



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
BAHIA – IFBA/ CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DAIANE DOS SANTOS NUNES SOUZA



**O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO
DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE
RAÇA E TRABALHO NO BRASIL**

Salvador - BA, 2025

DAIANE DOS SANTOS NUNES SOUZA

**O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO
DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE
RAÇA E TRABALHO NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Salvador do Instituto Federal da Bahia (IFBA), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Celso Eduardo Brito

Salvador - BA, 2025

S729j Souza, Daiane dos Santos Nunes

O jogo digital "sonho de liberdade" como instrumento de construção de conhecimento para a relação entre raça e trabalho no Brasil / Daiane dos Santos Nunes Souza; orientador Celso Eduardo Brito -- Salvador, 2025.

109 p.

Dissertação (Programa de Pós - graduação em Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2025.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Educação para as relações étnico-raciais. 3. Jogos digitais. 4. Abordagem Instrumental. I. Brito, Celso Eduardo, orient. II. TÍTULO.

CDU 377



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Bahia

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Rua Emídio dos Santos - Bairro Barbalho - CEP 40301-015 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

**PROFEPT- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E TRABALHO NO BRASIL

DAIANE DOS SANTOS NUNES SOUZA

Orientador: Prof. Dr. Celso Eduardo Brito

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Celso Eduardo Brito

Orientador – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza

Membro Interno – Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Profa. Dra. Eliane Santana de Souza Oliveira

Membra Externa – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela banca examinadora em 11/04/2025.

Em 28 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ALMEIDA SOUZA, Professor Efetivo**, em 11/04/2025, às 20:55, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **CELSE EDUARDO BRITO, Professor Efetivo**, em 13/04/2025, às 09:26, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Santana de Souza Oliveira**, **Usuário Externo**, em 13/04/2025, às 21:26, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site

http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#) informando o código verificador **4080136** e o código CRC **48774AB6**.

23279.002959/2025-81

4080136v6

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado e renovado as minhas esperanças.

Agradeço também...

Aos meus pais e às minhas irmãs, por todo amor e cuidado.

Ao meu esposo, por apoiar meu crescimento, fazer comigo e saber que faço por nós.

Aos meus filhos, por serem compreensivos e brincarem comigo como se eu fosse criança igual a eles.

Ao professor Celso, por aceitar a orientação deste trabalho e ser um incentivador por excelência.

Aos professores que tive durante o curso, especialmente o professor Danilo, a quem admiro.

À professora Eliane, por aceitar fazer parte do trabalho e ser tão detalhista e cuidadosa.

Aos meus colegas de curso, especialmente Marcelo, Iljânio e Cassia, por todo incentivo.

Ao ProfEPT e ao IFBA pela oportunidade do curso.



RESUMO

A utilização de tecnologias digitais pode funcionar como estratégia pedagógica para sistematizar os mais diferentes conteúdos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), favorecendo processos inovadores de ensino e aprendizagem. Considerando isso, o presente trabalho analisa o uso de um jogo digital como ferramenta para o debate acerca das relações étnico-raciais na EPT. A pesquisa entende o trabalho como princípio educativo e a educação profissional como possibilidade de formação integral e crítica dos sujeitos. Além disso, a Teoria da Abordagem Instrumental é utilizada como base teórica que fundamenta a análise de ferramentas tecnológicas que promovem a mediação de saberes em processos de ensino e aprendizagem. O estudo tem natureza qualitativa e inclui pesquisa bibliográfica, aplicação do jogo com estudantes do Ensino Médio Integrado e análise dos escritos oriundos da Roda de Conversa com os discentes. A pré-análise, exploração do material e organização dos dados foi feita com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O jogo “Sonho de Liberdade”, produzido através da plataforma *RPG Maker MV*, é um *game* do gênero RPG (*Role-Playing Game*/Jogo de representação de papéis) e funcionará como produto educacional juntamente com uma Sequência Didática (para orientar a utilização do mesmo por professores). O produto educacional “Sonho de Liberdade” constituiu-se como um instrumento de aprendizagem atrativo entre os participantes da pesquisa, permitindo o acesso à temática raça e trabalho no Brasil e mostrando-se útil como recurso didático em processos de ensino e aprendizagens entre jovens do Ensino Médio Integrado e outras modalidades da EPT ou Educação Básica.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação para as relações étnico-raciais; Jogos digitais; Abordagem Instrumental.



ABSTRACT

The use of digital technologies can function as a pedagogical strategy to systematize the most diverse contents in Professional and Technological Education (EPT), favoring innovative teaching and learning processes. Considering this, this paper analyzes the use of a digital game as a tool for the debate about ethnic-racial relations in EPT. The research understands work as an educational principle and professional education as a possibility for the integral and critical formation of the subjects. In addition, the Theory of the Instrumental Approach is used as a theoretical basis that underpins the analysis of technological tools that promote the mediation of knowledge in teaching and learning processes. The study is qualitative in nature and includes bibliographical research, application of the game with students of Integrated High School and analysis of the writings originating from the Conversation Circle with the students. The pre-analysis, exploration of the material and organization of the data were based on Bardin's Content Analysis (2016). The game "Sonho de Liberdade", produced through the RPG Maker MV platform, is a game of the RPG (Role-Playing Game) genre and will function as an educational product together with a Didactic Sequence (to guide its use by teachers). The educational product "Sonho de Liberdade" constituted itself as an attractive learning instrument among the research participants, allowing access to the theme of race and work in Brazil and proving to be useful as a didactic resource in teaching and learning processes among young people in Integrated High School and other EPT or Basic Education modalities.

Keywords: Professional and Technological Education; Education for ethnic-racial relations; Digital games; Instrumental Approach.



LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadros

Quadro 1 - Diferença entre os jogos	23
Quadro 2 - Trabalhos analisados na revisão de literatura	27
Quadro 3 - Direcionamento para Roda de Conversa	42
Quadro 4 - Gênese Instrumental (Sonho de Liberdade)	69
Quadro 5 - Categorias de análise e seus exemplos no pré-teste	72
Quadro 6 - Análise de avaliação (Sonho de Liberdade e jogos em geral)	76

Figuras

Figura 1 - Elementos dos jogos	21
Figura 2 - Esquema da Gênese Instrumental	38
Figura 3 - Gerador de personagens (facesets)	48
Figura 4 - Exemplo de Tileset tipo Mundo	49
Figura 5 - Banco de dados dos personagens	49
Figura 6 - Tela inicial da engine	50
Figura 7 - Tela inicial de teste do jogo	51
Figura 8 - Contextualização inicial do jogo	52
Figura 9 - Tela de criação do mapa Fazenda	53
Figura 10 - Tela de criação do mapa Floresta	54
Figura 11 - Tela de criação do mapa Prisão	54
Figura 12 - Tela de criação do mapa Labirinto	55
Figura 13 - Tela de criação do mapa Vila	55
Figura 14 - Tela de criação do mapa Restaurante	56
Figura 15 - Tela de criação do mapa da caverna	56
Figura 16 - Tela casa do personagem	57
Figura 17 - Tela de criação/edição de eventos	57
Figura 18 - Exemplos de questões do jogo	60
Figura 19 - Imagem de uma das perguntas do jogo	61
Figura 20 - Participantes respondendo ao questionário	62
Figura 21 - Jogos preferidos	63



Figura 22 - Plataforma mais utilizada	64
Figura 23 - Frequência utilização de jogos digitais.....	65
Figura 24 - Frequência entre meninas e meninos	65
Figura 25 - Participantes jogando.....	67
Figura 26 - Participante jogando	69
Figura 27 - Participante interagindo durante aplicação do jogo.....	70



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. DIÁLOGOS ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO	16
3. JOGOS DIGITAIS E RPG: DEFINIÇÃO E BREVE HISTÓRIA DOS JOGOS DIGITAIS.....	21
4. REVISÃO DE LITERATURA.....	26
5. REFERENCIAL TEÓRICO	33
5.1. BASES CONCEITUAIS DA EPT	33
5.2. TEORIA DA ABORDAGEM INSTRUMENTAL	35
6. PERCURSO METODOLÓGICO	40
6.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS: PLANO DE COLETA E TABULAÇÃO.....	42
6.2. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	44
7. O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE”	47
7.1. ENGINE RPG MAKER	47
7.2. DESENVOLVIMENTO DO ENREDO E PERSONAGENS.....	51
7.3. DESIGN DOS CENÁRIOS E AMBIENTAÇÃO.....	53
7.4. MECÂNICAS DE JOGO E TOMADA DE DECISÕES	57
8. DISCUSSÕES EDUCACIONAIS NO JOGO.....	59
9. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	62
9.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS RELAÇÕES COM JOGOS DIGITAIS	62
9.2. UTILIZAÇÃO DO JOGO DIGITAL ENTRE ESTUDANTES DA EPT	66
9.3. O JOGO SONHO DE LIBERDADE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM	71
9.4. AVALIAÇÃO DO JOGO SONHO DE LIBERDADE	75
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES	89



1. INTRODUÇÃO

O debate racial do Brasil, que já é de longa data, dadas as condições escravistas às quais fomos submetidos, ganha destaque na Educação a partir da Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Essa legislação altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tratando da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na educação do país, além de instituir o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Em 2008, a referida lei foi alterada para incluir a cultura e história indígena (Lei n.º 11.645).

Esse tipo de legislação é importante porque práticas racistas e discriminatórias precisam ser combatidas na sociedade e a escola é parte relevante desse processo, já que concentra por vários anos cidadãos em formação. Assim, desde a mais tenra idade, os sujeitos que frequentam a escola podem participar de atividades de valorização das diferenças culturais e identitárias como parte de uma educação integral.

Definida como “[...] reeducação das relações entre negros e brancos [...]” (Brasil, 2004, p. 13), as relações étnico-raciais no Brasil são permeadas por um longo processo histórico, marcado por explorações, lutas e também conquistas. A educação para as relações étnico-raciais, então, figura como discussão imprescindível, primeiro pela contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política brasileira, mas também pelas consequências que ainda persistem na sociedade pela escravização do negro no Brasil.

Essa constatação, porém, não exclui que a própria escola pode produzir e reproduzir as desigualdades da sociedade. Então, a aderência e a responsabilidade ao tratar deste tema continuam sendo importantes se queremos uma sociedade livre das mazelas do preconceito e do racismo.

As tecnologias digitais podem entrar nos espaços formais e informais de educação como estratégia pedagógica utilizada para sistematizar os mais diferentes conteúdos, suscitando debates e favorecendo processos inovadores de ensino-aprendizagem. Entre as muitas possibilidades, destaca-se o jogo digital pelo seu caráter atrativo e interativo.

Já era possível perceber uma ampliação do uso das tecnologias digitais na vida



em sociedade, porém, nos últimos anos e depois da pandemia da Covid19, que prendeu pessoas dentro de suas casas e fez com que relações interpessoais e trabalhistas fossem ainda mais exploradas através das tecnologias digitais, as relações se intensificaram. A educação também foi influenciada pelos últimos acontecimentos: houve a necessidade de aulas remotas e produção de mídias digitais pelos professores, por exemplo.

O jogo digital, assim como outros recursos digitais que empregamos para diversas finalidades na sociedade, deixa de ser somente um objeto de entretenimento e se torna um meio de aprendizado, dependendo da forma como é organizado e vivido seu uso. Destarte, este trabalho desenvolveu um jogo digital na tentativa de ampliação do ensino da temática raça e trabalho no Brasil, visando uma aprendizagem mais dinâmica e atrativa. O debate pode auxiliar os estudantes a entenderem as nuances do processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil e os desafios atuais ligados a essa questão.

Assim, esta pesquisa tem como principal objetivo **analisar o uso de um jogo digital como ferramenta para o debate acerca das relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente no Ensino Médio Integrado**. A pesquisa, apoiando-se nos pressupostos da Teoria da Abordagem Instrumental, de Pierre Rabardel (1995), tem como objetivos específicos relacionados discutir acerca do tema trabalho e relações étnico-raciais no Brasil, analisar a utilização do jogo pelos estudantes e a transformação deste em instrumento de aprendizagem, além de identificar contribuições pedagógicas para o uso de jogos digitais na EPT.

Nos mais diversos processos educacionais desenvolvidos ao longo do tempo, tem sido comum o uso de variadas estratégias de ensino e aprendizagem. O uso de jogos digitais aparece como uma dessas estratégias inovadoras mais recentes. Os jogos, de forma geral, pressupõem papel ativo do indivíduo. Se assistir à televisão revelava passividade, no jogo, o usuário precisa ser criativo ou rápido, e lançar estratégias, entender processos, administrar o tempo etc. Dessa forma, como já mencionado, os jogos digitais podem ser usados em planejamentos educacionais para apresentar os mais diferentes conteúdos.

A utilização de jogos digitais atrelados a uma questão tão relevante quanto é a temática racial pode ser oportunidade de suscitar discussões significativas com uma



geração cada dia mais ativa no sistema digital. Para esta pesquisa, então, espera-se responder como um jogo digital pode contribuir para o debate da relação entre raça e trabalho no Brasil. Mas, por que é preciso tratar desse assunto? E por que na EPT?

Vivemos em um país onde a desigualdade e a violência atreladas à questão racial são latentes e impulsionam todo tipo de injustiça, revelando a “desimportância” com as vidas negras (Pinheiro, 2023). As políticas públicas, por exemplo, ainda não combatem o racismo e não têm conseguido questionar eficazmente as estruturas sociais que criam e mantêm as desigualdades. A educação é uma via de esperança para formar pessoas mais conscientes de seu papel criador e transformador de uma sociedade mais justa.

Ademais, as mazelas advindas da escravização dos povos africanos influenciam o mundo do trabalho, por isso, os estudantes da EPT precisam conhecer as faces de uma exploração que pode até apresentar novos ares, mas que pretende ser semelhante à de tempos passados.

O estudante do Ensino Médio Integrado, justamente em formação integral para o trabalho, precisa entender o caráter educativo desse trabalho e sua relação com as discussões mais amplas da sociedade. Os discentes dessa etapa, que combina a formação geral e a formação para o trabalho, estão na trajetória considerada “regular” de ensino, tendo acesso a conhecimentos acumulados pela humanidade, ao passo que podem relacioná-los à formação para o trabalho. Tratar do tema das relações étnico-raciais com esse público pretende construir conhecimento sobre a necessidade de uma reparação histórica que influencie todas as esferas sociais e o mundo do trabalho, por conseguinte. É preciso plantar uma semente.

Pensando em contribuir com essa plantação, a presente pesquisa está dividida em 8 capítulos que discutem e apresentam uma proposta educacional para tratar tal temática no Ensino Médio Integrado. O primeiro capítulo, intitulado “Diálogos entre raça e educação”, faz uma breve discussão sobre as relações entre raça e trabalho, com ênfase nas questões da transição na sociedade brasileira do trabalho escravo para o trabalho livre. Os escritos também apontam desafios e impactos das questões raciais na formação profissional e tecnológica.

O segundo capítulo trata especificamente sobre os jogos digitais, apresentando a definição e um pouco da história desses artefatos tecnológicos, bem como os principais conceitos e terminologias relacionadas ao gênero *Role-Playing Game*



(RPG), com ênfase em jogos 2D e com apresentação da plataforma de construção do jogo desta pesquisa.

O terceiro capítulo trata-se de uma revisão da literatura sobre raça e educação e a utilização de tecnologias digitais, com ênfase no uso de jogos digitais, abarcando posicionamentos atuais (de 2020 a 2023). Os escritos destacam as vantagens e limitações do uso da tecnologia digital, identificando as lacunas ou oportunidades para o desenvolvimento de uma nova tecnologia na Educação Básica (Ensino Fundamental) e na Educação Profissional e Tecnológica.

O Referencial teórico, que está no quarto capítulo, apresenta uma breve demarcação para as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e discussões atualizadas sobre esta etapa educacional. Este capítulo também apresenta os principais conceitos relacionados à Teoria da Abordagem Instrumental, de Pierre Rabardel.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, bem como o processo de análise dos dados, com a proposta de coleta e tabulação das informações. Essa parte também apresenta considerações éticas da pesquisa, abordando as questões raciais no jogo e explicando como foi o processo de cuidado e sensibilidade na abordagem dos temas.

Após essa contextualização, o capítulo 6, intitulado “O jogo digital ‘Sonho de Liberdade’” apresenta como foi o desenvolvimento do enredo, dos personagens e os variados processos até a finalização da primeira versão do jogo. O design do jogo e sua ambientação também aparecem, assim como a explicação da execução na plataforma de criação do game.

O trabalho traz no capítulo 7 as discussões educacionais do jogo, destacando os elementos que se apresentam no *game* como conteúdo e possibilidade de conteúdo para a formação dos jogadores.

O capítulo 8 apresenta os resultados e discussões após a aplicação do jogo entre estudantes. Por fim, o trabalho apresenta as considerações finais acerca deste trabalho e as perspectivas futuras para ele.

Na discussão que se segue, é possível adentrar na questão racial brasileira em sua interface com a educação de forma geral e especificamente com a EPT.



2. DIÁLOGOS ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO

Esta pesquisa tem entre seus objetivos específicos relacionados, discutir o tema trabalho e relações étnico-raciais no Brasil. Contemplando brevemente aspectos históricos que culminam em uma estrutura social que reproduz desigualdades, destacadamente as por critérios raciais, foram utilizados estudos de Fernandes (2008), autor que faz um grande apanhado histórico do processo de integração do negro na sociedade de classes. O trabalho também conta com o apoio teórico de Pinheiro (2023), Saviani (2007), entre outros.

O Brasil tem sua história marcada pela escravização pelo critério racial de povos africanos. Os portugueses, colonizadores do país a partir de 1500, usaram o trabalho escravo para abastecer a colônia com trabalhadores. Essa situação perdurou por 388 anos. Quando o povo negro conseguiu sua liberdade, a sociedade não estava estruturada para isso, de modo que “A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre” (Fernandes, 2008, p. 29).

Dessa forma, mesmo depois da abolição da escravatura no Brasil, em 1888, as condições trabalhistas dos ex-escravizados não eram as melhores. Os negros libertos nessa ocasião e os seus descendentes enfrentaram, além de um completo abandono por parte do Estado, as dificuldades de um mundo cada vez mais organizado para a industrialização e a urbanização (Fernandes, 2008).

Ademais, os ex-cativos lidaram com a mão-de-obra estrangeira que chegou ao país para trabalhar nas lavouras de café. Os recém-libertos não conseguiam as mesmas oportunidades dos estrangeiros brancos, ficando à margem da sociedade, com os piores labores. Somando-se a isso, os ex-escravos, por viverem tantos anos na humilhação da escravização, adquiriram dificuldades de várias ordens: desconfiança por parte dos ex-senhores, dificuldade de organização social e dificuldades financeiras (Fernandes, 2008). Sua integração à sociedade ficou prejudicada pelas condições anteriores a que foram submetidos e pelo completo abandono do sistema que lhe fez escravo. Assim, os ex-cativos ganharam a liberdade e também as mazelas psicossociais (Fernandes, 2008) que anos de escravização lhes renderam.



