

**DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: APRENDIZAGEM SOBRE AS ETAPAS DA REVOLUÇÃO BURGUESA POR MEIO DO JOGO “TOMANDO A BASTILHA”****CHALLENGES OF HISTORY TEACHING: LEARNING ABOUT THE STAGES OF THE BURGUES REVOLUTION THROUGH THE GAME "TAKING THE BASTILLE"**

Renato Andreão Cora*

Resumo: Essa pesquisa contempla uma estratégia didática para o ensino de Revolução Burguesa numa turma de 8º ano do ensino fundamental por meio de um jogo. O processo ensino-aprendizagem por meio desta atividade perpassa etapas que necessitam ser superadas por grupos de alunos mediados pelo professor-pesquisador em sala de aula. Sendo uma pesquisa de viés qualitativo, o diário de bordo foi o instrumento para coleta de dados e o objetivo foi desenvolver uma alternativa pedagógica para o ensino de Revolução Burguesa como resposta às deficiências de aprendizagem apresentadas em aulas tradicionais. A proposta obteve resultados consideráveis no que tange a compreensão crítica do tema por parte dos estudantes, porém, a dinâmica ainda necessita ser desenvolvida para estágios posteriores.

Palavras-chave: Ensino. História. Revolução Burguesa.

Abstract: This research aims a didactic strategy for the teaching of Bourgeois Revolution in an grade elementary school class through of a game. The teaching learning-process through of this game produce phases that must be overcome by groups of students mediated by the teacher-researcher in the classroom. Being a qualitative research, the logbook was the instrument for data collection and the objective is develop a pedagogical alternative for the teaching of the Bourgeois Revolution answering the deficiencies strategies presented in traditional classes. The proposal has achieved considerable results in the critical understanding of the subject by the students, but the dynamics still need to be developed for later stages.

Keywords: Teaching. History. Bourgeois Revolution.

O contexto e as consequências da Revolução Burguesa

A Europa da segunda metade do século XVIII foi cenário para o que a historiografia classifica como a “Era das Revoluções” (HOBSBAWM, 2012). A Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Burguesa na França (ou “Revolução Francesa”) protagonizaram a maior transformação da história humana desde tempos remotos, quando a humanidade desenvolveu a agricultura, a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. Foi o triunfo da lógica

* Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) do Instituto Federal do Espírito Santo. Este produto didático relatado no artigo foi pensado na aula de Metodologia de Ensino.



capitalista e da burguesia liberal, cujos tentáculos ainda se encontram nas esferas sociopolíticas e socioeconômicas atuais.

Por essa razão, segundo Hobsbawm (2012), a mais notável consequência desse período para a humanidade foi que nenhuma economia do globo seria formada sem a influência da revolução industrial britânica ou sem a política e ideologia formadas, essencialmente, na Revolução Burguesa. Isso significa que foi a França que forneceu o vocabulário e os eixos da política liberal e radical-democrática que serviram de modelo para a maioria das nações. Este é o principal legado da Revolução Burguesa.

A historiografia da Revolução Burguesa expõe homens e mulheres à frente de um movimento revolucionário na França do final do século XVIII que, seguindo os seus ideais, derruba o antigo regime absolutista, desarticula um sistema ainda atrelado a modelos aristocráticos de obrigações senhoriais, implantando um novo modelo sociopolítico, alicerçado em bases capitalistas (CORREA, 2009). Desde então, em grande parte das nações contemporâneas, só se admitiria como governo legítimo aquele institucionalizado por uma Constituição e submetido, em tese, ao diálogo com o povo. Este foi um impacto que ecoou pelo globo e contribuiu para moldar o mundo nos últimos dois séculos.

Até mesmo pequenas comunidades de regiões menos expansionistas e desenvolvidas no modelo capitalista naquele contexto social do fim do século XVIII sofreriam consequências, como aponta Hobsbawm (2012, p. 27):

Os analfabetos camponeses sicilianos ou o agricultor das montanhas do sudeste asiático viviam suas vidas em minúsculos segmentos de terras, e para além dos quais tudo era e sempre seria eternamente desconhecido [...] o mundo era menor, a maioria vivia e morria no distrito ou paróquia onde haviam nascido.

