pelos nazistas, tal qual os judeus, facilita que o educando perceba com mais eficiência o quanto mortal e perigoso poderia ser integrar um grupo considerado como inferior, indigno ou pecaminoso, mesmo que, perante a lei, tal pessoa não tivesse cometido nenhum crime.

Ademais, esse mesmo tipo de jogo possibilita que os estudantes, de uma forma mais lúdica, compreendam como essa forma de perseguição está impregnada em vários espaços e não somente nos campos de concentração. Uma autonomia e liberdade que poderia ser rapidamente retirada quando, por intermédio ou decreto de um líder autoritário, fosse decidido que um espaço ou atividade comum não era mais direito de alguém.

Assim, torna-se viável desenvolver uma atividade em sala de aula que, por não contar com os riscos de “perder nota” por cometer um erro na avaliação ou “ser repetitiva ou enfadonha demais”, crie um espaço em que o educando tenha uma maior liberdade para aprender sobre o mundo e possibilite um conhecimento ao interagir com os espaços e personagens disponibilizados pelo professor. Aprofundamento que pode ocorrer caso a turma indague o professor com questões que estejam relacionadas ao período ou contexto estudado enquanto estiver sendo realizado o jogo.

Estratégia essa que também pode ser impactante e auxiliar ainda mais na qualidade de ensino por utilizar-se de materiais mais diversos ao longo da sua realização, caso o docente assim deseje. Dessa forma, ao se usufruir de imagens, documentos, desenhos e até gravações que representem o período histórico estudado, passa-se a ter uma relação mais palpável e menos abstrata da informação. Abstração essa que, invariavelmente, pode acabar atrapalhando o processo de aprendizado dos educandos, uma vez que dependerá da compreensão abstrata da turma para que o conteúdo seja fixado, diferenciando-se do jogo que, por ser mais concreto, acaba diminuindo essa necessidade, ainda que ela seja necessária em certos momentos, uma vez que é impossível representar fielmente tudo o que foi esse momento pretérito.

Com isso, uma mediação de assuntos como a Segunda Guerra Mundial ou os regimes autoritários do século vinte que poderiam ser mais maçantes e extremamente teóricos passam a ser entendidos de uma forma mais profunda pela prática.

Período que, por consequência do Tratado de Versalhes, acabou gerando um ressentimento tão grande na Alemanha que abriu espaços para que discursos que, antes poderiam ser mal vistos devido a sua intolerância, mas que, pelo desespero e pelas péssimas condições de sobrevivência do país, resultaram em uma sociedade que apoiasse um regime totalitário sem quase nenhum questionamento.

Assim, com a ascensão do *führer*, foi estipulado um governo em que controlava todo o aspecto sociocultural do país, enquanto se criava ou incentivava um sentimento de rancor e repulsa para certos grupos que, devido à repressão e a reconquista do antigo estilo de vida que os alemães possuíam durante o período pré-guerra, faziam com que sua intolerância fosse

difundida ou fermentada. Preconceito que, pelo controle educacional, também instruía as novas gerações a seguirem seus preceitos.

Ideias que, além de pregarem pela incomplacência, também buscavam reconquistar territórios e regiões que, antes do tratado, ‘pertenciam’ à nação. Dessa forma, por alguns anos, suas ações de invasão e conquistas foram toleradas pelas grandes potências europeias da época (França e Inglaterra). Aceitação resultante de acordos, uma vez que ambas as economias ainda estavam enfrentando problemas para se reestruturarem, mesmo tendo vencido a Primeira Guerra Mundial.

Porém, mesmo prometendo que iria parar seus avanços, Hitler não seguiu com sua palavra. Dessa maneira, ao invadir a Polônia e quebrar o pacto estabelecido, a aceitação das duas potências não foi mais viável. Dessa maneira, em 1939, deu-se início a um dos maiores conflitos de toda a história da humanidade.

Confronto que, além da perda natural de vidas causadas por uma guerra, é marcada, tanto pelos movimentos autoritários, visto nas grandes potências do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), assim como a existência de espaço em que grupos malvistas pelos regimes autoritários eram postos para servirem de mão de obra escrava, matéria de pesquisa para experiências extremamente cruéis ou como espaço para eliminar definitivamente a vida de tais indivíduos: os campos de concentração.

Porém, com o auxílio dos EUA e do Exército Vermelho da União Soviética, a França e a Inglaterra, que já tinham perdido muito do seu território, conseguiram reverter a sua situação desfavorável, vencendo a guerra em 1945. Um fim após Hitler retirar a sua vida seguido pela destruição das cidades japonesas de Fukushima e Nagasaki através de bombas nucleares.

Momento histórico que mesmo tendo sido encerrado com as explosões nucleares, deixou de ensinamento à humanidade como regimes autoritários são problemáticos para a liberdade e o bom convívio em sociedade.