É possível entender que a construção da categoria raça foi inscrita como um marcador social de diferenciação (Pinheiro, 2023) e dominação de um povo sobre outro e em uma sociedade estruturada para manter justamente essa organização. Assim, a escravização, apesar de abolida, continuou perpetuando suas perspectivas de hierarquização dos seres por entre todas as dimensões da vida social, pautada no mito da existência de raças humanas.

O racismo é a crença na ideia de que características físicas ou biológicas definem o quão moral, inteligente ou livre um ser humano pode ser. Essa convicção naturaliza relações arbitrárias de poder e legitima todo tipo de barbárie. Práticas racistas ligadas a questões socioeconômicas estão presentes quando uma pessoa negra recebe salários menores ou ocupa ofícios menos valorizados que pessoas brancas. Práticas racistas ligadas a processos socioculturais estão presentes quando uma menina negra não tem acesso a bonecas da sua cor ou quando ela assiste desenhos/filmes com predominância de personagens brancos e não tem nada em si valorizado.

O mito da democracia racial (Fernandes, 2008; Pinheiro, 2023) impediu que o debate acerca do racismo iniciasse mais cedo na história do Brasil. Esse devaneio, que acredita no “[...] estado de plena igualdade entre as pessoas na sociedade [...]” (Pinheiro, 2023, p. 50), não considera toda uma estrutura criada e mantida mediante relações de poder na sociedade. As práticas racistas perduraram mesmo depois da abolição justamente para manter na margem ou no poder exatamente quem já estava.

Saviani (2007) lembra que, a partir do escravismo antigo, a educação para a classe proprietária se organizou de forma diferente da educação para a classe não proprietária: era uma educação para os homens livres e outra para os escravos e serviçais. Do mesmo modo, após a abolição da escravidão no Brasil, tanto a organização do trabalho quanto a organização educacional desconsideraram os anos de escravização e todas as mazelas advindas desse sistema.

Mesmo depois da Lei Aurea (Brasil, 1888), a sociedade necessitaria de uma “nova abolição” que desse conta de amparar o negro na transição e organização do trabalho assalariado e, ainda, para garantir a sua integração na sociedade de classes.

Agora que a história já se fez, é imprescindível que a sociedade tenha uma postura antirracista porque, biológico e cientificamente falando, as raças humanas não existem. A ideia de raça, atualmente, funciona como um conceito historicamente



construído que faz parte da nossa sociedade, seja nos debates acadêmicos ou no imaginário popular:

A maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorrem com mais freqüências ao conceito de raça. Eles empregam ainda este conceito, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas (Munanga, 2004, p. 1).

Como o termo raça é usado em um “[...] sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (Brasil, 2004, p. 13), como não há diversidade de raças, somente diferenças genéticas entre as pessoas e sabendo que essa diferenciação “[...] é absolutamente indispensável à sobrevivência da espécie humana” (Munanga, 2004, p.1), é responsabilidade da sociedade e do sistema educacional considerar e desenvolver as diferentes capacidades que cada ser humano tem.

Quando pensamos na escola ou nas diversas instituições formadoras, é possível lembrar que a educação ainda é um meio pelo qual o ser humano pode tomar consciência do seu papel socialmente ativo. Sendo assim, para os sujeitos que frequentam a educação institucionalizada, a participação em atividades de valorização das diferenças culturais e identitárias é crucial e deve ser sistematizada no currículo. Esse não é um caminho fácil, já que a própria escola pode reproduzir as mazelas sociais.

Na formação para o trabalho, especificamente, em que o estudante precisa desenvolver-se integralmente, ele deve ter acesso ao debate das “opressões estruturadas”, para que estas deixem de ser reproduzidas como naturais.

A EPT tem como finalidade formar sujeitos que entendem sua participação na cultura, na vida social e nas relações com o trabalho (Frigotto *et al.*, 2005). Ou seja, uma educação que forme o cidadão integralmente e não somente para exercer uma função no mercado de trabalho. Essa formação integral perpassa pela educação das relações étnico-raciais e pressupõe abordagens pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes.

Com relação ao caráter educacional, e depois de muitos anos e lutas, a Lei n.º 10.639/2003 estabelece a presença do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares da educação básica. Esse aparato legal



é “[...] demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação” (BRASIL, 2004, p. 11). As escolas são obrigadas a promover a educação das relações étnico-raciais e antirracistas. Essa lei representa um marco para a sociedade brasileira, mas sua implementação efetiva depende do compromisso de toda a sociedade, da formação de professores e recursos adequados.

A referida lei, mesmo depois de mais de vinte anos de promulgada, não tem sido cumprida integralmente. Falta fiscalização e consciência para a sua completa efetivação. Sendo assim, esta pesquisa pode ajudar a ampliar um debate altamente relevante entre estudantes em formação para o trabalho.

Pensando a EPT nos documentos oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 2017), sendo um documento normativo que busca equiparar as aprendizagens dos estudantes de todo o Brasil, indica, entre outros aspectos, que os currículos educacionais precisam “explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza” (Brasil, 2017, p. 465) quando trata da preparação para o trabalho.

Presentes na BNCC, algumas competências específicas para a área de conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas habilidades” para o Ensino Médio podem se destacar neste trabalho, como:

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Brasil, 2017, p. 563 e 564).

Essas e outras habilidades podem ajudar o estudante a compreender aspectos históricos e sociais que influenciam nas relações sociais que estabelecemos hoje, como o racismo e as desigualdades sociais que atingem suas vítimas, entre outras dimensões, pela cor de suas peles.

Além disso, a BNCC apresenta Temas Contemporâneos Transversais:

Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular



(BNCC) (Brasil, 2019, p. 6).

Os TCTs relacionam os conteúdos escolares com o contexto social mais amplo, sendo “referência nacional obrigatória” para além dos conteúdos científicos e atravessando-os. Entre os temas, o “Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras”, que tem como marco legal, entre outras leis, a n.º 10.639/2003, se encaixa bem nessa pesquisa porque versa justamente sobre uma dimensão das relações étnico-raciais. Dessa forma, o jogo digital “Sonho de Liberdade” busca uma prática contextualizada entre as habilidades pensadas na BNCC e o tema transversal mencionado.

Pensando especificamente nos recursos, além dos estruturais e legais, é possível pensar nos pedagógicos e no uso de variadas estratégias de ensino e aprendizagem nas diversas etapas educacionais. Como o uso de tecnologias digitais tem se intensificado e especialmente os jogos digitais aparecem como uma estratégia, o jogo proposto neste trabalho pode ser uma possibilidade de lidar com a temática das relações étnico-raciais/educação antirracista na formação para o trabalho.

Os escritos a seguir visam definir os jogos digitais e sua aplicabilidade em processos educacionais.



3. JOGOS DIGITAIS E RPG: definição e breve história dos jogos digitais

Os jogos estão presentes na vida social, uma vez que, ao longo do tempo, foram criados com objetivos distintos: treinamento, diversão, competição, educação (Prazeres; Silva, 2020). Cada época ou sociedade pode entender os jogos de uma maneira, mas, de forma geral, eles estão presentes na vida das pessoas em diferentes situações.

Existe uma imensidade de jogos e estes, para serem considerados como tal, precisam carregar todos ou quase todos os seguintes elementos estruturais (Figura 1):

Figura 1 - Elementos dos jogos



Fonte: Prensky (2012, p. 172)

Ainda segundo Prensky (2012), os três primeiros elementos são a definição clássica de jogo. As *regras* diferenciam os jogos de outros tipos de brincadeiras ao estabelecer o que é aceitável e justo em um jogo. As *metas e objetivos* precisam ser atingidos com estratégias usadas pelo jogador. Os *resultados e feedbacks* permitem medir o avanço nas metas do jogo e, ao ser atingido de forma imediata, faz com que o jogador continue no *game*.

Nos últimos anos, com a criação do computador, foi possível elaborar jogos que integrem tecnologia digital. Estes jogos "[...] têm geralmente um componente visual/gráfico, que é exibido em TVs ou monitores" e "[...] são conhecidos como



videogames” (Silva, 2021, p.1). Os jogos digitais (*games* ou videogames) fazem parte de uma indústria em escalada que movimenta grandes fortunas em todo o mundo. Segundo dados do site Olist,

Só em 2022, a indústria global de jogos faturou US\$196,8 bilhões. Além disso, segundo projeções da consultoria PwC, a expectativa é que o setor alcance um faturamento global de US\$321 bilhões de dólares até 2026. Só no Brasil, o negócio de games movimenta R\$12 bilhões ao ano. Isso nos coloca como o país líder em receita no setor na América Latina e o 13º no ranking mundial (Olist, 2023, p.1).

Como é possível inferir através das informações, os jogos digitais fazem parte da rotina da vida moderna, sendo uma fonte de entretenimento junto a outros elementos digitais, como a televisão. Porém, “[...] a participação que os jogos proporcionam abre espaço para uma instância mais ativa do jogador, que diferente de outras mídias, passa a ter um papel crucial na aquisição do próprio conhecimento” (Vasconcellos *et al.*, 2017, p. 215). Ou seja, os jogos propõem uma interação e, com isso, o jogador deixa de ser um simples observador passivo (Prensky, 2012).

A ascensão dos jogos digitais é um fenômeno recente. O primeiro videogame comercial, o *Pong*, apareceu em 1974 e o segundo, de maior sucesso, chamado *Space Invaders*, em 1978 (Prensky, 2012). No Brasil, o avanço dos jogos digitais inicia-se também na década de 1970 com a fabricação e comercialização nos fliperamas dos jogos *arcade*¹ (Reis; Cavichioli, 2014). Desde então, jogos digitais atraem seus jogadores por meio de “[...] gráficos bidimensionais e tridimensionais, sons, personagens, roteiros, autenticidade, ludicidade, liberdade poética e estética, desafios de jogabilidade” (Albernaz *et al.*, 2023, p. 92).

É fácil atrelar os jogos digitais somente ao entretenimento, porém, eles podem se constituir como “[...] um meio de pensar e resolver problemas através da sua lógica e fortalecer os laços entre comunicação e educação” (Américo; Savari, p. 89 e 90). Prensky (2012) acredita que a aprendizagem baseada em jogos será considerada uma forma normal de aprender porque é condizente com a geração atual e futura, porque motiva e é divertida e porque é versátil e possível de ser usada em diferentes disciplinas. Assim, a educação beneficia-se com os jogos porque estes atraem, motivam e estão mais próximos da geração que já nasceu mergulhada em tecnologia

¹ Arcade - também chamado de fliperama, é o nome do aparelho de jogo eletrônico, habitual, instalado em lojas de entretenimento. O aparelho de fliperama é composto por um tubo de imagem ou monitor de vídeo, fonte de alimentação, sistema e controles (Caiusca, 2019, p.1).



e inovação digital.

Embora os jogos tenham características inerentes, como regras e objetivos, cada um tem sua especificidade. O Quadro 1 pretende uma sutil diferenciação entre eles:

Quadro 1 - Diferença entre os jogos

Elementos	Jogos tradicionais (tabuleiro, cartas, esportivos)	Jogos infantis e educativos (pega-pega, amarelinha, jogo da memória)	Jogos digitais (<i>games</i>)	Jogos digitais educacionais (criados com objetivos e conteúdos escolares)/ <i>Serious games</i>
Possui regras	✓	✓	✓	✓
Possui metas e objetivos	✓	✓	✓	✓
Dá resultados e feedback	✓	✓	✓	✓
Possui conflito/competição/desafio/oposição	✓	✓	✓	✓
Promove Interação	✓	✓	✓	✓
Possui enredo	Nem sempre	Nem sempre	✓	✓
Contém elementos pedagógicos	Depende	✓	Depende	✓

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora (2025)

A aprendizagem baseada em jogos digitais pode cumprir diferentes objetivos pedagógicos e proporcionar aprendizagens através do entretenimento (Melle *et al.*, 2019), mas por que ela funciona? Segundo Prensky (2012, p. 209), a aprendizagem baseada em jogos digitais funciona principalmente por três motivos: “1. O *envolvimento* acrescentado vem do fato de a aprendizagem ser colocada em um contexto de jogo [...] 2. O *processo interativo de aprendizagem* empregado [...] 3. A maneira como os dois são unidos”. Dessa forma, a construção do conhecimento se dá pelo maior envolvimento e maior interação com o objeto da aprendizagem que o jogo proporciona.

Enquanto há jogos desenvolvidos exclusivamente com objetivos pedagógicos, há *games* que foram criados apenas para entretenimento, “[...] mas que apresentam conteúdos e modelos tão ricos em informações e detalhes que podem ser usados para o ensino” (Cox; Bittencourt, 2017, p. 19). Dessa forma, para os jogos serem considerados educativos, precisam alcançar objetivos pedagógicos, mesmo que não sejam construídos para esse fim.

Com relação a jogos eletrônicos, é preciso lembrar da discussão que existe



quando se pensa na influência dos *games* violentos sobre seus jogadores. Há diferentes perspectivas, mas para Retondar e Harris (2013, p. 189), “O jogo eletrônico como expressão das novas tecnologias não é bom nem ruim em si mesmo, tudo depende do modo como os sujeitos se apropriam dele”. Para estes autores, o ser humano não se apropria indiscriminadamente dos estímulos que recebe, mas reelabora e ressignifica segundo a sua capacidade cognitiva e contexto social. Contudo, eles ainda consideram que os jogos, pelo seu potencial educativo, podem, sim, influenciar no comportamento dos usuários. Muito vai depender de como será a mediação do jogo pelo professor na sala de aula.

Segundo Cox e Bittencourt (2017), os jogos educativos podem ser de simulações, de colaboração social, de aventura, de estratégia, de *second life* (segunda vida) e RPG (representações de papéis). Toda essa variedade se deu após alargamentos conceituais, tecnológicos, técnicos e artísticos que “[...] conduziram os jogos digitais por um intenso e rápido processo de complexificação, permitindo o surgimento de diversos formatos, variações e gêneros” (Reis; Cavichioli, 2014, p. 313) ao longo dos anos.

Os *Role-Playing Games* (RPG) são jogos de representação de personagens que geralmente “[...] apresenta imagens medievais e envolve tarefas de busca [...] O jogador faz papel de um personagem que tem um “tipo” (humano, orc, elfo, mago etc.) e um conjunto de características individuais que lhes são conferidas” (Prensky, 2012, p. 188). Durante o jogo, o personagem “principal” adquire experiência e equipamentos ao cumprir as tarefas em um mundo fictício. Esse gênero de jogo teve origem nos tradicionais jogos RPG de mesa (Lucchese; Ribeiro, 2009).

O jogo em RPG pode ser usado para apresentar conteúdos escolares porque “[...] privilegia-se neste gênero o envolvimento dos jogadores numa narrativa”. Além disso, este gênero “[...] envolve mais habilidades reflexivas e interações sociais em sua dinâmica” (Amorim, 2021, p. 30). Essas características facilitariam a construção de conhecimentos. Segundo Amorim (2021),

[...] podemos afirmar que o RPG é uma atividade simples como o “contar histórias”, mas ao mesmo tempo complexa porque ela envolve elementos de organização interna (papéis do mestre e dos jogadores), a capacidade de fantasiar por meio de personagens que atuam numa narrativa de forma lógica e um diálogo com outras formas de produzir histórias ao se basear em roteiros como aqueles já consolidados em espaços como o cinema e a televisão como fontes de inspiração (Amorim, 2021, p. 75).



Corroborando com isso, Prensky (2012) acredita que quanto mais o jogo criar algo a longo prazo e evoluir, mais a história motivará o jogador. Ele ainda argumenta que os jogos de RPG permitem a reflexão, ponto importante no desenvolvimento da aprendizagem baseada em jogos digitais. Porém, o autor não incentiva que o jogo promova muita reflexão e se torne enfadonho, mas que haja “[...] um bom equilíbrio entre ação e reflexão” (Prensky, 2012, p. 235).

Como é possível inferir, o uso e a construção de jogos por professores ou pelos estudantes pode ser uma realidade nas salas de aula que potencializa a construção de conhecimentos diversos. Como exemplos de jogos que podem ser considerados educativos, é possível citar “Little Alchemy” (ensino de Química), “ABC Dinos: aprender a ler” (Alfabetização) e “Apprenti Géomètre” (ensino de Geometria). Há também variadas plataformas de jogos educativos, como a Wordwall, EducaPlay (não disponível em português), Escola Games, Educa Gaming etc.

Nos escritos a seguir, é possível conhecer trabalhos que defendem a utilização de jogos digitais em processos de ensino e aprendizagem.



4. REVISÃO DE LITERATURA

Por meio da revisão de trabalhos publicados, é possível conhecer pesquisas com diferentes tipos de análise/interpretação para um mesmo conteúdo, além de encontrar tendências e lacunas relacionadas à temática.

Considerando isso, foi realizada uma revisão de literatura no sentido de identificar trabalhos associados à presença dos jogos digitais na Educação Básica (Ensino Fundamental) e na Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas no Brasil, com o intuito de selecionar trabalhos que se aproximam do que a pesquisa aqui apresentada objetiva.

O objetivo inicial era selecionar pesquisas ligadas ao Ensino Médio Integrado, a EPT de forma geral ou dissertações de egressos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT, mas, nas bases de dados procuradas (SciELO, Consulta de Dissertações do ProfEPT e outras), não foram encontrados trabalhos que relacionassem jogo digital e educação para as relações ético-raciais. Por isso, foi utilizado o site Google Acadêmico. A partir de então, houve a identificação de alguns trabalhos, mas nenhum em que haja uma completa relação entre jogos digitais/relações ético-raciais (raça, racismo, educação antirracista, etc.)/EPT ou Ensino Médio Integrado.

Observamos, assim, que são escassos os trabalhos que tratam especificamente da temática raça e trabalho por meio da construção e utilização de jogos digitais, seja na EPT ou em outras etapas educacionais.

Foi utilizado como critério temporal o período de 2020 a 2024. Esse critério buscou selecionar trabalhos mais recentes ao considerarmos a acentuação do uso das tecnologias digitais nos últimos anos, principalmente depois da pandemia da Covid19. A seleção dos trabalhos se deu inicialmente por seus títulos e depois pela leitura do resumo.