As ideias da Revolução Burguesa provocaram o surgimento de movimentos ao redor do mundo que assimilaram alguns de seus conceitos para lutar por emancipação política, como o processo de libertação da América Latina do domínio espanhol a partir de 1808 (KARNAL, 2001). A revolução lançou bases para inúmeros movimentos emancipatórios:

Forneceu o padrão para todos os movimentos revolucionários que surgiram pós-1789, suas lições (interpretadas segundo o gosto de cada um) tendo sido incorporadas até mesmo ao socialismo e ao comunismo modernos (HOBSBAWM, 2012, p. 100).

A importância do ensino da Revolução Burguesa é fundamental para a formação cidadã de alunos do 8º ano do ensino fundamental (BRASIL, 1998; BRASIL, 2019). É a porta de entrada



para a compreensão de temas que permeiam a leitura de mundo de qualquer cidadão moderno, tais como entender a origem dos conceitos de “direita” e “esquerda” na política, a separação do estado da Igreja, a participação popular por meio do voto, a instrução pública estatal e gratuita e a afirmação dos direitos universais da cidadania e a igualdade de todos perante a lei (MOTA, 2009).

Para uma parte considerável dos alunos, a Revolução Burguesa possui fases, nuances e reviravoltas políticas que perpassaram um arco temporal de mais de dez anos (CORREA, 2009), tornando o assunto, para muitos, enfadonho e complexo. Por essa razão, com vistas a colaborar para um ensino sobre o tema que seja mais dinâmico e criativo, desenvolvemos uma estratégia lúdica utilizando cartas, totens de madeira e um tabuleiro personalizados, cuja proposta principal é utilizar-se do jogo para tornar o processo de ensino-aprendizagem criativo, capaz de ensinar uma prática pedagógica que possa ser desenvolvida para estágios posteriores.

O ensino de Revolução Burguesa

O ensino tradicional, por meio dos livros didáticos, é fragmentado, e sujeito à subjetividade dos aspectos teórico-metodológicos de cada historiador (MASUDA, 2011), seja ele influenciado pelas correntes positivista, marxista ou dos *Annales*. Não é possível separar essa influência na produção historiográfica e didática de cada tempo histórico, pois estão conectadas (GABRIEL; TURAZZI, 2000). Cada material didático de História que passa pela porta da escola apresenta uma concepção historiográfica e uma verdade para a formação do educando. Cabe ao professor ter domínio sobre essas tendências para uma construção do processo de ensino-aprendizagem mais próxima do nível de criticidade do aluno.

Ao professor, cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajuda-los a ultrapassarem os limites de suas experiências cotidianas (rupturas). (SAVIANI, 2007, p. 417-418).

A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado e esse processo também passa pelo crivo da mediação do outro que indica, delimita e atribui significados à realidade (VYGOTSKY, 2007). No caso, o professor colabora para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, sendo este um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e ao



pensamento (RÊGO, 2002). O mais importante é estimular a “atitude historiadora” do aluno por meio do uso de fontes, linguagens e objetos materiais (BRASIL, 2019).

Proporcionar aos estudantes uma abordagem diferente de construir o conhecimento histórico por meio de uma estratégia criativa (HUIZINGA, 2014) visa estimular maior interesse pelos conteúdos tradicionais, tais como a Revolução Burguesa que ocorreu na França do fim do século XVIII. Um tema capaz de suscitar reflexões sociais profundas e debates intermináveis (DEVINCENZI; KUNST, 2013), devido à importância do assunto, que é eixo estruturante do nosso currículo e considerado evento inaugural da Idade Contemporânea (BRASIL, 1998). O fato é que o tema permite inúmeras possibilidades de estratégias didáticas, as quais podem ser adotadas de maneira lúdica (BERGAMIN, 2015; DEVINCENZI; KUNST, 2013; BASSANI, 2013).

Por se tratar de um longo período de caráter revolucionário com diversas rupturas, controvérsias e reviravoltas (MOTA, 2009; HOBBSAWM, 2012; CORREA, 2009), o processo ensino-aprendizagem de Revolução Burguesa necessita ser desenvolvido e mediado em consonância com o perfil dos alunos (BASSANI, 2013), sem exigência de memorização de datas e repetição de fatos (GABRIEL; TURAZZI, 2000). Sendo assim, a abordagem de conteúdos históricos trabalhados em sala de aula não pode ficar alicerçada ao convencional, devendo ser desenvolvidos métodos dialógicos, criativos e capazes de se alinharem a elementos da cultura do aluno (FREIRE, 2015). Somente dessa maneira, o professor poderá mediar uma estratégia didático-pedagógica que contribua para a ampliação do nível de criticidade do aluno (RÊGO, 2002).