Tendo como exemplo a Itália na Segunda Guerra Mundial, percebe-se como o autoritarismo prega por uma visão totalmente hierárquica da sociedade. Seu líder, abarcando o topo da pirâmide, é que comanda, com pulsos firmes, os demais.

Esse tipo de regime, marcado pela propaganda e opressão, controla a sociedade para que ela permaneça submissa às ordens do líder. Dessa maneira, o autoritarismo demonstra que uma guerra pode deixar muitas marcas além da própria destruição e morte.

Mal esse que não foi totalmente superado visto que, em todo o globo, percebe-se o aumento exponencial da população que apoia ideologias autoritárias ou preconceituosas, como o caso da família em Maquiné.

Assim, evidencia-se como o uso de jogos, em especial o RPG (*Role-Playing Game*), pode auxiliar a compreensão dos estudantes sobre diversos assuntos fundamentais para a sua vivência em sociedade e o seu entendimento sobre a sua realidade e o mundo que o cerca. Um conhecimento de realidade social que, ao estar relacionado ao conhecimento histórico, viabiliza que o educando possa refletir sobre como o passado interfere no presente, mantendo certas “feridas” que não foram completamente superadas ou esquecidas.

Assim sendo, percebe-se que quando essas ferramentas forem direcionadas para assuntos tão imprescindíveis como uma cultura de compreensão e valorização à vida, a sociedade passará a ter um maior entendimento, conscientização e percepção acerca das transformações nos valores presentes nas sociedades com o transcorrer do tempo, assim como os direitos que foram conquistados e perdidos.

Dessa maneira, devido ao aumento de casos de ações com cunho neonazistas no Brasil e no mundo, conforme apresentado ao longo desta dissertação, torna-se ainda mais imprescindível criar ou aprimorar um senso comunitário e tolerante nos estudantes atuais para que cada vez menos as futuras gerações tenham que passar por uma ideologia que deveria ter ficado presa no século XX e nos livros de história.

Realidade que, apesar de complexa para ser completamente superada, pode se utilizar desse jogo para facilitar a compreensão dos jovens sobre o quão cruel e desumano foram os campos de concentração, gerando um mundo mais humano e tolerante.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **“Educação após Auschwitz”** *In: Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, p. 119-154.
- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. **O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História**. *In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v.1, 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2009.
- ARISTÓTELES. **Os Pensadores: Aristóteles Volume II**. São Paulo: Nova Cultura, 1991.
- BARROS, José D’assunção. **Educação Pós-Auschwitz: Implicações De Um Texto Clássico**. *Literatura e Autoritarismo*, Santa Maria, n. 39: Resistência à espiral da distopia e do ódio. Jan.-Jun. 2022, p. 123-146.
- BEEVOR, Antony. **A Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.
- BEDESCHI, Giuseppe. **Dicionário de Política**. *In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política*. Brasília: Editora Unb, 1998.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. **O Nazismo e a Produção da Guerra**. *Revista Usp*, São Paulo, p. 82-93, jun/ago, 1995.
- CARNEIRO, Eva Dayna Felix. **O uso do RPG no ensino de História: um relato de experiência sobre o Maranhão republicano explicado por meio de um jogo**. *Revista História Hoje*, Maranhão, v. 10, n. 19, p. 214-234, jun. 2021.
- CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. *Revista de História Regional*, 2001.
- CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- DIAS, Adriana Abreu Magalhães. **Os Anacronautas do Teutonismo Virtual: Uma etnografia do neonazismo na Internet**. 2007. 311 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2007.
- DIAS, Marina Cecília Moraes. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação**. *In: KISHIMOTO, T. M. (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo, Cortez Editora, 4a. Edição, 1996.
- DIAS, Maria Olívia. **Ética, organização e valores ético-morais em contexto organizacional. Gestão e Desenvolvimento**. *Viseu*. ISSN 0872-556X. Nº 22, 2014, p.89-113.
- ECHEVERRY, Darío Betancourt. *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. La práctica investigativa en ciencias sociales*, v. 123, 2004.
- FRANK, Anne. **O Diário de Anne Frank**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