Os trabalhos analisados partem da consideração do jogo digital como instrumento didático-pedagógico que pode contribuir para processos de ensino e aprendizagem. Dois trabalhos tratam de questões ligadas às relações étnico-raciais, educação e utilização de tecnologias digitais, com ênfase no uso de jogos digitais na Educação Básica, enquanto dois trabalhos tratam do jogo como objeto de aprendizagem nas áreas de Arte e Matemática na EPT. O quadro abaixo (Quadro 2)



mostra os trabalhos comentados, seus respectivos autores e assuntos tratados:

Quadro 2 - Trabalhos analisados na revisão de literatura

Etapas	Títulos	Autores, ano, tipo de trabalho	Assuntos
Educação básica	O uso de um <i>game</i> como ferramenta de promoção de relações étnico-raciais em escolas.	Grossio, Machado e Mocelin, 2020, artigo	Relações étnico-raciais, educação e jogos digitais
	O jogo na (re) educação das relações étnico-raciais: que história é essa?	Barboza e Freire, 2023, artigo	
EPT	Aprendizagem baseada em jogos (<i>game based learning</i>): Análise da percepção dos discentes quanto a utilização dos jogos digitais em ambiente de aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT.	Paula, 2021, dissertação	Ensino de Arte, jogos digitais e EPT
	Jogos digitais educacionais para aprendizagem de Matemática Básica na Educação Profissional e Tecnológica.	Barros e Menezes, 2022, artigo	Ensino de Matemática, jogos digitais e EPT

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise traz um resumo dos objetivos e resultados alcançados com a utilização de novas tecnologias/jogos na Educação Básica/EPT, buscando definir a teoria que sustenta tal uso na prática pedagógica dos professores, além de levantar as vantagens e limitações de cada uma delas, identificando as lacunas ou oportunidades para o desenvolvimento de uma nova tecnologia.

O trabalho “O uso de um game como ferramenta de promoção de relações étnico-raciais em escolas” considera haver uma lacuna na implementação da Lei n.º 10.639/2003, que, como já citado neste trabalho, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana nas escolas. Diante disso, os autores propõem a aplicação de um jogo digital que promova o engajamento do tema entre estudantes do Ensino Fundamental.



Inicialmente, o trabalho destaca os espaços formais de educação como potentes em suscitar debates importantes para a sociedade, como a questão étnico-racial, destacando que os jogos educacionais podem promover um engajamento melhor ao tratar desses e de outros temas na sala de aula. Com base nisso, os autores apresentam a ideia de um jogo baseado em elementos da história e cultura africana, com vistas a promover discussões na temática.

Grossio, Machado e Mocelin (2020) fizeram uma pesquisa de abordagem qualitativa, coletando dados por meio de entrevistas com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e a professora da turma. Para a análise de dados, o trabalho considerou a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Esse primeiro passo visa entender o uso e as preferências dos estudantes por tecnologias e jogos digitais, para então proceder com a construção do jogo. O texto não apresenta a abordagem teórica que sustenta o trabalho com o jogo digital no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho discute a relação entre jogos, educação e direitos humanos, destacando essa educação como “[...] um processo orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” (Grossio *et al.*, 2020, p. 3051). A pesquisa defende a utilização dos *games* como ferramenta de aprendizagem porque eles articulam “[...] forma e conteúdo, direitos humanos e relações étnico-raciais, escola e realidade/contexto social” (*idem*), materializando a Lei n.º 10.639/2003.

Os pesquisadores destacam que a cidadania da população negra foi negada durante o tempo da escravização e isso perdura até hoje, quando os “[...] negros e negras ocupam as piores posições sociais na estrutura hierárquica social, com os menores índices de escolaridade e renda e ocupando os trabalhos mais precarizados” (Grossio *et al.*, 2020, p. 3052). Apesar disso, segundo o texto, no contexto brasileiro, o mito da democracia racial coloca uma falsa “celebração da diversidade” e, nos jogos digitais, de forma geral, apresenta personagens em sua imensa maioria brancos. A diversidade nesses jogos é representada de forma atípica, como personagens com cor de pele verde, amarela, etc.

Por fim, o trabalho informa que o jogo relacionado à pesquisa está em processo de construção, mas que o objetivo é criar um material com protagonista e personagens centrais negros e também personagens femininas com importância narrativa. Eles acreditam que o jogo será socialmente relevante como instrumento didático-pedagógico para aprendizagem da cultura africana e implementação da Lei n.º



10.639/2003 (Grossio *et al.*, 2020).

O trabalho “O jogo na (re) educação das relações étnico-raciais: que história é essa?”, produzido por Barboza e Freire (2023), é fruto de uma dissertação de mestrado que visa, por meio de um jogo educativo digital, favorecer aprendizagens sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, partindo da área de conhecimento História.

Como no trabalho anterior, os pesquisadores consideram que existe a ideologia da democracia racial. Para eles, ela silencia e descaracteriza a luta e resistência contra a escravização e isso impede até mesmo a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 nas práticas de ensino. Eles afirmam a importância da legislação antirracista e defendem a perspectiva decolonial, ou seja, a busca por “[...] uma alternativa à modernidade eurocêntrica, visibilizando outras formas de produção de conhecimento não europeias, conhecidas também como epistemologias da periferia do Ocidente” (Barboza; Freire, 2023, p. 201).

Ademais, o trabalho define e diferencia os conceitos de colonialismo e colonialidade, destacando que o colonialismo refere-se ao domínio e exploração de um povo, enquanto a colonialidade refere-se ao domínio subjetivo, ou seja, domínio do modo ser e pensar tendo como referência o pensamento do Ocidente (Barboza; Freire, 2023). Assim, uns saberes são silenciados e outros privilegiados. Os autores propõem, então, a decolonialidade como proposta para “[...] desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação” (Barboza; Freire, 2023, p. 202), destacando um ensino que contemple os povos africanos e americanos como sujeitos da história.

O texto apresenta como aporte teórico os estudos do historiador Johan Huizinga (2000), que considera o jogo como um objeto cultural. No ensino da história, a utilização desse artefato poderia levar a uma aprendizagem significativa, motivando e despertando o interesse dos estudantes. Porém, como alertam os autores, o jogo na sala de aula não seria um instrumento didático-pedagógico salvador e substituto de outras abordagens, mas um instrumento que colabora com o processo de ensino-aprendizagem (Barboza; Freire, 2023).

Depois do debate supracitado, os autores apresentaram o desenvolvimento de um jogo educacional digital. No *game*, eles abordam o reino do Congo (história, cultura e costumes) para valorizar a identidade negra e contribuir para que os estudantes se sintam representados. O jogo se passa em um museu e os jogadores precisam



resolver tarefas para manter o espaço cultural e descobrir uma personagem escondida no final de cinco missões. O texto apresenta imagens da interface do jogo, as missões e, por fim, reitera as possibilidades que um jogo pode ter para apresentar conteúdos na sala de aula (Barboza; Freire, 2023).

Na dissertação “Aprendizagem baseada em jogos (*game based learning*): análise da percepção dos discentes quanto a utilização dos jogos digitais em ambiente de aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT”, a pesquisadora apresenta uma proposta de jogo na EPT voltado para o ensino em Artes. Entre seus objetivos está “[...] levantar reflexões sobre o uso dos jogos digitais no âmbito escolar com intuito de apontar uma alternativa pedagógica que seja atrativa para esse novo público [...]” (Paula, 2021, p. 14). A autora acredita que, com o avanço tecnológico da sociedade, os jogos digitais podem ser uma “[...] importante ferramenta para o desenvolvimento das habilidades tecnológicas compatíveis com essa nova realidade” (Paula, 2021, p. 17).

O trabalho apresenta um referencial teórico fundamentado na Aprendizagem Baseada em Jogos a partir de autores como Marc Prensky e Lev Vigotsky, além do experimento, coleta, análise dos dados e validação de um produto educacional (por tratar-se de uma dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica).

A autora define cibercultura/ciberespaço, destacando que para aqueles que nasceram em um ambiente dotado de técnicas, pensamentos e atitudes comuns aos participantes da interconexão mundial de computadores, foi construído um novo perfil de aluno. Esse perfil também transforma o processo de ensino-aprendizagem (Paula, 2021).

Ademais, o trabalho apresenta a concepção de metodologias ativas, que pressupõe um papel ativo do estudante em seu processo de aprendizagem. Essas metodologias, “[...] com o suporte das tecnologias digitais, podem propiciar responsabilidade na construção do conhecimento, construindo conceitos de uma maneira mais autônoma” (Paula, 2021, p. 23). A autora, então, classifica os jogos digitais como uma metodologia ativa que promove aprendizado e diversão ao mesmo tempo. Segundo ela, a utilização de jogos digitais está alinhada com as bases da EPT no sentido de propor desafios e experimentações que podem desenvolver nos estudantes competências para o mundo do trabalho e para a vida em si (Paula, 2021).



A abordagem da pesquisa foi qualitativa-exploratória, com constituição de pesquisa literária e grupo focal. As etapas foram: levantamento bibliográfico, questionário semiestruturado, avaliação diagnóstica, aplicação da sequência didática e, por fim, a avaliação do produto educacional. O jogo utilizado não foi criado pela autora, mas desenvolvido por um estúdio no Maranhão. O jogo de aventura, que mescla lenda e história, trata de aspectos históricos do estado.

Como resultado, a autora afirma que o jogo escolhido e utilizado a partir de uma sequência didática foi bem recebido pelos estudantes e validado como instrumento de aprendizagem. No entanto, a professora que avaliou a sequência destacou que nem todos os estudantes têm acesso em sua instituição de educação formal a equipamentos para a utilização de jogos digitais, o que se torna uma barreira para o uso da ferramenta.

“Jogos digitais educacionais para aprendizagem de Matemática Básica na Educação Profissional e Tecnológica” é um trabalho que também explora o jogo digital na EPT, porém, o artefato foi desenvolvido pelo próprio pesquisador. Como parte de uma dissertação do ProfEPT, o artigo visa analisar um modelo de ensino e aprendizagem de matemática básica baseado no jogo educacional “Mundo de João” (Barros; Menezes, 2022).

Assim como no trabalho analisado aqui anteriormente, os autores defendem a Aprendizagem Baseada em Jogos como possibilidade na EPT, destacando que, na prática do jogo, “Quando há uma imersão na narrativa, na mecânica e no aspecto lúdico do jogo, nesse momento, o relacionamento entre as partes fortalece ao ponto de o jogador se desligar do mundo real e ingressar verdadeiramente no jogo” (Barros; Menezes, 2022, p. 121). Essa capacidade de imersão favorece o envolvimento do estudante com um conteúdo.

Os autores desenvolveram o jogo a partir das características do município dos estudantes para mantê-lo próximo da realidade deles. As fases do jogo apresentam problemas matemáticos e, para erros e acertos, há um sistema de pontuação. O jogo foi utilizado por duas turmas e os estudantes demonstraram interesse pelo artefato.

Como resultado, os pesquisadores afirmam que a utilização do produto educacional foi exitosa, contribuindo para o aprendizado de forma mais descontraída. Apesar disso, eles perceberam que o jogo precisa de aprimoramento para garantir que os objetivos sejam atingidos. Por fim, eles acreditam no potencial dos jogos para



romper com uma educação bancária (Barros; Menezes, 2022).

Analisando esses quatro escritos, é preciso lembrar que um dos trabalhos aponta limitações na utilização de jogos pela falta de acesso a equipamentos digitais por parte dos discentes. Esse obstáculo revela justamente a desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira.

Mas, apesar das limitações, todos os autores acreditam no potencial dos jogos digitais como recurso didático-pedagógico em variadas etapas e para explorar diversos conteúdos educacionais. Eles demonstram que o trabalho com jogos digitais é pensado nas etapas educacionais como mais um apoio ao professor em processos de ensino e aprendizagem.

Baseando-se nisso, a proposta deste trabalho é explorar a temática das relações étnico-raciais, agregando ao debate a questão do trabalho no Brasil. Esta pesquisa propõe, ainda, o conhecimento de um artefato para criação de jogos, como possibilidade de desenvolvimento de *games* ligados a essas e a outras questões importantes na EPT e em outras etapas da educação brasileira.

O currículo e as práticas pedagógicas em qualquer etapa da educação acontecem considerando a visão de homem, de sociedade e de educação que fundamentam as ações dos professores e os documentos oficiais/legislações. A seguir, é possível contextualizar as bases teóricas e conceituais da EPT para entender melhor em que conjuntura nos encontramos. Nos escritos seguintes, também será apresentada a Teoria da Abordagem Instrumental e alguns de seus principais pressupostos.



5. REFERENCIAL TEÓRICO

5.1. Bases Conceituais da EPT

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade da educação brasileira que visa preparar para o mundo do trabalho. Mas não só isso: a EPT também tem como finalidade preparar para a vida social. Pensando nisso, há autores que se debruçam fundamentando a educação para o trabalho para além de conhecimentos técnicos. Entre esses fundamentos está o trabalho como princípio educativo, a formação integral e politécnica (Saviani, 2007; Frigotto *et al.*, 2005; Ramos, 2003).

O trabalho como princípio educativo é um dos conceitos fundamentais da EPT. Para esse entendimento, tanto o trabalho quanto a educação tornam-se indispensáveis para a humanização dos indivíduos na sociedade e mantêm relação com a própria identidade do homem. Ademais, o trabalho transforma a natureza (meio físico, mediante ações sobre as plantas, os animais, os territórios etc.) e também a natureza humana (formação afetiva, social etc.).

Saviani (2007) acredita que o homem “[...] necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154). Se o homem se constrói como ser humano a partir da sua relação com o trabalho, “[...] não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece” (Saviani, 2007, p. 155).

O autor destaca, ainda, os fundamentos histórico-ontológicos na relação do trabalho com a educação: “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (Saviani, 2007, p. 155). Ou seja, trabalhando, o homem se faz homem e transmite essa humanização para os seus descendentes através da cultura.

A concepção do trabalho como princípio educativo precisa ser eixo estruturante de uma educação profissional e tecnológica que se pretenda formativa e



humanizadora, ainda mais considerando que, historicamente, a sociedade perpetua uma diferenciação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Essa dualidade desconsidera que o trabalho faz parte da ontologia do ser. Ou seja, o trabalho faz parte da vida do ser humano e de sua própria constituição, independentemente se é feito principalmente pelas mãos ou se é predominantemente mental.

Partindo do princípio de que não há por que menosprezar o trabalho manual e valorizar somente o intelectual, a formação integral dos indivíduos tem caráter fundamental para a educação profissional. Educar para uma formação integral rompe com a ideia de uma educação tecnicista, por pretender formar para além de saberes técnicos.

Para Saviani (2007), a educação no Ensino Médio, especificamente, deve privilegiar a formação de politécnicos e não técnicos especializados. A Politecnia significa “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2007, p. 161). Nessa perspectiva, o estudante, além de ter domínio técnico, também entenderá a “ciência” por trás daquilo que manipula, através da mediação dos conteúdos historicamente acumulados. Além disso, em uma educação para a formação integral, se discutirão as contradições presentes na sociedade, que influenciam nas relações do ser humano com o trabalho e para que este não seja alienante.

Também falando do Ensino Médio, Ramos (2003) discute o caráter propedêutico/formação geral (conteúdo sistematizado das diversas áreas do conhecimento) e o técnico-profissional (formação específica) presentes nessa formação. Discordando dessa separação, bem como da finalidade da educação profissional ser preparação para as inconstâncias do sistema econômico, a autora defende uma formação de sujeitos que constroem seus conhecimentos em consonância com um projeto social elaborado entre todos.

Considerando isso, a EPT tem como finalidade formar sujeitos que entendem sua participação na cultura, na vida social e nas relações com o trabalho. Ou seja, uma educação que forme o cidadão integralmente e não somente para exercer uma função no mundo do trabalho. Sua expansão, então, se torna altamente relevante em uma sociedade em que as relações sociais, econômicas e políticas são permeadas por conflitos de poder e o trabalho alienado é pressuposto para a manutenção de uma sociedade desigual. O uso das tecnologias pode ajudar nesse processo ao ampliar as



possibilidades educativas do professor, em sua sociedade que adentrou rapidamente no mundo digital e precisa, inclusive, pensar sobre isso nas relações sociais que estabelece e na educação.

O uso dos mais variados artefatos tecnológicos na produção material da sociedade vem de tempos imemoriais, já que o homem busca facilitar sua relação com a natureza com o uso de ferramentas diversas. Ferramentas digitais têm sido utilizadas nas etapas educacionais como auxiliadoras em processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo assim, não é possível ter uma visão acrítica da produção e consumo de artefatos tecnológicos. Observável é, no entanto, uma certa ingenuidade em relação aos instrumentos digitais, que podem ser vistos como redentores, inquestionáveis e até mesmo inevitáveis nos processos educacionais. Explorar esses processos se mostra importante nos debates da EPT, tanto para perceber os limites, como para entender as possibilidades dessa relação. Com base nisso, os escritos a seguir apresentam um quadro teórico utilizado para analisar o uso de ferramentas tecnológicas na educação.

5.2. Teoria da Abordagem Instrumental

Durante a vida, o ser humano interage com as outras pessoas, com os animais, com o espaço e com os objetos. Há objetos naturais, como as rochas e as plantas e objetos construídos a partir de uma interferência humana, como um copo ou uma rede de descanso. O termo artefato é definido como:

substantivo masculino

1. aparelho, engenho, mecanismo construído para um fim determinado.
2. produto de trabalho mecânico; objeto, dispositivo, artigo manufaturado (Dicionário do Google).

Assim, valendo-se do trabalho mecânico, o homem constrói artefatos com os mais diferentes objetivos. Essa construção transforma a natureza e molda o homem à medida que o artefato interfere na vida prática e na interação destes com seus pares na sociedade. O homem precisa desses artefatos para a vida em grupo e os utiliza na produção material da sua existência. Os artefatos cotidianos se tornam, assim, “[...] expressão científica do homem sobre a natureza” (Silva, 2020, p. 57).

Destarte, os artefatos são criados para mediar uma atividade com uma



intenção, com um objetivo (Rabardel, 1995). Quando a experiência na utilização de um *artefato* permite novas interpretações do real, este passa a ser um *instrumento*. Dito de outra forma, enquanto artefato é “[...] qualquer objeto material (celular, lápis, bola, régua, etc.) ou objeto simbólico (polígonos, área, equações etc.) que tem suas próprias características” (Pachêco, 2022, p. 56), o *instrumento* é utilizado como estratégia de resolução para determinada atividade (Pachêco, 2022).

A transformação de artefato em instrumento é um dos pressupostos da Teoria da Abordagem Instrumental (também chamada de ABIN) de Rabardel (1995). Suas ideias se amparam nos estudos de Piaget (1896–1980) e na Teoria da atividade de Leontiev (1903–1979), que, por sua vez, se desenvolveu segundo a Teoria Sócio-histórica de Vygotsky (1896–1934) (Neves, 2017). Além da Psicologia Cognitiva e as contribuições de Vygotsky, essa teoria também tem influência da ergonomia (Pachêco, 2022).