É essencial que o aluno aprenda sobre a Revolução Burguesa, porque sem assimilar os elementos da cultura revolucionária europeia e dos conteúdos que são patrimônio da humanidade, o sujeito está desarmado para questionar e transformar a sociedade (SAVIANI, 2003). Sem isso, sua dinâmica se reduz à marginalização ou ao ativismo, sinônimo de falta de embasamento teórico-crítico. “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Não se deve excluir o protagonismo do estudante, pois, como atesta Freire (2015), o ato de ensinar não se reduz à transferência visceral de saberes, mas passa pela criação de hipóteses e cenários para a própria construção do conhecimento a partir do sujeito-aluno.



Metodologia e desenvolvimento

O desenvolvimento do jogo partiu da dificuldade que os alunos do 8º Ano C de uma escola estadual, em Serra (ES), demonstravam no processo de aprendizagem de Revolução Burguesa por meio do livro didático e de aulas expositivas (GABRIEL; TURAZZI, 2000; MASUDA, 2011). A turma se caracteriza por ser agitada, indisciplinada e ter pouco hábito de leitura, o que significa níveis motivacionais comprometidos e ventilam a necessidade de alternativas pedagógicas que contemplem novos cenários (BASSANI, 2013; DEVINCENZI; KUNST, 2013; BERGAMIN, 2015).

Atrelar o método de ensino aos componentes motivacionais de um jogo foi o núcleo central da ideia para descortinar uma nova abordagem que alcançasse uma relação dialógica com os alunos (FREIRE, 2015). A mediação dos grupos para o desenvolvimento de uma compreensão crítica do tema e consequente avanço do processo ensino-aprendizagem fica a cargo do professor-pesquisador (RÊGO, 2002; VYGOTSKY, 2007), que fará toda a coleta e tratamento dos dados por meio de um diário de bordo (BARDIN, 2011). Esses dados coletados serão analisados nas categorias propostas por Jacob (2017), que visam descortinar a compreensão crítica dos estudantes sobre as características do processo revolucionário.

A relevância e a complexidade do tema nos levaram ao desenvolvimento de um jogo que pudesse contribuir para a compreensão das etapas que caracterizaram a Revolução Burguesa. Entendemos que o aprendizado sobre cada fase desse evento histórico é crucial para compreender o fato de maneira contextualizada e seu indelével legado para a humanidade, cujo domínio contribui para a autonomia do estudante em sua prática social (SAVIANI, 2003). O jogo se chama “Tomando a Bastilha”, o qual consiste em um tabuleiro personalizado, quatro totens de madeira e vinte e quatro cartas distribuídas no tabuleiro - quatro em cada fase do jogo.

Com a base teórica e metodológica do jogo já arquitetada, foi necessária a validação dos pares na sala dos professores e do pedagogo da instituição de ensino em 8 de agosto de 2018. Por unanimidade (Quadro 1), o jogo “Tomando a Bastilha” foi concebido como uma alternativa a ser colocada em prática para ensinar uma abordagem lúdica do ensino de Revolução Burguesa. Especialmente, se considerado o perfil da turma do 8º ano C e seus problemas de ordem disciplinar.

Quadro 1 – Validação dos professores da escola



PROFISSIONAL	PARECER
M. F. (pedagogo)	SIM
M. S. (Língua Portuguesa)	SIM
P. S. (Matemática)	SIM
J. V. (Ciências)	SIM
L. M. dos A. (Geografia)	SIM
C. P. (Educação Física)	SIM
A. C. D. (Projetos de Pesquisa)	SIM
V. C. (Arte)	SIM

Essa atividade pedagógica foi colocada em prática na escola entre os dias 12 e 14 de agosto de 2018, compreendendo as diversas fases, cenários, nuances e reviravoltas que caracterizaram a Revolução Burguesa por mais de dez anos (HOBSBAWM, 2012, CORREA, 2009; MOTA, 2009). O jogo é composto no tabuleiro por seis fases: Estados Gerais (1789), Assembleia Nacional Constituinte (1789-1791), Assembleia Legislativa (1791-1792), “Período do terror” (Jacobinos no poder), Convenção (1792-1795) e Diretório (1795-1799), não abrangendo a Era Napoleônica, que é posterior. Os alunos precisam atravessar as etapas movendo um pequeno totem de madeira, mas para tal movimento de progresso, necessitam responder às perguntas contidas nas cartas em cada fase.