- GIACOMONI, Marcello Paniz. **Construindo jogos para o Ensino de História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v.1, 2018.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História**. Jogos e Ensino de História, p. 9-18, 2018.
- GUARESCHI, Pedrinho A.. **Ética e relações sociais entre o existente e o possível**. Relações Sociais e Ética, Rio de Janeiro, p. 6-11, 2008.
- GILBERT, Martin. **A Segunda Guerra Mundial: os 2174 dias que mudaram o mundo**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Rio de Janeiro: Vértice, 1990.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século xx 1914 - 1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de. **Neonazismo: Nova Roupagem Para Um Velho Problema**. Akropolis, Umarama, v. 11, n. 2, p. 67-73, abr./jun, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko M.; DIAS, Marina Célia Moraes. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5º Ed. Campinas: Editora da UNICAMP. 2003.
- LEVI, Primo. **Assim foi Auschwitz: testemunhos 1945-1986**. São Paulo. Companhia das letras, 2015.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LIEBEL, Vinícius. **Além Do Tempo: Transfigurações Conceituais da Resistência Alemã ao Nazismo**. História, São Paulo, v. 41, p. 1-20, 2022.
- MACHADO, Bárbara Araújo; SOARES, Renan da Cruz Padilha. **Gameificação E Avaliação No Ensino De História: Uma Proposta De Renovação Metodológica**. História & Ensino, Londrina, v. 28, n. 1, p. 78-99, jan-jun. 2022.
- MAGALHÃES, Marion Brepohl de. **Campo De Concentração: Experiência Limite**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 35, p. 61-79, 2001.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula**. Jogos e Ensino de História, p. 73-86, 2018.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.
- NICOLINI, Cristiano. **Entre Histórias E Memórias: O Pensamento Histórico E As Narrativas Sobre A Regionalidade Na Educação Básica Do Vale Do Taquari-RS**. 2019. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis**. Revista História Hoje, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O mundo como texto: leituras da História e da Literatura.** História da Educação, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1990.
- REES, Laurence. **O Carisma de Adolf Hitler: o homem que conduziu milhões ao habismo.** São Paulo: Leya, 2012.
- RUSCONI, **Gian Enrico. Dicionário de Política.** In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Unb, 1998.
- RÜSEN, Jörn. **Consciência histórica como tema da didática da história.** Métis – História & Cultura, [s. l.], v. 19, n. 38, p. 16-22, jul./dez., 2020.
- SCHLEMMER, Eliane. **Gameificação em espaços de convivência híbridos e multimodais.** Revista da FAEEBA, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73–89, dez. 2014.
- SCHMIT, Wagner Luiz. **Rpg E Educação: Alguns Apontamentos Teóricos.** 2008. 268 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, v.1, 2018.
- SONDHAUS, Lawrence. **A Primeira Guerra Mundial: história completa.** São Paulo, Editora Contexto, 2013.
- STOPPINO, Mario. **Dicionário de Política.** In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Unb, 1998.
- WANDERLEY, Sônia MAI. **Cultura histórica, mídia e ensino de história: problemas políticos de ensinar e aprender.** Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUHRJ, 2012.

Anexos

Anexo 01 - MATERIAL CONSULTADO NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Termo Pesquisado	Nazismo – educação			
Produção	Ano	Autoria	Título	Fonte
Artigo	2018	Gregory da Silva Balthazar; Fabiana de Amorim Marcello	“Imaginar apesar de tudo”: da imagem à responsabilização ética pela vida do outro	CAPES Periódicos
Artigo	2019	Robson Loureiro	Educar, Elaborar o passado, Desnazificar: Memória histórica e neonazifascismo no início do século XXI	CAPES Periódicos
Termo Pesquisado	Educação – autoritarismo			
Produção	Ano	Autoria	Título	Fonte
Artigo	2021	Guilherme Prado Roitberg; Mariana Bergo Damaso Silva; Edson Guilherme de Souza; Luiz Roberto Gomes	Fascismo e antissemitismo à brasileira	CAPES Periódicos
Artigo	2004	Ana Elizabeth Maia de Albuquerque	Educação e autoritarismo: por uma gestão democrática do espaço escolar	CAPES Periódicos
Artigo	2020	André Del Negri	Discursos autoritários em tempos de democracia: um estudo a partir da relação entre educação e direitos humanos	CAPES Periódicos

Artigo	2021	José D'Assunção Barros	Educação pós Auschwitz: implicações de um texto clássico	CAPES Periódicos
Termo Pesquisado	RPG - ensino de história			
Produção	Ano	Autoria	Título	Fonte
Artigo	2020	Brunno Manoel Azevedo	Entre professores e mestres: o RPG e as experiências docentes no ensino de história	CAPES Periódicos
Artigo	2014	Juliano da Silva Pereira	Uma máquina do tempo movida à imaginação: rpg e empatia histórica no ensino de história	CAPES Periódicos

Fonte: O autor deste livro (2023)

Anexo 02 - MATERIAL CONSULTADO NO CAPES TESES E DISSERTAÇÕES

Fonte de Pesquisa	Capas Teses e Dissertações
Termo Pesquisado	Educação – nazismo
Dissertações	8
Teses	4
Termo Pesquisado	Educação – autoritarismo
Dissertações	149
Tese	50
Termo Pesquisado	RPG - ensino de história
Dissertações	29
Teses	8

Fonte: O autor deste livro (2023)

Anexo 03 - MATERIAL CONSULTADO NO CAPES TESES E DISSERTAÇÕES

Fonte de Pesquisa	Capes Teses e Dissertações
Termo Pesquisado	Educação – nazismo
Dissertações	8
Teses	4
Termo Pesquisado	Educação – autoritarismo
Dissertações	149
Tese	50
Termo Pesquisado	RPG - ensino de história
Dissertações	29
Teses	8

Fonte: O autor deste livro (2023)