Um artefato torna-se *instrumento* através da Gênese Instrumental: “[...] o “nascimento” de um instrumento ocorre quando o utilizador se apropria do artefato, ao desenvolver esquemas mentais que envolvem capacidades de utilização de forma proficiente sobre as circunstâncias em que o artefato é útil” (Dainese, 2013, p. 58). Esse processo precisa de tempo para que o utilizador se aproprie das características elementares do artefato (Pachêco, 2020) e depende das experiências anteriores do utilizador.

Segundo Henriques (2021, p. 255), “O ponto de partida da ABIN consiste na ideia de que uma ferramenta, também entendida nesta abordagem como artefato, não é automaticamente um instrumento eficaz e prático”. Nesse sentido, “Para que uma ferramenta em geral ou o software em particular se torne um instrumento útil para o sujeito, é necessária a mobilização das características do artefato em conformidade com as atividades cognitivas do sujeito” (Henriques, 2021, p. 255 e 256). Assim, o instrumento é construído pelo sujeito. Esse processo pode ser diferente para cada pessoa, já que as mobilizações mentais vêm de diferentes experiências anteriores. Por exemplo, quando um jogo propõe inicialmente o entretenimento do jogador, mas um professor usa para debater conteúdos educacionais em suas aulas, este artefato sofre a transformação tanto por parte do professor quanto por parte dos estudantes.

Para analisar a Gênese Instrumental, Rabardel propôs o modelo de Situações de Atividades Instrumentais (SAI). Nesse modelo, há a diferenciação das relações



entre os elementos *Sujeito* (S), *Objeto* (O) e *Instrumento* (I) (Pachêco, 2020). O sujeito, nessa proposta, é o usuário do artefato (trabalhador, estudante e outros); o instrumento é a máquina, o produto, o jogo, entre outros. O objeto, pelo menos para este trabalho, é muito importante: esse elemento é aquele para o qual a ação usando o instrumento é dirigida. O objeto pode ser um assunto/um conteúdo para a apropriação por estudantes, por exemplo.

Esse processo é duplo, sendo *instrumentação*, quando se refere ao utilizador, e *instrumentalização*, quando se dirige ao artefato (Trouche, 2005 *apud* Dainese, 2013). Rabardel define esses dois processos da seguinte forma:

A instrumentalização concerne a emergência e a evolução dos componentes artefato do instrumento: seleção, reagrupamento, produção e instituição de funções, transformações do artefato [...] que prolongam a concepção inicial dos artefatos. A instrumentação é relativa a emergência e a evolução dos esquemas de utilização: sua constituição, seu funcionamento, sua evolução assim como a assimilação de artefatos novos aos esquemas já constituídos (Rabardel, 1999, p. 210 *apud* Bittar, 2011, p. 162).

A *instrumentação*, então, é o momento em que o usuário se apropria do artefato, entende seu funcionamento, mas a sua utilização fica condicionada ao objetivo para o qual o mecanismo foi proposto. Nesse primeiro momento, “[...] a pessoa fica sob a influência da interpretação e utilização do artefato (a finalidade com que o artefato foi projetado e suas propriedades funcionais)” (Dainese, 2013, p. 59), sem maiores elaborações.

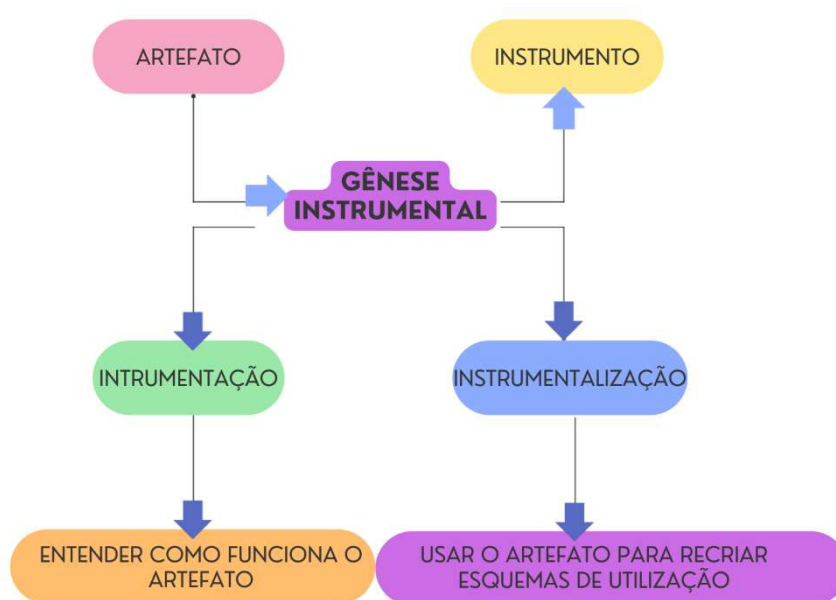
Já no processo de *instrumentalização*, o usuário exerce uma ação sobre o artefato, baseando-se na experiência com o próprio artefato e nas vivências anteriores. Nesse momento, [...] “a pessoa recria o uso do artefato idealizando ou alterando as funcionalidades ideal (organizacional) ou física. Portanto, o artefato sofre ação da pessoa, este é o ato da instrumentalização” (Dainese, 2013, p. 59). Pachêco (2020) ainda explica que “A instrumentalização ocorre pela correspondência entre Sujeito e Objeto conduzida pelo instrumento [S(i)-O], como também, no Instrumento–Objeto [I-O] e Sujeito-Objeto [S-O]. Já a instrumentação acontece pela ocorrência da articulação entre Sujeito- Instrumento [S-I]” (Pachêco, 2020, p. 56).

Essas ações, segundo lembra o mesmo autor, “[...] são processos que auxiliam para o surgimento e desenvolvimento do instrumento, apesar de que, dependendo da situação, algum deles pode ser predominante ou até o único usado” (Pachêco, 2020, p.55). O esquema da Figura 2 ilustra o processo de transformação de artefato em



instrumento através da Gênese Instrumental:

Figura 2 - Esquema da Gênese Instrumental



Fonte: A autora (2025)

No ato educacional e para os objetivos desta pesquisa, a instrumentalização pode mediar junto ao estudante (sujeito) utilizar um artefato (instrumento) como tecnologia para construção de conhecimento sobre o objeto da atividade (aprender a jogar ou obter informações através do jogo, por exemplo), para transformar o jogo ou para transformar o sujeito ou as ações de outros sujeitos (autorreflexão). Sendo assim, o artefato jogo se tornará instrumento se o estudante conseguir desenvolver a capacidade de utilizá-lo para formar novos esquemas cognitivos, baseados nos conteúdos e objetivos organizados pelo professor.

A Educação Profissional e Tecnológica tem o objetivo de formar pessoas aptas para adentrarem no mundo do trabalho. Conhecimentos técnicos são indispensáveis: “[...] não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar” (Libâneo, 2012, p. 26). Mas não é só isso: a EPT tem como base discussões para além da formação para o trabalho técnico ou acumulação de saberes, pois a educação deve considerar a formação integral do ser. Quais são os caminhos para essa formação?



Em qualquer etapa educacional, considerar os interesses, os ritmos de aprendizagem e pensar em estratégias de ensino diversas demonstra interesse por parte do professor pela aprendizagem significativa dos estudantes. Identificar os estilos de aprendizagem dos discentes “[...] permite planificar e aplicar estratégias de ensino centradas no aluno e proporciona orientações para a individualização do ensino” (Natel *et al.*, 2013, p. 145). Aulas expositivas, anotações e toda espécie de estratégias consagradas e amplamente usadas nos últimos tempos podem transitar com o uso de tecnologias digitais para alcançar o maior número de estudantes.

O uso de artefatos tecnológicos na produção material é um fenômeno antigo, como anteriormente mencionado, já que o homem visa facilitar sua relação com a natureza construindo e utilizando ferramentas diversas. Falando especificamente dos jogos digitais, estes são um tipo de artefato produzido por/para seres humanos. Eles, assim como outras construções materiais ou simbólicas, têm objetivos e se prestam a uma funcionalidade. Nesse caminho, o rompimento com um modelo de pura transmissão do conhecimento advindo do professor permite que novos instrumentos educacionais sejam usados, compatíveis, claro, com teorias de aprendizagens relevantes. Jogos digitais e outras diversas alternativas podem ser propostas e ajudar a elevar a qualidade da educação brasileira.

A seguir, são apresentadas as escolhas metodológicas para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.



6. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa buscou analisar o uso de um jogo digital como ferramenta para o debate acerca das relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no Ensino Médio Integrado. Em consonância com isso, esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa porque

[...] na pesquisa qualitativa, a realidade é múltipla e subjetiva (Ontologia), sendo que as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa. A realidade é construída em conjunto entre pesquisador/a e pesquisado/a por meio das experiências individuais de cada sujeito (Epistemologia). Sendo assim, os pesquisadores entendem que não há neutralidade e que estão, no processo da pesquisa, influenciando e sendo influenciados pelo que está sendo pesquisado (Axiologia). O raciocínio ou a lógica da pesquisa qualitativa é a indutiva, partindo do específico para o geral. Não se parte de uma teoria específica, mas ela é produzida a partir das percepções dos sujeitos que participam da pesquisa (Metodologia) (Patias & Hohendorff, 2019, p. 2 e 3).

O primeiro passo deste trabalho foi realizar uma pesquisa bibliográfica acerca da temática relações étnico-raciais e educação, especificamente a Educação Profissional e Tecnológica e sobre a Teoria da Abordagem Instrumental, de Rabardel (1995), como fundamento teórico para a utilização de jogos digitais com objetivos pedagógicos. Também fez parte desta pesquisa a construção do jogo digital (produto educacional) que explora em seu roteiro a temática raça e trabalho no Brasil.

Além disso, uma sequência didática foi construída para a aplicação do jogo nessa pesquisa e para a utilização por professores que assim desejarem. Esse tipo de organização didática pressupõe, entre outras dimensões, uma ordem nas etapas propostas. Segundo Zabala (1998), a motivação do estudante é o mais importante na sequência e precisa ser mantida pelo professor. Esta pesquisa pressupõe que a utilização de um jogo digital entre jovens é altamente motivadora, como já discutido neste trabalho.

Na criação do *game*, o percurso metodológico foi o seguinte: identificação do problema; especificação dos requisitos do artefato que resolva o problema; definição das tecnologias para design e implementação do artefato; design do artefato; desenvolvimento do artefato e validação do artefato construído.

Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa utilizou: questionário demográfico; produção textual (pré-teste); observação e anotação em caderno de campo (da utilização do jogo digital); roda de conversa (pós-teste) e questionário de



avaliação do jogo digital pelos estudantes. O jogo foi proposto a duas turmas do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal da Bahia-IFBA, campus Feira de Santana, nos cursos de Eletrotécnica e Edificações. Em cada turma estavam matriculados 24 discentes, totalizando 48 estudantes.

A pesquisa utilizou pré-teste e pós-teste como ferramentas para avaliar a aprendizagem dos estudantes antes e depois do contato com o jogo digital e as suas discussões. O pré-teste é realizado antes da apresentação de determinado conteúdo ou tema para avaliar o conhecimento inicial. O pós-teste, por sua vez, é aplicado depois da apresentação de conteúdo ou tema e visa avaliar se houve avanço na aprendizagem do conteúdo/tema trabalhado. Esse instrumento de avaliação permitirá analisar o impacto do jogo na aprendizagem dos estudantes.

Na fase de coleta de dados com os participantes, inicialmente, foi feito um questionário demográfico, estruturado com questões que ajudaram a observar o perfil dos estudantes, o acesso e a interação com dispositivos eletrônicos e a frequência de uso de jogos digitais, por exemplo. Isso porque, segundo Kuenzer (2016), diferentes grupos e participantes têm “[...] aprendizagens diferenciadas em processos pedagógicos mediados pela tecnologia” (Kuenzer, 2016, p. 17) e essa diferença pode ser percebida através da familiaridade dos estudantes com as tecnologias digitais.

Para o trabalho com o jogo, foram disponibilizadas duas aulas de 50 minutos em cada turma para utilização do artefato. No primeiro momento, após a apresentação da pesquisa para a turma, foi proposto a produção de um breve texto para os estudantes poderem discorrer sobre a relação que eles observam entre raça e trabalho no Brasil.

No segundo momento, foi proposto que os participantes jogassem o jogo (orientamos as teclas a utilizar e outros elementos que auxiliam na jogabilidade) e observado a interação deles com o artefato. Nesse momento, foi utilizado o diário de bordo para registrar as ações, a recepção e os diálogos dos estudantes durante a atividade.

Após a utilização do jogo, foi proposto um questionário para avaliação do mesmo, destacando a experiência do jogador. No terceiro momento, realizou-se uma roda de conversa, utilizando perguntas disparadoras para auxiliar nas discussões com a turma.

Para a realização da roda de conversa, as perguntas foram direcionadas,



conforme demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3 - Direcionamento para Roda de Conversa

Tema gerador: O jogo digital alterou o modo como você pensava a relação raça e trabalho no Brasil?
O que vocês acharam do jogo digital “Sonho de Liberdade”?
Vocês conheciam os temas tratados no jogo?
Vocês consideram que o jogo “Sonho de Liberdade” pode auxiliar no aprendizado da temática raça e trabalho no Brasil? Por quê?

Fonte: da pesquisa (2024)

A gravação da roda de conversa foi transcrita em editor de texto. O processo de digitalização dos dados pretendeu torná-los mais acessíveis para análise através da leitura no computador.

Como parte da pesquisa, a devolutiva dos resultados aos participantes é um movimento importante e se configura como dever ético. Nesse pensamento

O planejamento e a realização da devolutiva de resultados, não pode ter um fim em si mesmo, tendo como único fundamento, o cumprimento de uma legislação ou normativa. Sobretudo, a devolutiva deve estar direcionada aos interesses dos participantes da pesquisa, pois isso contribui para a aproximação entre o universo da pesquisa com toda sociedade (Rocha *et al*, 2021, p. 230).

Considerando isso, planeja-se que a devolutiva para os participantes seja primeiramente o acesso ao jogo digital e que também ocorra a disponibilização dos achados da pesquisa para eles e para a docente da turma ao término do estudo. Esse movimento busca estimular a participação dos estudantes na pesquisa e na apresentação dos resultados.

A seguir, é possível ver como foi pensada a análise dos dados coletados.

6.1. Metodologia de análise dos dados: plano de coleta e tabulação

A estratégia para exploração do material coletado foi realizada através da análise de conteúdo. A análise do conteúdo de Bardin (2011) é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44) e é “[...] marcado por uma



grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2011, p. 37).

Como “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (Bardin, 2011, p.38), esse instrumento serviu para inferir sobre a produção textual dos estudantes a respeito do tema trabalho e relações étnico-raciais no Brasil; sobre o diário de campo acerca da observação da utilização do jogo pelos estudantes e sobre a transcrição do áudio da roda de conversa que explora as aprendizagens que os estudantes identificaram com a utilização do jogo digital.

Entre os domínios possíveis de aplicação da análise de conteúdo, a pesquisa utilizou o código linguístico tanto oral (roda de conversa) quanto escrito (produção textual/comunicação escrita), a comunicação de grupo restrito (produção textual/comunicação escrita), além da comunicação não-verbal (observação).

A análise do conteúdo possui as seguintes etapas: *pré-análise*, a qual é a escolha dos documentos com posterior leitura crítica e constituição do *corpus* de análise, suscitando hipóteses e objetivos, além de indicadores para a interpretação final. Depois, é realizada a categorização e *exploração do material* e, por fim, o tratamento dos dados coletados, a partir da *descrição dos materiais*, *inferência* e *interpretação das informações* (Bardin, 2011).

Com o material da roda de conversa e da produção textual dos estudantes digitalizados, foi feita a leitura flutuante para familiarizar-se com os dados e obter a primeira aproximação com eles. Nesta etapa, foram consideradas as respostas que mais apareceram para identificar categorias do estudo ou “[...] selecionar uma amostra das respostas obtidas e a partir daí construir hipóteses que sirvam de princípio de classificação” (Gil, 2012, p. 157). As respostas da avaliação demográfica foram descritas no trabalho por meio de gráficos.

Na etapa de *descrição analítica*, sendo um tratamento inicial das informações, foram definidas as *unidades de codificação* que culminam em *categorias*, “[...] espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2011, p.43). Esse é o momento de definir “[...] critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos



critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar” (Bardin, 2011, p. 43).

Depois disso, foi feita a *inferência*, que se constitui na dedução de maneira lógica do conteúdo e que, segundo Bardin (2011), pode responder a dois tipos de problemas:

- [...] • que levou a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem;
- quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (Bardin, 2011, p. 45).

Por fim, foi realizada a interpretação dos dados coletados, a partir da descrição dos materiais e das inferências. As transcrições foram observadas quanto aos significados que puderam ser atribuídos e que ajudaram a responder à pergunta: Como o jogo apresentado para os estudantes pode contribuir para a construção de conhecimento da relação entre raça e trabalho no Brasil?

Os procedimentos analíticos são de natureza qualitativa, por isso, “[...] não há fórmulas ou receitas pré-definidas para orientar os pesquisadores” então, esse tipo de análise depende da “[...] capacidade e do estilo do pesquisador” (Gil, 2012, p. 175). Do mesmo modo, “A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido tem de ser reinventada a cada momento” (Bardin, 2011, p.36).

A interpretação dos dados foi realizada considerando os objetivos e opções teóricas da pesquisa. Essa análise pretendeu “[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (Bardin, 2011, p.47).

Todo esse processo buscou alcançar os objetivos propostos no presente trabalho, sem esquecer que a pesquisa acadêmica necessita de rigor técnico e ético. A seguir, é possível conhecer as preocupações éticas que esta pesquisa mantém.

6.2. Considerações éticas da pesquisa

O ser humano consegue construir conhecimentos e deles se utilizar nas práticas cotidianas e na convivência com seus pares na sociedade. O conhecimento científico é um caminho para elaborar hipóteses acerca das dúvidas que nos cercam



e para construir conhecimentos sólidos, deixando de lado o senso comum. Por meio da pesquisa científica, o homem acumula conhecimentos e com eles transforma a própria vida.

Toda pesquisa acadêmica, principalmente a pesquisa com seres humanos, necessita de rigor técnico e rigor ético. O rigor técnico garante que a pesquisa científica possa ser confiável, duradoura e replicável (André, 2001). O rigor ético garante que a pesquisa mantenha a dignidade da pessoa humana e possa contribuir com benefícios individuais, sociais e coletivos (*idem*).