A ideia de sucessão ajuda o aluno a perceber noções de causalidade em perspectiva temporal. Compreender tal noção é importante, inclusive, para problematizar a noção de “processo/progresso” como trabalhada pela escola metódica/tradicional. A sucessão tal qual aparece nessa perspectiva remete à mobilização de explicações monocausais, por meio das quais os acontecimentos se relacionam um após o outro em uma direção predeterminada (GABRIEL; TURAZZI, 2000, p. 220).

Em cada uma das seis etapas do jogo, um membro do grupo de alunos deve iniciar o jogo chacoalhando quatro totens de madeira com as mãos e, em seguida, deve jogá-los à mesa. Cada um dos quatro totens de madeira representa uma classe envolvida na revolução: nobreza, burguesia, clero e populares (Fig. 1). O grupo responde, em cada ensejo, somente às perguntas das cartas que representam os totens que caíram com os nomes das classes sociais virados para cima. Se ao arremessar os quatro totens na mesa, apenas os totens “burguesia” e “clero” caírem com seus respectivos nomes virados para cima, os alunos somente irão responder, naquela fase,

às perguntas contidas nas cartas que tiverem personagens da Revolução associados à burguesia e ao clero.

Figura 1



Os totens que definem as perguntas do jogo
Fonte: arquivo do autor

Em cada fase, existem quatro cartas com quatro personagens da Revolução fazendo, cada um, uma pergunta sobre aquele período, com conteúdo voltado para a sua classe (nobreza, burguesia, clero ou populares). Se apenas os totens “burguesia” e “clero” caírem virados para cima, os alunos devem identificar, naquela fase, qual a carta que contém um personagem clérigo ou burguês e puxar as duas cartas referentes à burguesia e ao clero. Em seguida, responder à questão contida em cada carta. Entre os nobres, o personagem na carta pode ser o Rei Luís XVI, entre os populares um pobre *Sans-Culottes* dos arredores de Paris, entre o Clero pode cair o Cardeal de Rohan e entre burgueses o Jacques Brissot, líder do partido Girondino que apoiava a classe ascendente ao poder, entre outros.

Figura 2



As cartas do jogo contendo perguntas de personagens envolvidos na Revolução
Fonte: Arquivo pessoal do autor

Nota-se que os elementos motivacionais de um jogo estão presentes, como influência social, pertencimento, imprevisibilidade, realização, perda e retomada. Essa sintonia com o universo lúdico que envolve os participantes é a “chama” que essa estratégia busca alcançar para desenvolver a criticidade do aluno no que tange à temática trabalhada (HUIZINGA, 2014).

Para critérios de avaliação, entre as fases, o grupo tem liberdade de discutir, indagar e expor dúvidas sobre a Revolução Burguesa com o professor-mediador. Desta forma, a construção do conhecimento acontece em consonância com o próprio raciocínio do aluno. A técnica para o tratamento de dados nesta pesquisa de caráter qualitativa está direcionada para a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A coleta dos resultados será através de um diário de bordo durante as atividades, buscando identificar o conhecimento crítico dos alunos no processo revolucionário por meio das seguintes categorias (Quadro 2), conforme Jacob (2017):

Quadro 2 – Categorias de Análise da Pesquisa

- **Violação dos direitos humanos**



• Desacordo
• Protesto
• Reação pelo poder dominante
• Ponto sem retorno
• Luta entre pessoas e governo
• Mudança
• Luta interna pelo poder
• Violência
• Estabelecimento do novo regime

Jacob (2017)

Dessa forma, impulsionados pelos signos e ferramentas criativas de um jogo, valorizando a linguagem interativa e o trabalho em grupos (VYGOTSKY, 2007), buscamos pressupostos básicos de desenvolvimento da aprendizagem por meio da internalização dentro da atividade proposta.

Resultados e discussão

Divididos os alunos em quatro grupos de cinco estudantes cada, a atividade do jogo “Tomando a Bastilha” aconteceu em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Serra, Espírito Santo. O cenário foi a dificuldade no aprendizado de Revolução Burguesa por meio de aulas tradicionais (MASUDA, 2011), levando ao desenvolvimento de um jogo para dinamizar e responder ao desafio de uma abordagem mais criativa para o aprendizado da matéria. (BERGAMIN, 2015; DEVINCENZI; KUNST 2013; BASSANI, 2013).

Na abertura sobre o tema, realizamos uma introdução oral sobre a realidade social da França no final do século XVIII marcada pela miséria, desigualdade e tensões entre classes (HOBBSAWM, 2012, CORREA, 2009; MOTA, 2009), o que levou os três Estados (Clero,

nobreza e burguesia, trabalhadores urbanos e camponeses) a realizar uma Assembleia em caráter de urgência para discutir a situação (MOTA, 2009; CORREA, 2009). O primeiro grupo a iniciar as atividades (Fig.3) se deparou, na fase inicial, com duas cartas contendo dois personagens envolvidos nessa “Convocação dos Estados Gerais” de 1789: Rei Luís XVI e um pobre *sans-culotte* parisiense. A carta do monarca veio com a pergunta autorreferente do rei: *“Como eu terei vantagens na votação da Assembleia dos Estados Gerais?”*.

Figura 3



Totens jogados à mesa e o início do jogo “Tomando a Bastilha”

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Dois membros do grupo, S.A.P. e C.E.S., sem consultar material, se ajudaram (RÊGO, 2002) e responderam que o Rei Luís XVI “com mão de ferro” quis que o voto fosse por Estado. Assim, como o Clero (Primeiro Estado) e a Nobreza (Segundo Estado) tinham uma aliança, manteriam o poder com dois votos contra apenas um voto isolado do Terceiro Estado (formado pela burguesia, pelos trabalhadores urbanos e camponeses), que defendia o voto por cabeça, isto é, por pessoa e não por Estado. O professor-pesquisador, responsável pela mediação (RÊGO, 2002; VYGOTSKY, 2007), corroborou com a argumentação e o grupo avançou para a fase seguinte.

Em seguida, o aluno R.M.V. fez uma observação considerável. Como eles tinham a opção de consultar o caderno e o livro didático por 1 minuto, observando as figuras protagonistas da Revolução no livro (Rei Luís XVI, Robespierre, Danton, Cardeal de Rohan, Brissot e os *sans-culottes*), todos brancos de origem celta e gaulesa, perguntou sobre a presença de negros na

Revolução Burguesa. O mediador respondeu que era uma sociedade diferente da atual e que ainda não havia tantos imigrantes como hoje, embora já houvesse negros em Paris. O mediador também citou a libertação da colônia francesa do Haiti, na América Central, que liderados pelo afrodescendente Jean-Jacques Dessalinés, admirador de ideias iluministas e da Revolução Burguesa, efetuaram a maior revolta escravagista das Américas (HOBBSAWM, 2012). A visão do aluno é compreensível, pois no mês anterior do ano de 2018, a França venceu a Copa do Mundo de futebol com vários jogadores de origem africana, árabe e magrebina. Esta é a França que ele conhece (FREIRE, 2015).

As perguntas de personagens contidas nas cartas sobre a queda da Bastilha na etapa “Assembleia Nacional Constituinte”, revelaram maior apropriação por grande parte dos estudantes (Fig.4). A rebelião causada por camponeses no interior e os populares e soldados saqueando armas, alimentos e tomando a prisão fortificada onde o rei Luís XVI prendia inimigos políticos (CORREA, 2009; MOTA, 2009) foi a parte sobre a qual eles demonstraram maior domínio

Figura 4



O jogo “Tomando a Bastilha” em sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