Os pesquisadores são responsáveis por considerar essas e outras questões na pesquisa com humanos. Ao coletar os dados, todo um protocolo deve ser assegurado para evitar prejuízos de qualquer ordem aos participantes da pesquisa.

Por tudo isso, planejar bem a pesquisa permite que o pesquisador considere as questões técnicas e éticas na fase de elaboração dos objetivos, do desenho metodológico e até mesmo do aporte teórico pretendido. Todos os elementos alicerces da pesquisa necessitam de sintonia para os novos conhecimentos serem livres de qualquer dano para os participantes em qualquer fase da pesquisa.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos inclui riscos, os possíveis riscos decorrentes deste estudo poderiam ser incômodo, timidez, angústia ou embaraço de interagir com estranhos, responder a questões sensíveis ou ter dificuldades com aparelhos digitais, as seguintes providências e cautelas foram empregadas para evitar situações que possam causar dano: a pesquisadora esteve atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto dos participantes; a pesquisadora assegurou a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes (através dos termos e da apresentação da pesquisa para eles), garantindo a não utilização das informações em prejuízo a quaisquer pessoas; a pesquisadora deixou clara a possibilidade do participante desistir do seu envolvimento na pesquisa, sem ônus ou qualquer tipo de constrangimento.

Para esta pesquisa, que abarca um tema altamente importante, a qual é a questão étnico-racial (especificamente na sua relação com o trabalho na sociedade brasileira), foi necessário o cuidado de escolher um referencial teórico relevante para a discussão tomar o caminho de realmente contribuir para o debate.

Outro cuidado na abordagem do tema foi considerá-lo relevante e objetivar a sua discussão para que quem dele tenha acesso possa compreender como foi o



processo e as influências na sociedade da forma como se efetuou a transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil. Um cuidado revelado no desejo de que esta ação contribua para o rompimento de ideias pré-concebidas acerca dessa fase da história brasileira e que possa contribuir para formar cidadãos preocupados com uma sociedade mais justa.

Para a coleta de dados deste trabalho, após aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética (CAAE: 84733024.3.0000.5031), foi feita a visita da pesquisadora aos estudantes, momento em que eles foram informados sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. Essa apresentação foi realizada oralmente e com auxílio dos documentos da pesquisa, ocasião em que os estudantes puderam esclarecer dúvidas e assinar os termos da pesquisa. Esse momento foi importante para iniciar a construção de uma relação de confiança entre pesquisadora e estudantes. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Uso de Imagem foram enviados aos responsáveis dos estudantes. Foi garantido tanto aos estudantes quanto aos seus responsáveis tempo para a tomada de uma decisão autônoma e o direito de recusa. Os participantes receberam cópias dos termos.

Após esse processo de assentimento, mediante a anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, e após esclarecimentos, é que a pesquisa iniciou, respeitando a legislação sobre pesquisas com seres humanos.

A criação de um jogo é uma tarefa interessante que “[...] requer criatividade, necessita de um bom planejamento e capacidade de adaptação” (Rodrigues, 2021, p. 45), ou seja, não é uma tarefa simples. Adiante, será apresentado o processo de criação do jogo, abarcando o seu início, o enredo e o teor das informações trazidas no jogo.



7. O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE”

7.1. Engine RPG Maker

Para a construção de um jogo digital, vários profissionais são necessários: “[...] programadores, artistas gráficos (2D/3D), *game designers* (projetistas de jogos), músicos e sonoplastas, testadores e redatores” (Peixoto, 2021, p. 8). Porém, essa equipe multidisciplinar pode ser “substituída” por criadores digitais de *games* (*engines*):

Uma engine gráfica (game engine, no original) é uma biblioteca, um pacote de funcionalidades que são disponibilizadas para facilitar o desenvolvimento de um jogo e impedir que sua criação tenha que ser feita do zero. Também chamado de motor gráfico ou motor de jogo, o pacote é normalmente utilizado na modelagem de imagens 2D e 3D, além de trazer animações e sons padronizados (Pereira; Silva, 2017, p. 4).

Utilizar um motor de jogo permite que um jogo seja produzido de forma rápida e ágil, reduzindo muito os esforços para criação/programação e diminuindo a sua complexidade (Peixoto, 2021). Alguns estudos comparam motores de jogos e os testam (Peixoto, 2021; Alves, 2021) para definir qual tem a melhor *performance*, sob quais condições e analisar os recursos presentes. Apesar disso, “Na prática, a escolha de um motor é usualmente guiada por dois fatores: o sucesso de outros jogos já existentes que o utilizaram e a popularidade no meio dos desenvolvedores” (Peixoto, 2021, p. 10).

O *Engine RPG Maker* é um projeto desenvolvido pela Enterbrain (anteriormente ASCII Corporation) e foi lançado inicialmente no Japão, em 1997. O software permite a criação de jogos RPG e oferece vários recursos de criação de personagens e cenários. A versão mais atual é o *RPG Maker MZ*, que está disponível para testes gratuitos por 20 dias, sendo necessário comprar a chave da versão completa depois desse período.

O software precisa de 4 GB de espaço para armazenamento no computador e pode ser instalado em computadores de mesa/comuns, desde que estes tenham mais de 4 GB de memória disponível. É possível baixar a *engine* diretamente do site para ser utilizada nos sistemas operacionais Windows e MacOS em várias de suas versões.

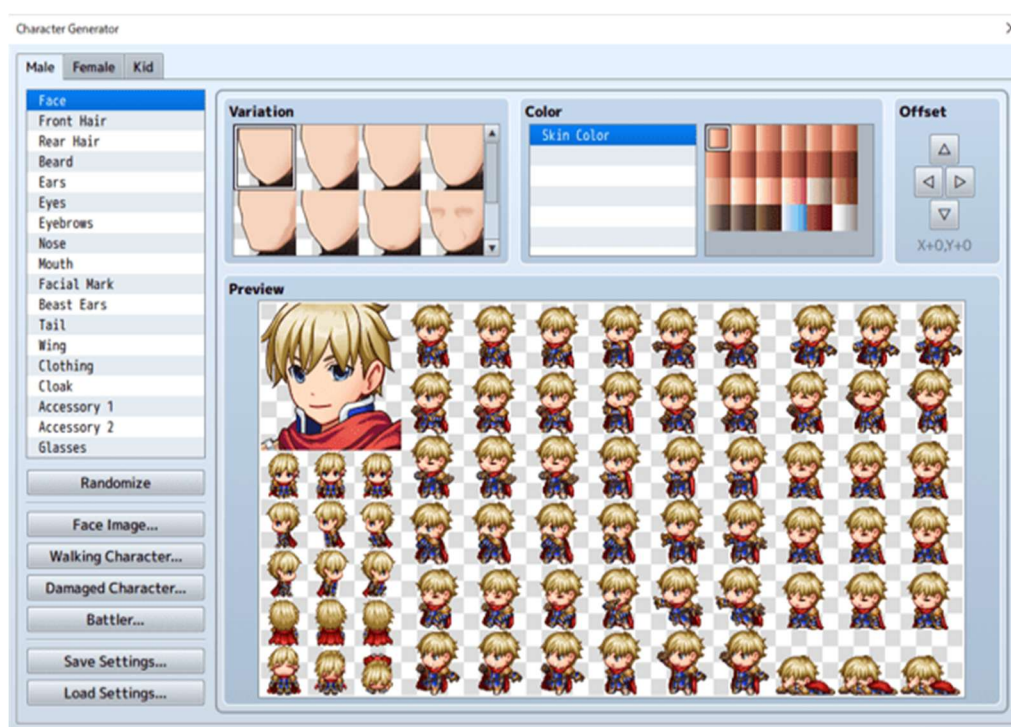
O *RPG Maker* é um dos motores de jogos mais conhecidos, responsável pela criação dos jogos “*To the Moon*” e “*Corpse Party*”. Este engine desenvolve jogos 2D



utilizando as linguagens de programação *RGSS* (desenvolvida especialmente para o RPG Maker) e *JavaScript*, que, “Devido a simplicidade de implementação dessa categoria de jogos, muitos desenvolvedores independentes optam por desenvolver jogos 2D, pois a exigência de tempo para produzir os recursos é menor em relação a jogos 3D (Alves, 2021, p. 20).

O *RPG Maker* “[...] utiliza elementos gráficos, músicas, efeitos sonoros e visuais [...]” e “[...] grupos de texturas e ilustrações que são chamadas de *set*” (Vieira, 2022, p. 32). Logo, a interface para a construção de poses e movimentos é a *charset* e de rostos, a *faceset* (Vieira, 2022). “Para construção do cenário e mapas, são utilizados grupos de texturas reunidas numa mesma imagem, que são chamados de *tilesets*” (Vieira, 2022, p. 33). Um exemplo de *faceset* pode ser visto na Figura 3 e de *tilesets* na Figura 4:

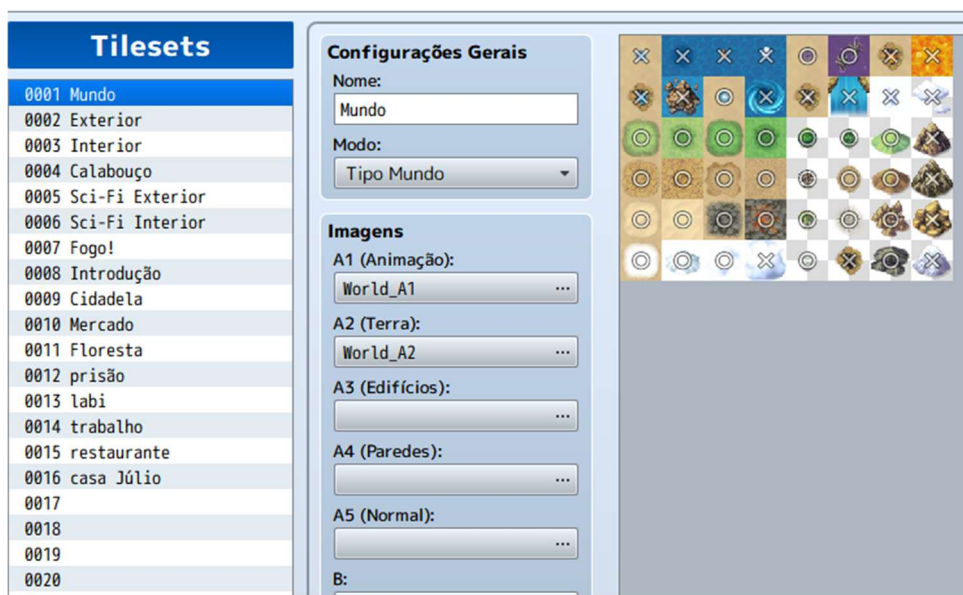
Figura 3 - Gerador de personagens (facesets)



Fonte: RPG Maker MV (2025)



Figura 4 - Exemplo de Tileset tipo Mundo



Fonte: RPG Maker MV (2025)

No gerador de personagens é possível combinar cabelos, olhos, roupas, acessórios e recolorir. No editor de mapas é possível criar mapas e produzir cenários com árvores, casas e construções diversas. O software conta com um banco de dados onde é possível colocar os nomes dos personagens, adicionar equipamentos, animações de batalha, etc. A interface do banco de dados pode ser vista a seguir:

Figura 5 - Banco de dados dos personagens



Fonte: RPG Maker MV (2025)

Houve, então, a oportunidade da pesquisadora jogar um *game* chamado HELP, elaborado na plataforma RPG Maker por Chelry Fernanda Alves de Jesus e Janderson José Salgado Nunes (IFG - Campus Uruaçu - GO) para aulas de Química. A partir desse momento, foi possível entender melhor como ficava o *layout* de um jogo feito na *engine*. Dessa forma, houve a “[...] evolução dos esquemas de utilização” (Pereira *et al.*, 2016, p. 6) do artefato pela pesquisadora..

Tendo uma pequena ideia de como poderia ficar o jogo, a pesquisadora iniciou a produção e foi entendendo cada vez mais o funcionamento do artefato. Assim, o artefato passou a ser um instrumento com possibilidade de construção didático-pedagógicas para a pesquisadora. Como o “[...] instrumento não existe em si mesmo, torna-se portador de uma multiplicidade de valores de sentido para o sujeito”, depois do uso da *engine*, a pesquisadora foi capaz de “[...] atribuir significados e integrar o seu valor funcional [...]” (Pereira, *et al.*, 2016, p. 8) ao RPG Maker MV.

7.2. Desenvolvimento do enredo e personagens

Após escolher o RPG Maker na versão MV, foi criado um enredo inicial. A primeira versão do jogo não continha elementos que garantiam a jogabilidade do artefato, por isso a produção foi editada para ficar mais atraente para os jogadores. A partir disso, é possível pensar como é desafiante produzir um jogo que cumpra uma função educativa e, ao mesmo tempo, seja interessante para o jogador. A figura abaixo apresenta a tela inicial de teste do jogo:

Figura 7 - Tela inicial de teste do jogo

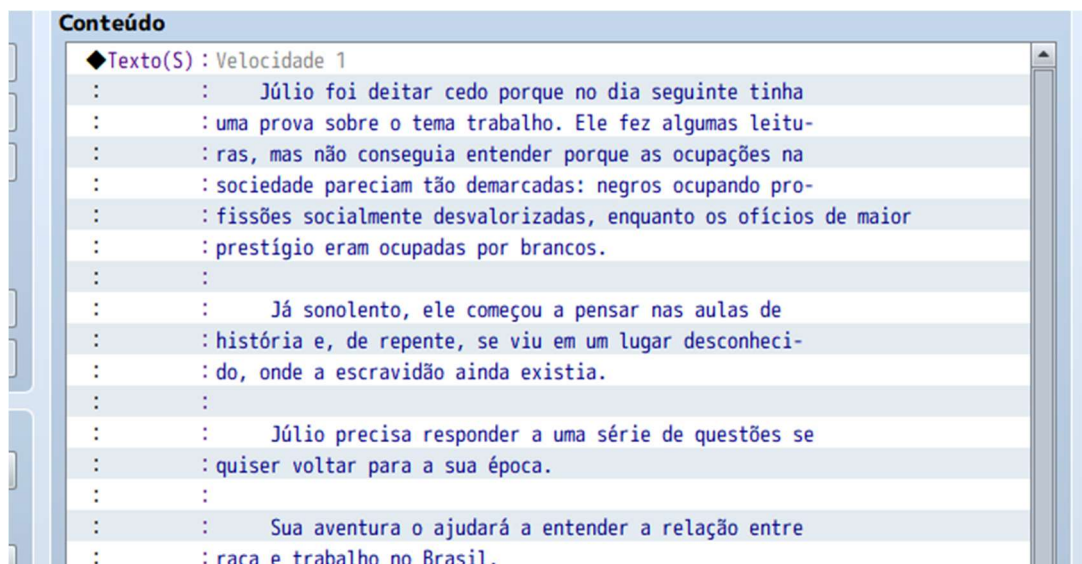


Fonte: RPG Maker MV (2025)



O jogo inicia com a possibilidade de escolha entre os personagens Mariah e Júlio. Após a escolha, o jogador lê a seguinte mensagem ilustrada na Figura 8:

Figura 8 - Contextualização inicial do jogo



Fonte: RPG Maker MV (2025)

A partir de então, o jogador representa o papel de um dos personagens e se vê em uma floresta sem entender o que está acontecendo. Ele estava indo ao shopping e, de repente, se encontra cercado por árvores. O personagem está em um período de efervescência no Brasil por conta da escravidão e ninguém está disposto a ajudá-lo sem querer algo em troca.

Iniciando o jogo, Júlio ou Mariah encontram vários NPCs² e iniciam uma série de missões para conseguir voltar para casa. Essas missões precisam ser cumpridas para o personagem conseguir dicas e avançar no *game*. Após cumprir as missões ou comandos do jogo, o personagem precisa responder a várias perguntas, relacionadas ao processo de escravização dos povos africanos no Brasil e no mundo, desde o início desse processo no Brasil até a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, após 1888.

Os personagens do jogo são dois jovens que precisam fazer uma prova sobre o tema trabalho, e, como são negros e percebem uma distinção entre os ofícios na

² A sigla NPC vem do mundo dos *games* e significa “Non Playable Character” (“personagem não jogável”, em tradução livre). Isso é, são aqueles personagens de jogos que aparecem durante a história, mas que não são controláveis (Fonte: <https://www.adrenaline.com.br/games/o-que-e-um-npc-nos-jogos/>).



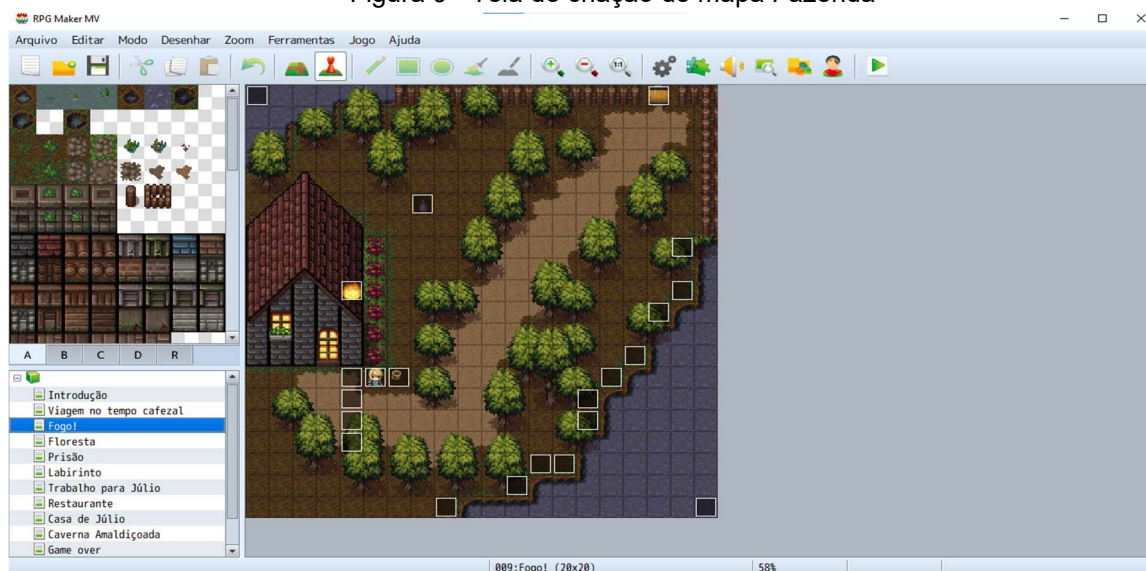
sociedade, a dinâmica do jogo permite inteirá-los na discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelos ex-escravizados e seus descendentes na ocasião da transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil. O jogo apresenta datas e fatos importantes do período da escravidão e anos posteriores.