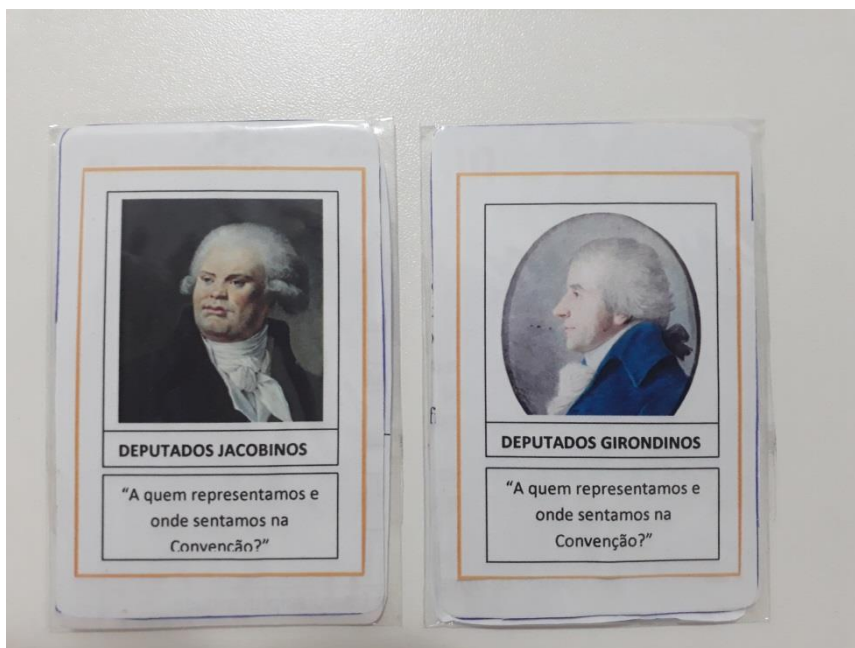
Sobre esta fase, na carta do pobre Sans-culottes: “*O que nós, pobres dos arredores de Paris, fizemos em 14 de julho de 1789, que posteriormente virou feriado nacional?*”, os alunos S.A.C



e C.E.R. explicaram que a Bastilha era uma fortaleza medieval utilizada como prisão e sua tomada pelos populares (e “alguns soldados rebeldes”, acrescentou o mediador), por meio de um confronto sangrento onde soldados do Rei Luís XVI e muitos Sans-culottes morreram, gerou uma série de “revoltas” (sic) (na verdade, “foram reações”, corrige o mediador) por toda a França, que se estendeu por parte da Europa absolutista, que passou a temer a perda dos privilégios e poder absoluto, “dados por Deus” (HOBSBAWM, 2012, p. 108). O mediador corroborou com o argumento do grupo e concluiu que esse evento foi o ponto crucial para a revolução em curso e gerou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, documento culminante da revolução (CORREA, 2009) e que define os direitos individuais e coletivos dos homens, sendo aprovado pela Assembleia Nacional Constituinte logo após a tomada da Bastilha (MOTA, 2009).

Dois dos quatro grupos, na penúltima fase, “Convenção Nacional”, tiveram o desafio de desvendar as perguntas provenientes de duas cartas fundamentais no jogo; uma do partido Jacobino e a outra do Girondino (Fig. 5). A Convenção Nacional foi convocada para elaborar a nova Constituição após a queda do Rei Luís XVI e a proclamação da República (CORREA, 2009). A Convenção Nacional estava dividida em três grandes grupos políticos: girondino, jacobinos e planície (centro). Mais da metade dos integrantes dos dois grupos demonstraram discernimento quanto ao fato de os Girondinos representarem a burguesia industrial e comercial, serem contra a participação popular nas decisões políticas e sentarem à direita do presidente da Convenção (MOTA, 2009). Assim como os jacobinos sentarem à esquerda do presidente da Convenção e representarem as camadas populares.

Figura 5



As duas cartas sobre a origem dos conceitos de “direita” e “esquerda” na política

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Entre os deputados esquerdistas de maior influência estava Robespierre, um dos principais personagens da Revolução. Ele despertou a curiosidade de grande parte dos alunos quando tomaram conhecimento, por meio do professor-pesquisador, que ele consentiu a decapitação em praça pública de milhares de pessoas durante quatorze (14) meses em que os jacobinos estiveram no poder, antes da Convenção (HOBBSAWM, 2012). Após a prática, um dos grupos se dispersou na sala e foi observado que dois alunos, J.C.S. e A.N.S., continuaram a conversar sobre Robespierre com os livros didáticos na mão e um deles, J.C.S., buscou mais informações sobre ele no celular (FREIRE, 2015). O Rei Luís XVI não despertou tanta curiosidade.

Houve, nessa parte, perguntas relacionadas às leis pelas quais Robespierre se apoiava para decapitar milhares de pessoas. O professor-pesquisador apontou que o “incorrupível”, como esse político era conhecido, suspendeu a Constituição e fundou um comitê que julgava os suspeitos de serem contra os ideais jacobinos – o Comitê de Salvação Pública. Uma aluna, J.C.C., perguntou como Robespierre pode ser favorável à classe popular sendo tão cruel, por ter guilhotinado um colega de partido (Danton). O professor-pesquisador explica que Danton, apesar de ser jacobino, era contra a barbárie e a violência diária exibidas em praça pública, através das guilhotinas (MOTA, 2009; CORREA, 2009). Essa foi a desavença entre ele e Robespierre, apesar de ambos serem do mesmo partido.

Um grupo conseguiu atingir a última fase (Fig. 6), “A Convenção”. Quando, enfim, a burguesia subiu ao poder após Robespierre ser guilhotinado e os Jacobinos caírem, os banqueiros e industriais transformaram a França absolutista numa França capitalista (HOBSBAWM, 2012). A aluna S.A.C, ao se deparar com a resposta sobre a ascensão ao poder dos burgueses industriais, questionou se a Revolução Industrial, que foi trabalhada em sala de aula no trimestre anterior, aconteceu nesse mesmo período da Revolução Burguesa. O ponto alto nessa etapa foi a percepção temporal que a aluna R.A.M realizou (GABRIEL; TURAZZI, 2000) ao identificar que o militante Graco Babeuf, que liderou a Conspiração dos Iguais (CORREA, 2009, MOTA, 2009, HOBSBAWM, 2012) reivindicando abolição da propriedade privada e a igualdade social (MOTA, 2009), deu continuidade aos ideais dos jacobinos, varridos do poder. O grupo errou a questão sobre a Burguesia: “*Como fomos beneficiados por esse governo? (Diretório)*”, não conseguindo atingir a meta final do jogo (HUIZINGA, 2014). Porém, o processo rendeu boas práticas, criticidade, aprendizados e reflexão. O jogo “Tomando a Bastilha”, esta aberto para ser aperfeiçoado nos próximos ensaios.

Figura 6



Motivação na etapa final do jogo
Fonte: Arquivo pessoal do autor

No quadro 3, na sequência, analisamos o aprendizado dos alunos por meio dessa alternativa pedagógica no ensino de Revolução Burguesa a partir das categorias formuladas por Jacob (2017), considerando a compreensão crítica das características de um processo revolucionário.



Quadro 3 – Categorias de Análise da Pesquisa

• Violação dos direitos humanos	Quando os alunos questionaram as bases legais para os jacobinos poderem decapitar milhares de pessoas pela França.
• Desacordo	Quando, logo no início, dois estudantes responderam que na Assembleia dos Estados Gerais o Primeiro e Segundo Estados não aceitaram a ideia da realizar a votação “por cabeça”, como queriam os membros do Terceiro Estado.
• Protesto	Quando os alunos demonstraram domínio de como se caracterizou a dinâmica da Tomada da Bastilha e o caráter protestante da mesma.
• Reação pelo poder dominante	Quando os alunos citam a maneira como o Clero e a Nobreza mediarão a Reunião dos Estados Gerais com “mão de ferro”, impondo a votação “por Estado” e não “por cabeça”. Além de não atenderem as manifestações dos membros do Terceiro Estado.
• Ponto sem retorno	Quando o aluno A.N.S. indagou sobre o paradeiro da família real após a decapitação em praça pública do Rei Luís XVI e se os mesmos seriam “aproveitados” na nova ordem de poder, mesmo que a Monarquia já estivesse fragmentada e sem chances para reagir.
• Luta entre pessoas e governo	Quando os alunos explicaram como ocorreu a tomada da Bastilha e citaram mortos de ambos os lados; “soldados do Rei Luís XVI” e “muitos sans-culottes”.



• Mudança	A percepção de mudança no processo revolucionário foi identificada na fala da aluna R.A.M., quando a mesma argumentou que o militante Graco Babeuf ainda tentava colocar em prática os ideais jacobinos de igualdade social mesmo numa França já aparelhada pelos banqueiros e pela burguesia industrial e com a monarquia absolutista destituída do poder.
• Luta interna pelo poder	Quando perceberam que Robespierre, líder do partido Jacobino, guilhotinou Danton, que também era um jacobino. Uma desavença interna durante o “período do Terror”.
• Violência	Quando eles explicam como aconteceu a Tomada da Bastilha, quando citam a crueldade do líder jacobino Robespierre e a maneira como ele guilhotinava “quem pensava diferente”, mesmo que fossem “colegas de partido”.
• Estabelecimento do novo regime	Quando a aluna S.A.C. assimilou a ascensão burguesa e a associou a classe dos industriais, lembrando a revolução industrial ocorrida na Inglaterra no mesmo século (XVIII) e que consolidou o Capitalismo como sistema hegemônico até hoje.