7.3. Design dos cenários e ambientação

O jogador encontrará um cenário que faz alusão ao século XIX, marcado por um ambiente social regido pela escravidão. As casas são de madeira ou tijolos, possuem porta frontal, janelas e estão concentradas em pequenos aglomerados de construções, formando vilas. Há rios nos mapas e muita vegetação.

Foram elaborados oito mapas na *engine*: quatro externos e quatro internos. O mapa Fazenda retrata uma fazenda cheia de vegetação onde o personagem inicia o jogo. A criação desse mapa utilizou recursos disponíveis no RPG Maker MV mais alguns adquiridos no site de suporte da *engine*. A Figura 9 apresenta a tela do RPG Maker MV. Na parte esquerda da figura estão dispostos os pacotes de *tilesets* utilizados para compor o mapa.

Figura 9 - Tela de criação do mapa Fazenda



Fonte: RPG Maker MV (2025)

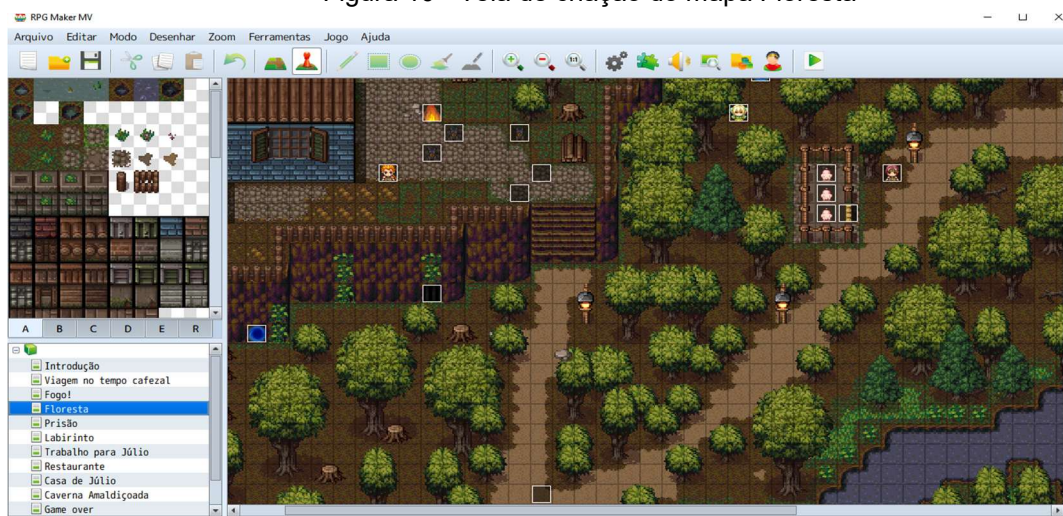
Ao iniciar a criação do jogo, é possível definir o nome do mapa, suas dimensões e escolher a biblioteca de *tilesets*. Essa biblioteca varia seus elementos (piso, móveis, parede etc.) se for um mapa interno (casa, comércio, caverna e outros) ou um mapa



externo (floresta, ilha, labirinto e outros). Os *tilesets* são organizados em seções nomeadas por letras e contêm elementos diferentes para criação dos ambientes do jogo.

O segundo mapa é de uma floresta com lago, um monte e uma pequena ilha. Como o cenário do jogo faz alusão ao século XIX, há muita vegetação e elementos rústicos e simples. Os elementos usados são semelhantes aos do mapa anterior e funcionam como uma prolongação deste. A Figura 10 ilustra esse mapa:

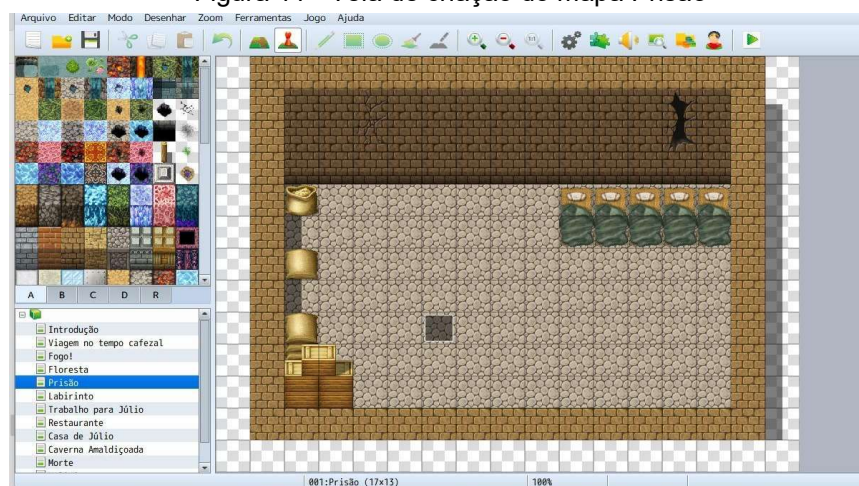
Figura 10 - Tela de criação do mapa Floresta



Fonte: RPG Maker MV (2025)

O mapa Prisão (Figura 11) foi construído com elementos de *tilesets* internos. O jogador irá para esse mapa se perder o jogo (*game over*).

Figura 11 - Tela de criação do mapa Prisão

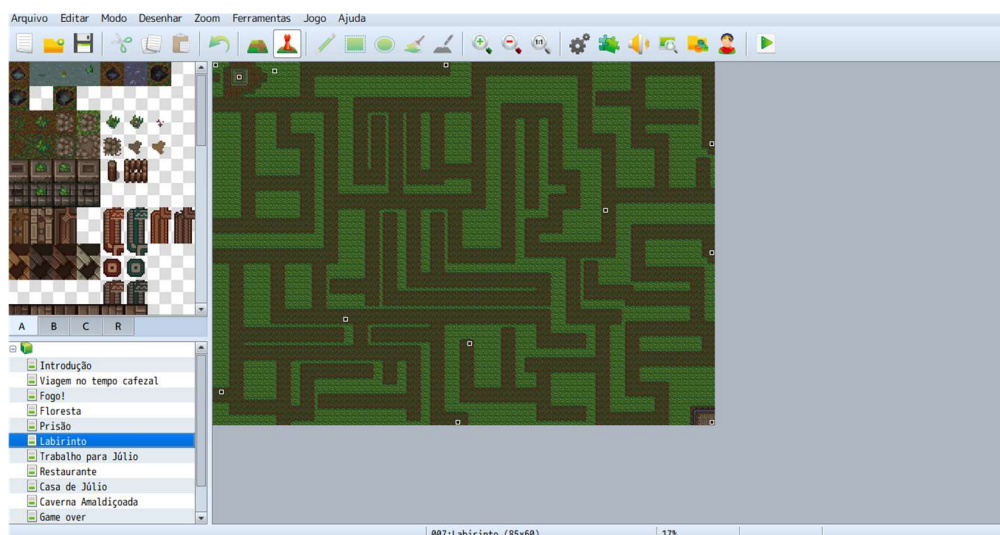


Fonte: RPG Maker MV (2025)



O Labirinto (Figura 12) é o terceiro mapa e foi produzido com elementos externos, mas de uma forma mais simples que os mapas anteriores. Mesmo sendo simples, o objetivo foi propor um desafio maior ao jogador, que terá que encontrar elementos escondidos no ambiente.

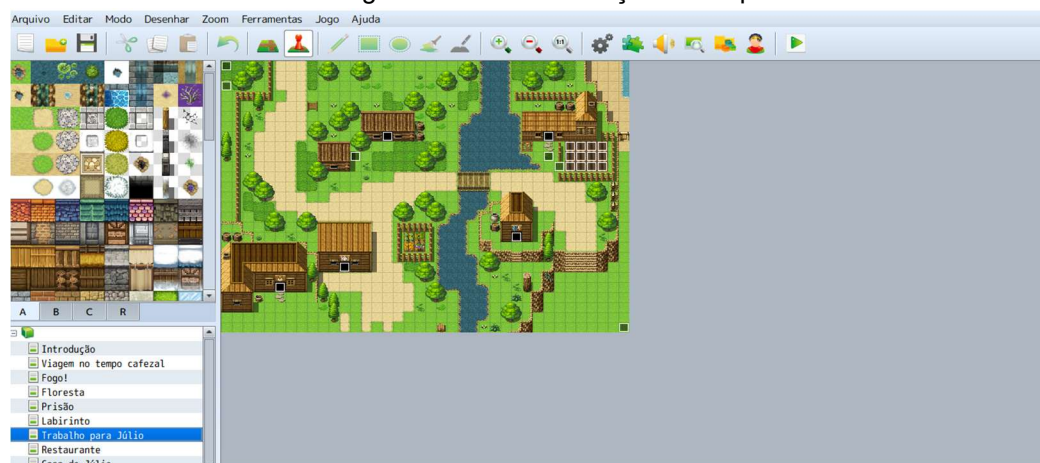
Figura 12 - Tela de criação do mapa Labirinto



Fonte: RPG Maker MV (2025)

O quinto mapa (Figura 13) é externo e foi editado a partir de um modelo de mapa dentre os vários disponíveis na plataforma. No mapa Vila o personagem consegue “entrar” em um ambiente/mapa interno (Figura 14), para prosseguir avançando no jogo.

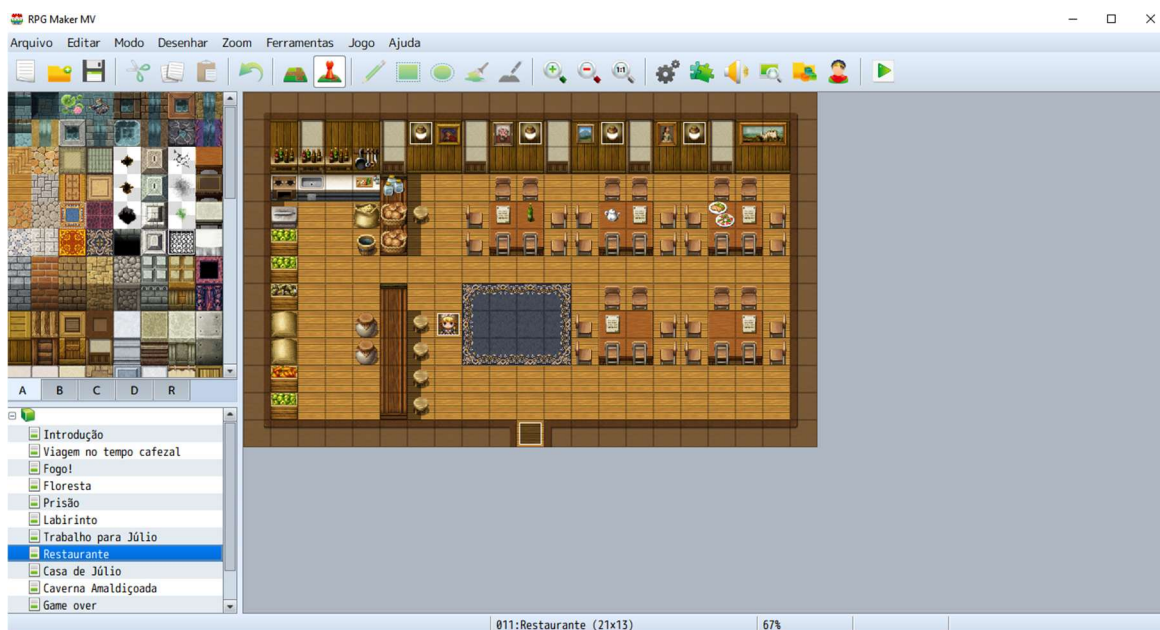
Figura 13 - Tela de criação do mapa Vila



Fonte: RPG Maker MV (2025)



Figura 14 - Tela de criação do mapa Restaurante



Fonte: RPG Maker MV (2025)

O mapa da caverna (Figura 15) é o ambiente mais “assustador” do jogo pois contém teias de aranha, escorpiões e armadilhas.

Figura 15 - Tela de criação do mapa da caverna

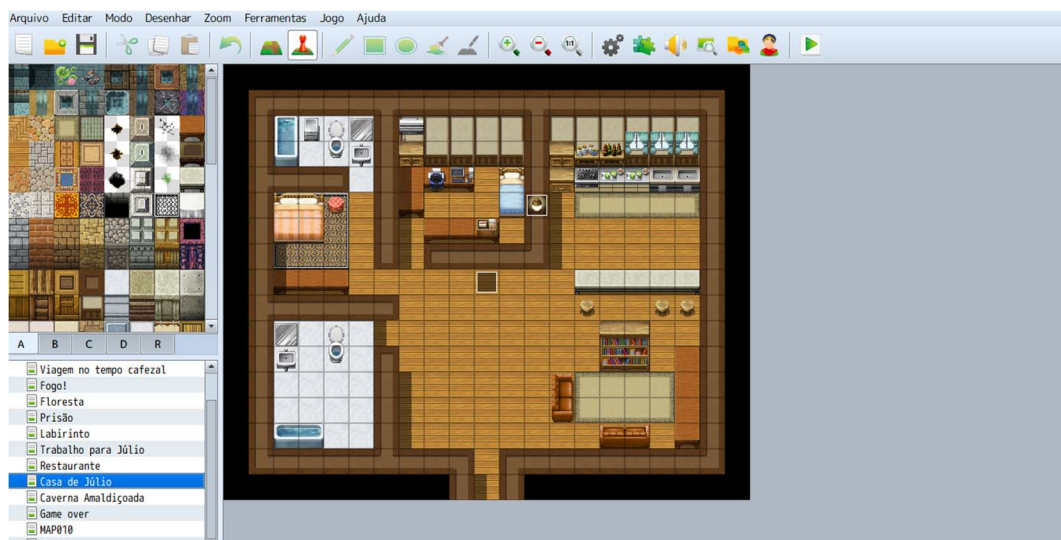


Fonte: RPG Maker MV (2025)

Por fim, se o jogador conseguir chegar ao final do jogo, irá “voltar” para casa (Figura 16) e perceber o que aconteceu.



Figura 16 - Tela casa do personagem



Fonte: RPG Maker MV (2025)

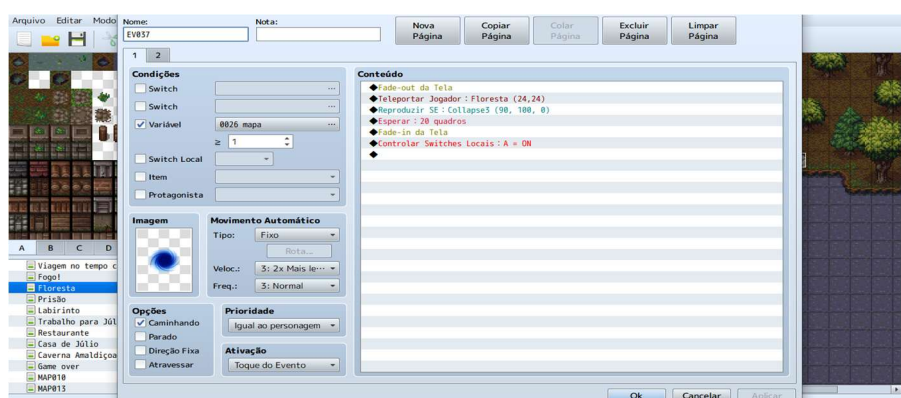
Nesse momento, o jogador entende que viveu um “sonho” no *game* e chegou ao fim das missões.

7.4. Mecânicas de jogo e tomada de decisões

Após a construção dos mapas, é a vez de elaborar os eventos do jogo. Nessa etapa, as ações do personagem e dos NPCs são inseridas, como diálogos e perguntas em forma de imagem, por exemplo. Nessa etapa também é possível elaborar a narração do jogo.

Um evento pode conter vários comandos, além de variáveis e *switches*, que funcionam como chaves de acesso para ações no jogo e ligações com outros eventos. Abaixo é possível observar a tela inicial de criação de eventos:

Figura 17 - Tela de criação/edição de eventos



Fonte: RPG Maker MV (2025)



No primeiro e segundo mapas, o jogador avança se conseguir pegar água no rio, apagar um fogo e encontrar objetos de interesse nos ambientes, por exemplo. No terceiro mapa, o qual é um labirinto, o jogador avança respondendo a perguntas quando encontra os elementos solicitados no ambiente. No quarto mapa, uma vila, o personagem consegue realizar tarefas e entrar no quinto mapa, um restaurante.

As escolhas do jogador permitem que ele avance, porém, se ele evitar um evento ou tocar em algo proibido no jogo, recebe *game over* e terá que repetir o *game*, cumprindo todas as tarefas novamente.

Há temporização no jogo para que o jogador cumpra as missões no menor tempo possível. O usuário também recebe vidas, que, terminadas, também levam ao *game over*. Esse funcionamento permite que o jogador se sinta motivado a cumprir as missões no tempo disponível e que tome cuidado em responder corretamente às perguntas para continuar no jogo.

A seguir, é possível entender como elementos educacionais foram adicionados ao *game* “Sonho de Liberdade”.



8. DISCUSSÕES EDUCACIONAIS NO JOGO

O jogo apresenta o contexto da escravidão no Brasil. A aventura mostra algumas vertentes do processo de libertação dos escravizados e alguns fatos acerca da transição do trabalho escravo para o trabalho livre no país. As informações acerca da temática aparecem ao longo do jogo.

Os desafios do jogador incluem missões que ele só conseguirá avançar se responder a uma série de perguntas sobre o conteúdo trabalhado. Ao progredir em cada missão, o personagem conhece um novo evento sobre a escravidão no Brasil. Os eventos partem de 1535 e anos seguintes à abolição da escravatura até os dias atuais. Ao final do percurso, o jogador pode entender as dificuldades que os ex-escravizados encontraram na transição para o trabalho livre.

As questões foram divididas em blocos de três perguntas cada. As perguntas de cada evento/bloco aparecem aleatoriamente, para haver uma variedade de questões se o jogador perder e retornar ao jogo. As perguntas dos blocos são semelhantes por trazerem informações complementares ou pertencerem a períodos próximos.

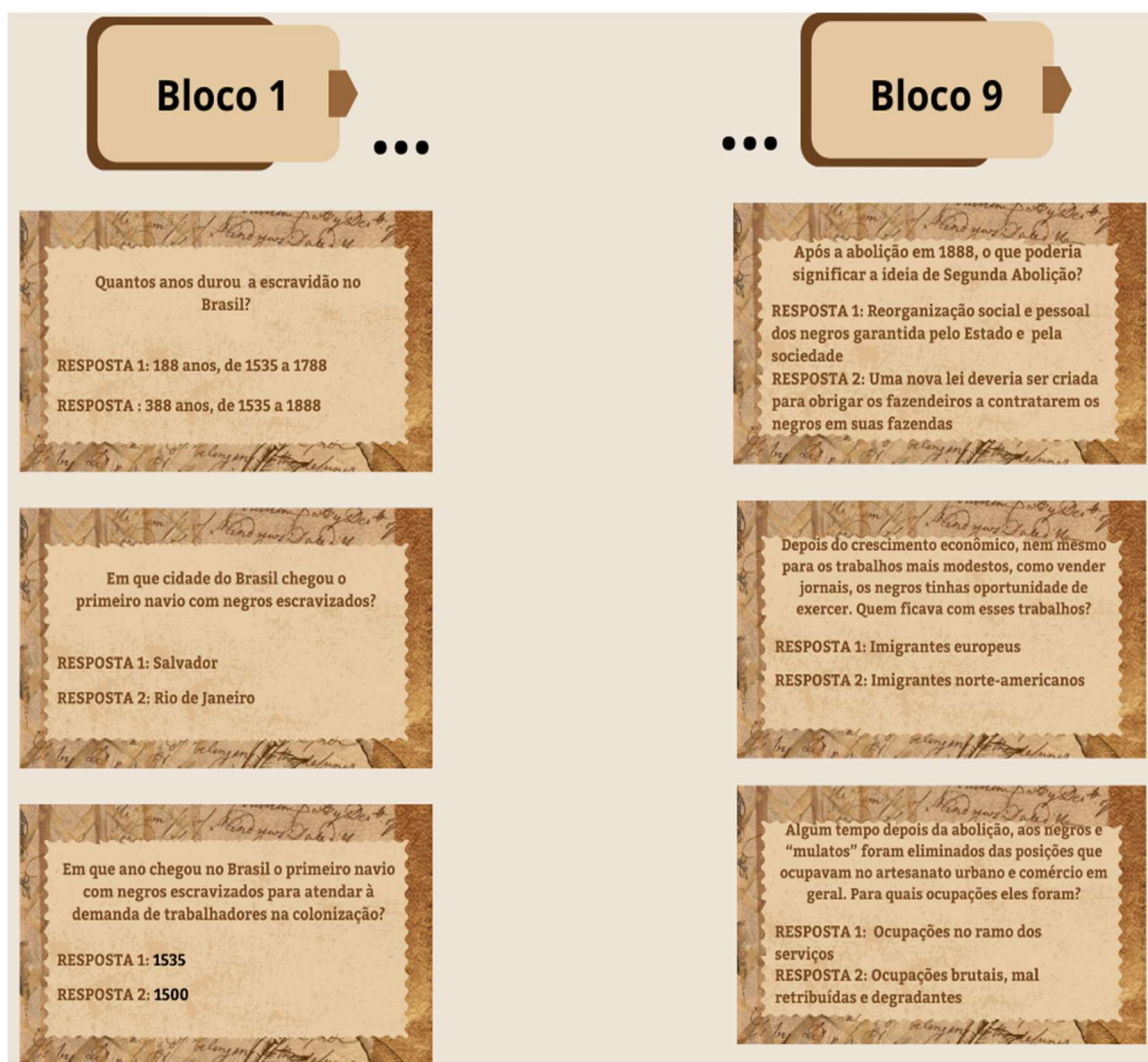
Algumas perguntas se resumem a datas, por ser preciso contextualizar a chegada dos escravizados e outros marcos contextuais ao longo do jogo. Iniciar com essas perguntas permite que haja um aprofundamento das questões no decorrer do *game*.

É importante considerar que as questões trazidas no jogo já fazem parte do currículo a que os estudantes desta pesquisa tiveram acesso nas etapas anteriores de escolarização. As questões, então, pretendem lembrá-los acerca das lutas das pessoas negras, tornando-os sensíveis à temática. Ademais, o jogo pretende propor a discussão específica da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, especialmente entre estudantes que “[...] estão configurando seus horizontes em termos de cidadania e de vida economicamente ativa [...]” (Frigotto *et al.*, 2005).

A Figura 18 mostra exemplos de blocos de perguntas presentes no *game*:



Figura 18 - Exemplos de questões do jogo

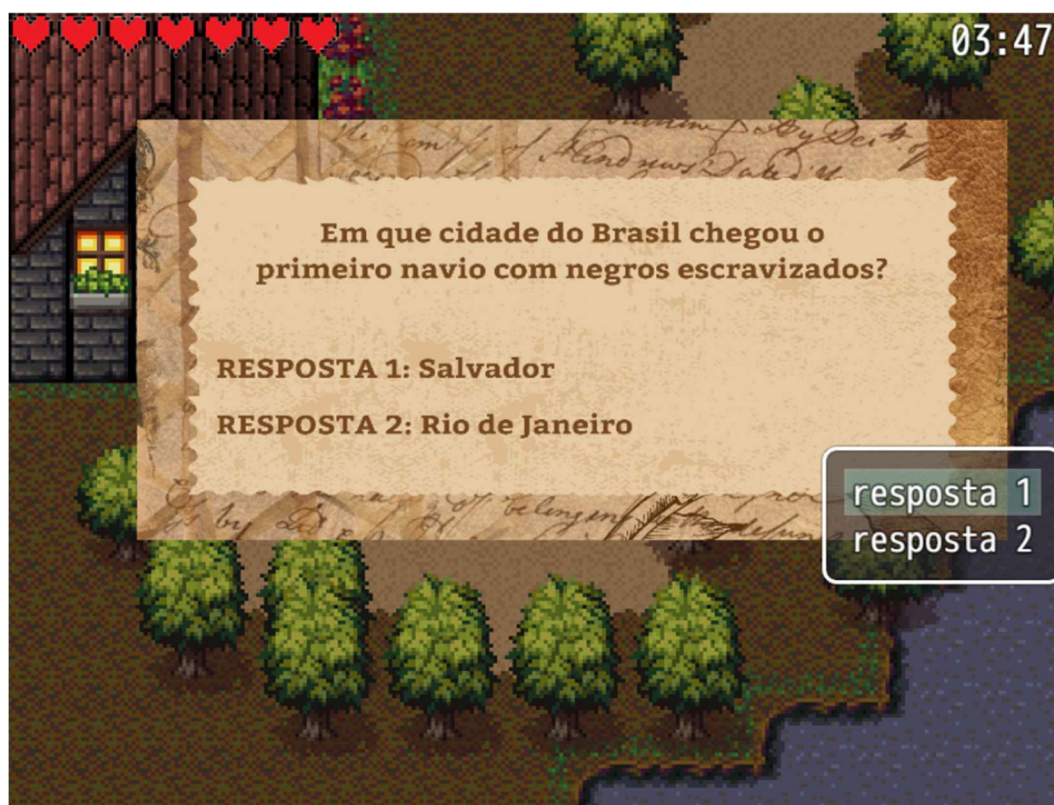


Fonte: Dados do jogo (2025)

O jogo apresenta várias questões construídas para apresentar informações sobre o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil ao jogador. Ao interagir com os NPCs, as perguntas aparecem para o usuário, como no exemplo da Figura 19. Como já citado, para cada rodada de perguntas, uma questão é sorteada entre três possíveis. Essa característica ajuda a evitar que o jogador encontre sempre a mesma pergunta.



Figura 19 - Imagem de uma das perguntas do jogo



Fonte: Imagem da tela do jogo “Sonho de liberdade”

As informações presentes no jogo podem contribuir para a conscientização dos estudantes através do conhecimento de fatos históricos que culminaram na abolição da escravidão no Brasil. Além disso, os fatos que se sucederam ajudaram a construir o imaginário social e a organização do trabalho no país. Ao conhecer como foi esse processo, o utilizador pode entender como os eventos do século XIX e XX influenciam as relações trabalhistas até os dias atuais.

Para ter acesso ao jogo solicite através do e-mail jogosonhodeliberdade@gmail.com ou clique no link a seguir: https://drive.google.com/file/d/1dKqsbZQ84ThHdgt2qkot0fU5vQMxesR1/view?usp=drive_link.



9. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já foi visto até aqui, este trabalho se consolida a partir da construção de um jogo digital pela pesquisadora. Mais do que a construção, houve a utilização do artefato entre estudantes do Ensino Médio Integrado, já que essa pesquisa tem como principal objetivo analisar o uso de um jogo digital como ferramenta para o debate acerca das relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica.

Na fase de análise dos dados, as informações brutas colhidas no pré-teste, na aplicação e no pós-teste foram tratadas para tornar-se mais significativas e para se alcançarem os objetivos da pesquisa.

9.1. Os participantes da pesquisa e suas relações com jogos digitais

A primeira parte da pesquisa teve como foco conhecer os participantes do estudo e suas relações com os jogos digitais, ainda que brevemente. Para tanto, foi construído um questionário demográfico com perguntas que ajudam a entender a familiaridade que os participantes têm com esse tipo de artefato.

Figura 20 - Participantes respondendo ao questionário

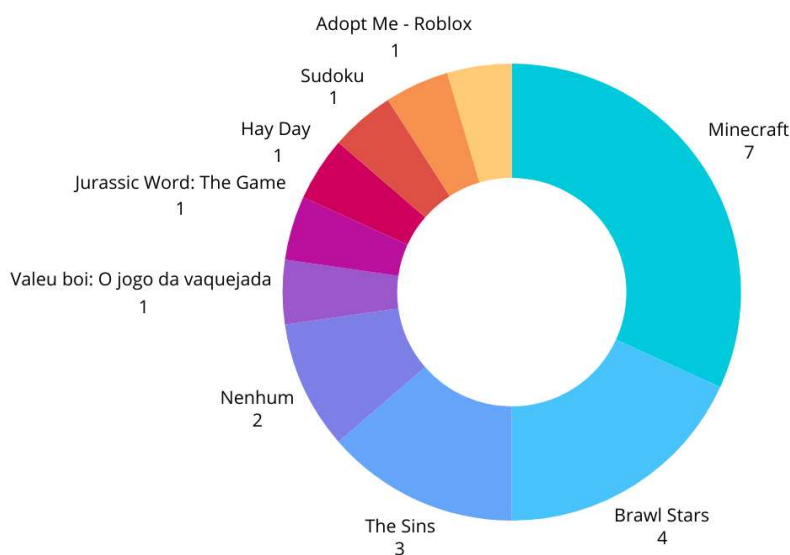


Fonte: Registro da aplicação (2024)



Para conhecer o acesso dos estudantes a jogos digitais, foi perguntado: “Qual o seu jogo digital preferido?”. A Figura 21 apresenta os resultados em um gráfico:

Figura 21 - Jogos preferidos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

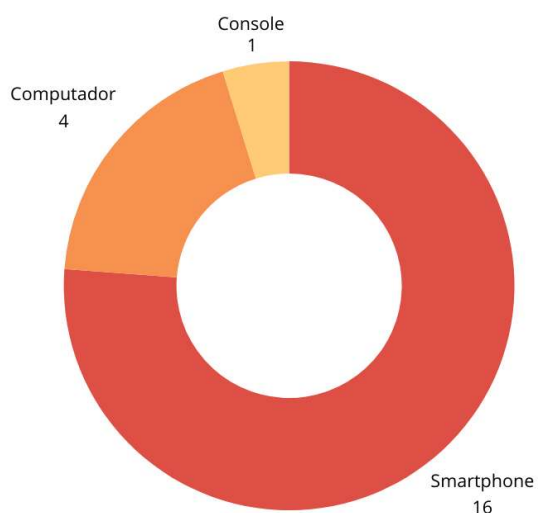
A maioria dos estudantes apresentou seu jogo preferido, logo, eles têm acesso a jogos digitais, existindo somente dois participantes que dizem não possuir um jogo preferido. Os dados demonstram que o jogo mais utilizado pelos participantes é Minecraft, *game* de entretenimento do gênero sobrevivência muito popular também nas redes sociais. O jogo possui tutoriais e tem sido explorado por vários criadores de conteúdo, o que pode facilitar o acesso ao *game*.

Ao observarmos os jogos Brawl Stars (jogo de batalha), The Sins (simulação de vida) e os demais, é possível inferir que há uma variedade de gêneros entre as escolhas dos participantes.

A pergunta seguinte foi: “Qual plataforma de jogos digitais mais utilizada (Console, computador, smartphone, tablet etc.)?” As respostas podem ser vistas na Figura 22:



Figura 22 - Plataforma mais utilizada



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

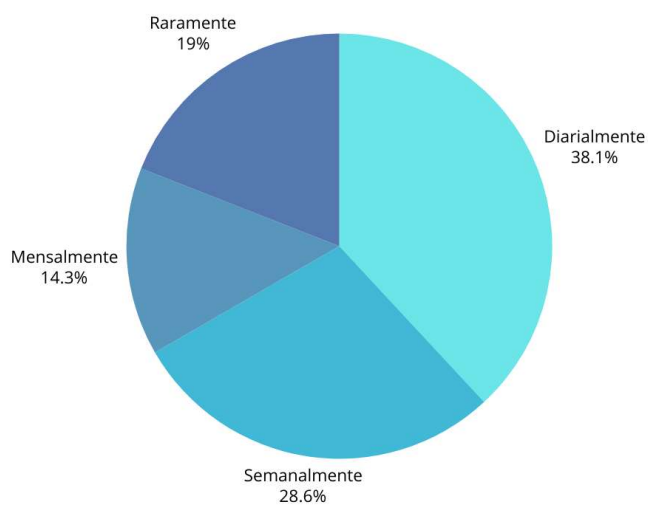
Grande parte dos participantes usa o *smartphone* para ter acesso a jogos digitais (alguns utilizam *smartphone* e computador). Segundo o dicionário, um *smartphone* é um “telefone celular que realiza muitas das funções de um computador, normalmente com uma tela sensível ao toque, acesso à internet e um sistema operacional capaz de executar aplicativos baixados” (Dicionário do Google). Esse “computador portátil”, além de mais versátil, também consegue chegar a mais pessoas, seja pela necessidade ou pelo preço mais baixo comparado a um computador. Os jovens dessa geração já nasceram mergulhados na utilização da tecnologia digital, principalmente esses aparelhos celulares mais modernos.

O traquejo com *smartphones* e a familiaridade com jogos digitais entre os estudantes é importante se o professor pretende trabalhar com jogos digitais em sala de aula. O conhecimento prévio das habilidades digitais do estudante pode indicar ao professor quais ações precisam ser feitas, tanto para aproveitar a facilidade de manuseio quanto para ajudar quem apresenta dificuldades.

Também foi perguntada a frequência com que os participantes costumam jogar jogos digitais. O resultado é apresentado a seguir:

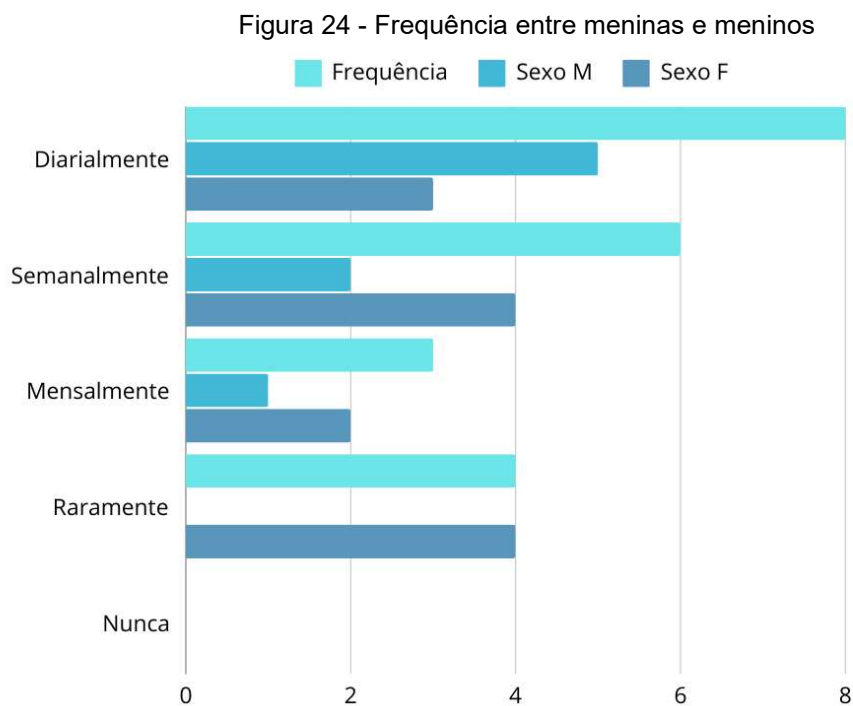


Figura 23 - Frequência utilização de jogos digitais



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O próximo gráfico (Figura 24) demonstra que a maioria dos participantes utiliza jogos digitais diária ou semanalmente:



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados demonstram uma relação entre a frequência de jogo e o gênero dos participantes. A partir do gráfico, é possível perceber que quem afirma jogar mais



diariamente são os meninos, enquanto as meninas têm frequência menor. Esse dado sugere que os jogos digitais ainda são mais utilizados pelos homens.

9.2. Utilização do jogo digital entre estudantes da EPT

O jogo digital “Sonho de Liberdade” foi aplicado em sala de aula com duas turmas do segundo ano dos cursos de Eletrotécnica e Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Feira de Santana. Foram utilizadas duas aulas de 50 minutos com cada turma. Os estudantes jogaram através do computador e individualmente. Para analisar a utilização do jogo pelos estudantes, a pesquisadora escreveu em um caderno de campo as observações acerca desse manuseio.

A aplicação do jogo digital iniciou com os estudantes do curso de Eletrotécnica (14 participantes, turma 1) e prosseguiu com a turma de Edificações (7 participantes, turma 2). A pesquisadora recebeu os termos devidamente assinados e iniciou uma conversa com eles, distribuindo o pré-teste em seguida. Após responderem, foram convidados a escolherem um computador e iniciar o jogo.

Ao iniciarem, os participantes interagiram com o jogo: escolheram o personagem para jogar, leram as informações narrativas do *game* e movimentaram-se nos mapas. Alguns não entenderam que precisavam clicar nos NPCs para descobrir as missões do jogo, mas rapidamente todos conseguiram avançar nessa questão. Rapidamente também demonstraram entender que era preciso cumprir missões para avançar no *game*.

Esse processo inicial, de entender como o jogo funciona - a *instrumentação* - pareceu bem intuitivo para eles, provavelmente pelas experiências anteriores, já que a maioria já teve acesso a jogos digitais. Inclusive, eles associaram o jogo “Sonho de Liberdade” a outros *games*, como o famoso “Pokémon”.

Apesar de jogar individualmente, os estudantes podiam conversar entre si durante a aplicação do jogo, o que tornou o ambiente mais interativo.