Fonte: Jacob (2017)

O levantamento de dados por meio do diário de bordo demonstra que houve uma compreensão crítica considerável por parte dos alunos da turma, além de denotar protagonismo dos mesmos no transcurso da atividade alternativa em sala de aula. O ponto fulcral a ser desenvolvido se atém ao aspecto operacional, que apresentou falhas na mediação entre os grupos de alunos e a dinâmica proposta, além de outros tópicos de ordem técnica, como o tempo



que cada grupo pode consultar o livro/caderno caso não consiga responder. Isso precisa ser flexibilizado de acordo com os avanços de aprendizagem identificados em cada turma.

Considerações finais

A atividade didática possibilitou a aproximação dos alunos ao contexto da Revolução Burguesa no século XVIII, permitindo uma compreensão crítica do fato histórico e, conseqüentemente, colaborando para o aprendizado do tema. O ensejo caracterizado pela interação entre os grupos de estudantes e a proposta didática do jogo “Tomando a Bastilha” demonstrou que houve construção de conhecimento e abordagens críticas das etapas da Revolução ocorrida na França. Nesse aspecto, houve avanços na compreensão, direta ou indireta, de conceitos como burguesia, nobreza, regime, etc. As fases apresentadas pelo jogo, ao serem aceitas como desafiadoras pelos alunos, criou um elo entre eles e o período histórico estudado, sendo esta interação, o núcleo central do desenvolvimento da atividade, que tem como objetivo o avanço no aprendizado e na compreensão crítica do tema.

Na esteira do caráter lúdico do jogo, a dinâmica da atividade trouxe competição natural e ampliou a compreensão das fases e os conceitos básicos da Revolução Burguesa. Essa intervenção estratégico-pedagógica na realidade escolar contribuiu para o ensino de um tema que é fundamental na compreensão da formação do mundo contemporâneo burguês-capitalista. Além de colaborar com o desenvolvimento da autonomia do sujeito-aluno. Existe margem para esta abordagem didática ser desenvolvida para estágios posteriores e melhoras consideráveis a serem feitas nos campos metodológico e funcional.

Referência

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSANI, Maricelso Soares. O uso de jogos digitais na aprendizagem de História: a utilização do jogo “Tríade” na aprendizagem sobre a Revolução Francesa. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v.1 (especial), 2013.

BERGAMIN, Khatyuscia Rhayra Prado. Revolução Francesa: A Iconografia como suporte para o ensino de História. In. VII Congresso Internacional de História, 2015. Paranaíba/PR. **Anais...**Paranaíba/PR: UNESPAR, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Fundamental: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: 1998.



BRASIL. BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Brasília: SEE, 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em: 15/10/2019.

CORREA, Manoel Pio. **Primórdios da Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 2009.

DEVINCENZI, Diego Speggiorin; KUNST, Rafael Vicente. A revolução francesa no tabuleiro: o jogo como estratégia de aprendizagem. **Revista Latino-Americana de História**. V.2, n.6 (especial), p. 615-629, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GABRIEL, Carmen Teresa; TURAZZI, Maria Inês. **Tempo e História**. São Paulo: Moderna, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **A Era das Revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** - O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva S.A: 2014.

JACOB, Frank. Teaching the French Revolution from a Global Perspective. **CUNY Academic Works**. v (-). n (-), 2017.

KARNAL, Leandro. **A formação dos Estados Unidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

MASUDA, Rosimeire Carvalho dos Santos; VILIONE, José Libório; GONÇALVES, Caroline Sauer. Revolução Francesa: como o tema é abordado no material didático. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011. Presidente Prudente/SP. **Anais...** Presidente Prudente/SP: Colloquium Humanarum, 2011.

MOTA, Carlos Guilherme. **Revolução Francesa**. São Paulo: Ática, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.