Com o passar do tempo, alguns estudantes da turma 1 foram apresentando dificuldades em avançar no *game*, pedindo informações sobre o jogo à pesquisadora, principalmente. Quando alguns já estavam bem inteirados no *game*, foram passando informações do que fazer ou não fazer para os colegas. Essa turma demonstra que “Jogos têm interação, o que nos leva a grupos sociais” (Prensky, 2012, p. 156), porque



eles trabalhavam em equipe para que todos avançassem.

A turma 2, por sua vez, demonstrou ser mais competitiva, sendo possível ouvir frases como: “Duvido zerar sem salvar uma vez”. Alguns deles também jogaram novamente para ver quem era o mais rápido. Ainda assim, se ajudaram em vários momentos durante o jogo.

Esse processo inicial, de aproximação da mecânica do jogo, precisou de mais tempo para alguns e menos tempo para outros. No entanto, todos os participantes demonstraram estarem se apropriando das características elementares do artefato. Nesse processo de entender o jogo, os estudantes foram gerindo as características do artefato a partir de *esquemas de utilização*.

A partir dessas informações, é possível inferir que o primeiro esquema de utilização que surgiu entre os participantes foi contar o que já haviam aprendido acerca da utilização do artefato para os colegas. Eles usaram frases como: “Dá para usar o mouse!”; “Você clicar com o mouse dá pra ir rapidão”; “Eu roubei o ouro e perdi!”; “Se pegar o ouro, morre”. Alguns participantes pediam ajuda: “Tu morreu como, pra eu não morrer também?”; “São quantos cristais?”; “Quanto você já achou?”.

Figura 25 - Participantes jogando



Fonte: Registro da aplicação (2024)

Outro esquema utilizado somente pela turma 1 foi o uso do aparelho celular



para responder às perguntas do jogo. De fato, era preciso algum nível de domínio acerca do tema para responder às perguntas e se o estudante não tinha esse conhecimento, precisaria buscar uma fonte de informações (como foi o celular ou o colega) ou perder vidas ao responder uma pergunta no “chute” e ir, então, descobrindo a resposta por tentativa e erro. Eles falaram frases como: “Eu não estudei nada, tô errando tudo” ou “Vou ter que usar o ChatGPT”. Por uma via ou outra, eles conseguiam avançar, cada um no seu tempo e com os seus recursos.

Ao passo que avançavam no jogo, foram percebendo a necessidade ou vantagem de salvar o *game* para não ter que retornar caso tomassem “*game over*”. Essa aprendizagem foi imprescindível para que eles pudessem continuar realizando as missões sem voltar várias vezes ao início. Nesse esquema, é possível inferir que ocorreu um processo de *instrumentalização*, já que os participantes adaptaram uma característica do artefato (poder salvar) para avançarem mais rápido no jogo. Eles usaram a característica de poder salvar como estratégia de avanço eficiente.

Um fato curioso é que eles esperavam que as perguntas fossem iguais a cada vez que precisassem voltar de fase, por isso evitavam ler e só percebiam serem perguntas diferentes quando erravam e perdiam uma vida. Com o tempo, demonstraram entender a necessidade de ler realmente as perguntas para conseguir avançar.

Depois de já avançarem bem no jogo e chegarem ao labirinto, eles demonstraram o surgimento de outro esquema de utilização: a memorização. Como o labirinto é uma fase mais “trabalhosa”, eles procuravam memorizar os elementos do ambiente, para voltar caso perdessem e retornassem ao início do desafio.

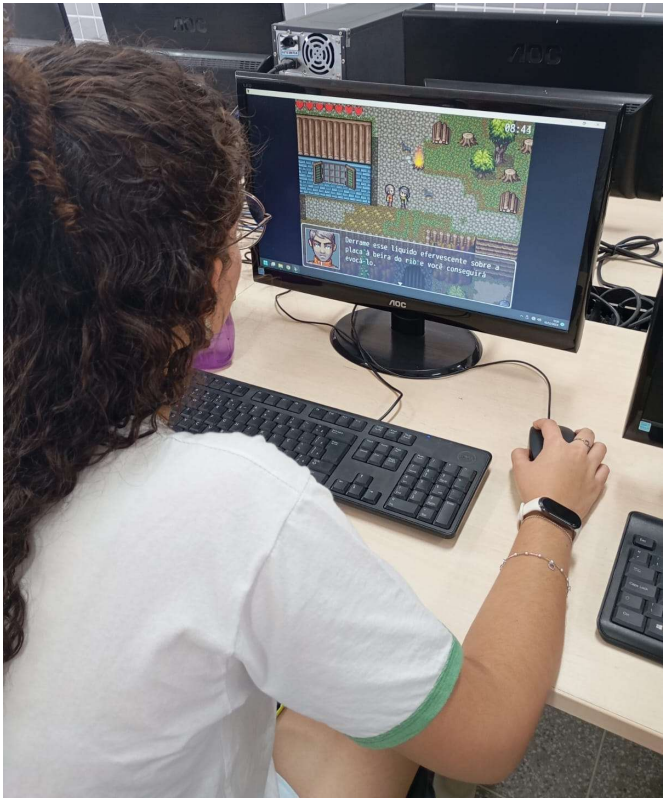
Durante o tempo de aproximadamente 1h40min (50 minutos para cada turma), os estudantes só falavam do jogo. Apesar de estarem em semana de provas e resultados, demonstraram total envolvimento no *game* e, mesmo conversando bastante, era sobre o jogo que eles falavam. Prensky (2012) denomina de estado de fluxo essa capacidade de concentrar-se altamente em uma tarefa. O autor acredita que na aprendizagem baseada em jogos digitais, “[...] um dos grandes desafios é manter os jogadores com esse estado mental no jogo e na aprendizagem ao mesmo tempo [...]” (Prensky 2012, p.180).

Durante a aplicação, os participantes sorriram e demonstraram satisfação na interação com o jogo. Foi possível ouvir frases como: “Agora é a parte massa!”, “Quero



jogar de novo”, “Que maneiro!”.

Figura 26 - Participante jogando



Fonte: Registro da aplicação (2024)

A Abordagem Instrumental revela as interações estabelecidas entre uma pessoa, uma ferramenta e um objeto (assunto/tema). Como já mencionado, as interações podem ser as seguintes: interação sujeito-objeto[S-O], as relações sujeito-instrumento[S-i], instrumento-objeto[i-O] e a relação sujeito-objeto mediada pelo instrumento[S(i)-O]. No caso deste trabalho, o Objeto é o tema tratado no jogo (os eventos ocorridos na transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil) e o Sujeito é o participante. No quadro a seguir, é possível agrupar os esquemas de uso que os participantes utilizaram e criaram através do acesso ao artefato:

Quadro 4 - Gênese Instrumental (Sonho de Liberdade)

GÊNESE INSTRUMENTAL	ESQUEMAS DE UTILIZAÇÃO
Instrumentação [S-I]	Movimentar-se no mapa
	Interagir com os NPCs
	Cumprir missões



Instrumentalização [I-O] [S-O]	Pedir ajuda
	Usar celular/internet para responder às perguntas
	Salvar continuamente
	Memorizar itens do jogo

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Observando o quadro, é possível ver a *Instrumentação* e a *Instrumentalização* que ocorreu através dos esquemas que os estudantes utilizaram para conseguir avançar no jogo e agir sobre o instrumento. Verifica-se que eles avançaram na interação com o objeto, permitindo a ação do esquema [S(i)-O], ou seja, a interação com o objeto do saber através do instrumento jogo digital “Sonho de Liberdade”.

Figura 27 - Participante interagindo durante aplicação do jogo



Fonte: Registro da aplicação (2024)

Os esquemas iniciais dão conta da adaptação dos estudantes ao jogo. Na



Instrumentalização, eles avançaram nas ideias iniciais para conseguir cumprir as missões do *game* e, com isso, ter acesso ao conteúdo apresentado. Havia a necessidade de aprender a salvar e lembrar de fazer isso durante o jogo, bem como a necessidade de interação com os outros estudantes ou outros artefatos, como o celular.

Ademais, o artefato/jogo “Sonho de Liberdade” se tornou um instrumento de aprendizagem se os estudantes conseguiram desenvolver a capacidade de utilizá-lo para formar novos esquemas cognitivos, baseados nos conteúdos e objetivos organizados no jogo. A seguir, podemos explorar se houve construção do conhecimento acerca do tema entre os estudantes.

9.3. O jogo Sonho de Liberdade como instrumento de aprendizagem

Antes da utilização do jogo, os participantes responderam um questionário com a pergunta: “Como você percebe a relação entre raça/etnia e o mercado de trabalho no Brasil?”. A análise desse questionário se deu a partir de alguns pressupostos ligados à análise de conteúdo de Bardin (2011). Seguindo as fases comumente aplicadas nesse tipo de análise, após a leitura flutuante das respostas para familiarização e aproximação, foram observadas as respostas que mais apareceram para identificar categorias do estudo e construir hipóteses acerca da concepção inicial dos estudantes acerca do tema.

A primeira leitura permitiu “situar um certo número de observações formuláveis, a título de hipóteses provisórias” (Bardin, 2011, p. 73):

- a) Os estudantes não assumem responsabilidade na questão, sempre tratando o tema como compromisso e atribuição do “outro”;
- b) Alguns estudantes não usavam os termos negro ou preto, mas raça ou não branco para nomear raça/etnia em seus escritos;
- c) Entre os participantes, houve quem atribuisse outras características humanas, para além da cor da pele, que também podem ser agravantes na marginalização da população negra, revelando conhecimento acerca da interseccionalidade entre fatores sociais.

Após identificar essas categorias de análise, é possível ver na tabela abaixo como esses elementos são encontrados nos escritos dos estudantes:



Quadro 5 - Categorias de análise e seus exemplos no pré-teste

Categorias	Exemplo	Frequência
Responsabilidade	“Muitas pessoas soberbas e ignorante (s) que se acham no direito de poder inferiorizar pessoas [...]” “[...] no mundo e no nosso país ainda se tem esse preconceito [...]” “O nosso país tem que melhorar muito ainda [...]” “[...] é necessário a conscientização das pessoas” “[...] mercado de trabalho brasileiro seletivo [...]”	5
Nomear etnias	“[...] pessoas não brancas [...]” “raça negra” “raça branca” “As pessoas com a cor de pele”	4
Tensão raça-classe (Pinheiro, 2023)	“Os trabalhadores de menos remuneração são, em sua maioria, destinados à população negra e periférica [...]” “Eu diria que a classe vem primeiro [...]” “[...] o mercado de trabalho brasileiro seletivo de acordo com a classe e raça social”	3

Fonte: Elaborada pela autora a partir do questionário pré-teste

Observando as categorias temáticas e depois do enriquecimento da leitura, é possível fazer algumas inferências. A regularidade nas respostas revela conteúdos existentes nos escritos dos participantes que podem ser discutidos e ampliados para melhor entender o que eles já sabem/percebem/revelam sobre o tema.

Observando as respostas dos participantes, a primeira categoria de análise é a “Responsabilidade”, percebida por meio de palavras relativas a “nós” (nós, nosso, etc.) e relativas ao “ego” (eu, meu, etc.). A ausência no “eu” e ainda do “nós” (somente um estudante usou essa referência) nos discursos pode revelar, mesmo que sem intencionalidade, a falta de compromisso com o tema. Sem a tomada de consciência do lugar de cada ser humano e do conjunto social na discussão das questões raciais, a possibilidade de transformação fica comprometida.

Um discurso em que o racismo é vivido pelo outro, em que a culpa é do outro e a incumbência de destruí-lo também é do outro, vira um universo distante de quem está falando. Os participantes podem estar se colocando à distância do processo, situação revelada na sociedade geralmente por meio de frases como “não sou racista, tenho um amigo negro”. Então, os participantes mostram que conhecem que o racismo é estruturado na sociedade e mantido por ela, mas eles não se colocam como participantes desse processo.



Por outro lado, mesmo que os estudantes tivessem assumido uma responsabilidade, a visão individualista também não considera toda uma estrutura (instituições, políticas, mercado) montada para perpetuação de um certo modelo de sociedade e de homem.

Outra dimensão a ser observada é que alguns participantes utilizaram os termos “não branco”, “raça negra”, “raça branca” e “cor de pele” para se referirem aos negros. O uso desses termos pode revelar dificuldades em nomear a cor da pele/etnia de uma pessoa e a naturalização no discurso da racialização do ser humano.

Segundo Pinheiro (2023), “[...] pessoas brancas não são racializadas” (p. 36), mesmo sendo um termo criado socialmente. Segundo a mesma autora, “[...] racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são ‘os menores’, os ‘menos humanos’” (Pinheiro, 2023, p. 36). Depreende-se que os participantes, apesar de afirmarem perceber práticas racistas nas relações trabalhistas, ainda não possuem uma discussão mais aprofundada sobre o tema, inclusive reproduzindo o termo *raça*, como se essa divisão realmente existisse. Porém, numa sociedade racista, o que precisa existir é um “olhar racializado”, na tentativa de entender que as relações sociais são atravessadas por opressões estruturadas, tendo a diferença da cor da pele como base. Esse olhar precisa ser formado.

Observando a terceira dimensão, a qual é a tensão *raça-classe*, é possível ver que os participantes indicaram que não somente a cor, mas também outras características agiriam negativamente nas relações estabelecidas com o trabalho. De fato, a interação entre os sistemas *raça* e *classe social* mantém relação com a acentuação das desigualdades: “Nivelador de relações e interações sociais, a *raça* é responsável por segregar e hierarquizar as pessoas pela cor da pele, e em confluência a *classe social*, há uma intensificação das práticas de opressão e sofrimento em torno destes sujeitos” (Lima *et al.*, 2023 p. 227).

Examinando as questões de *raça* ou *classe* separadamente, não é possível ver a relação entre esses dois sistemas nas múltiplas dimensões da vida dos negros. Se “[...] compreende-se que a *raça* alinhada à pobreza intensifica as privações nas condições de vida destes sujeitos” (Lima *et al.*, 2023, p. 229), percebemos que as relações com o trabalho não escapam dessa relação. Para estudantes que estão em formação justamente para o mundo do trabalho, o diálogo sobre essa tensão entre as diferenças se faz importante.



Depois do jogo, os participantes foram convidados a participarem de uma Roda de Conversa para observar se eles consideram ter construído conhecimento através do jogo. Curioso que, na aplicação do *game*, os estudantes se envolveram com o artefato e com os colegas, mas, ao serem convidados para a Roda de Conversa (pró-teste dessa pesquisa), o interesse diminuiu. A despeito de estarem cansados, a roda de conversa não despertou interesse, talvez porque se aproxime de um modelo mais tradicional de educação. Esse fato revela o quanto o jogo motivou e despertou um interesse genuíno.

Apesar de serem pré-estabelecidas, as perguntas geraram poucas respostas. Ainda assim, as falas carregam um significado interessante para esta pesquisa. A primeira pergunta procurava saber se as informações do jogo alteravam como os estudantes pensavam a relação entre raça e trabalho no Brasil. Dois participantes responderam:

PESQUISADORA: O jogo digital alterou o modo como vocês pensavam a relação entre raça e trabalho?

Relato 1: “Eu já pensava isso”

Relato 2: “O jogo só confirmou”.

A partir das respostas, podemos entender que a temática da escravização de povos africanos é apresentada aos estudantes. A turma 2 também foi questionada:

PESQUISADORA: Vocês acham que aprenderam alguma coisa com o jogo?

Relato 1: “Eu acho que o jogo conseguiu trazer questões que eu não lembrava do conteúdo. Que são coisas que a gente tinha visto mais no Fundamental e também no começo do ano passado que eu não lembrava muito, só que ao decorrer do jogo, eu fui lembrando aos pouquinhos também pelo contexto da história”.

Nessa resposta, a participante citou que o tema do jogo já era conhecido e que a experiência trouxe à memória um conhecimento anteriormente formado. Acredita-se que a Lei 10.639/2003, que valoriza a história e cultura afro-brasileira nas escolas, vem sendo apresentada de alguma forma nas etapas anteriores às quais esses participantes tiveram acesso, já que eles afirmaram já conhecer os temas tratados no jogo. Essa constatação, porém, vai de encontro à realidade da maioria das instituições educativas: o instituto Alana aponta que a Lei 10639/2003 não é cumprida em 71% das escolas³.

A respeito do “contexto da história”, os jogos em RPG, como é o jogo “Sonho

3 Instituto Alana: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>



de Liberdade”, apresentam uma proposta de enredo que tenta envolver o jogador no contexto de uma trama. Esse processo narrativo, apesar de criado aqui pela pesquisadora, precisa interagir com o usuário e permitir que seja influenciado.

Outros participantes, ao referir-se ao aprendizado com o jogo, relataram

Relato 3: “Eu acho que é muito interessante [...] ter essas perguntas no jogo e elas fazem parte do jogo. Porque não é como se estivesse só ali, é uma informação inteira no contexto ali, e isso é importante. Mas, por exemplo, o fato de você errar ou acertar a sequência no jogo, faz com que você preste bastante atenção. E aí você vai aprendendo”.

PESQUISADORA: “Mudou alguma coisa de quando vocês entraram pra jogar, vocês aprenderam alguma coisa desse jogo?”

Relato 1: “Sim. Sim, eu aprendi. Porque, assim, boa parte eu já sabia sobre as dificuldades deles, mas foi melhor aprofundado. Ainda mais. Melhor explicado também, eu gostei bastante.

Relato 2: E aquela parte da Lei do Ventre Livre, que quando a pessoa nasce, quando a pessoa nasce também, eu achei legal falar isso. Porque, às vezes, a pessoa... Tipo, é a Lei do Ventre Livre, e aí a pessoa pensa que é quando nasce que já é livre. E é dessa forma que é ensinado nas escolas. Exatamente. É que é quando nasce, pelo menos eu aprendi assim.

Por fim, apesar de serem poucos, os relatos podem atestar que o jogo funcionou como aporte à construção de conhecimento, já que a experiência na utilização desse artefato permitiu novas interpretações do real. Quando isso acontece, um artefato passa a ser um instrumento, e, no caso deste trabalho, um instrumento de aprendizagem.

Os fatos ligados à escravização de povos africanos e ao processo de abolição não era um tema desconhecido aos estudantes, porém, o jogo “Sonho de Liberdade” buscou favorecer uma discussão especificamente voltada para a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e as consequências que reverberam até hoje. O jogo em si não é um instrumento de aprendizagem, mas a interação com ele promove a interação com o conteúdo de forma dinâmica e atrativa.

Após a Roda de Conversa, os estudantes avaliaram o jogo por meio de um questionário. A seguir, é possível entender como foi essa experiência.

9.4. Avaliação do jogo Sonho de Liberdade

A avaliação do jogo digital “Sonho de Liberdade” foi feita pelos participantes da pesquisa por meio de um questionário. Foi pedido que eles classificassem e descrevessem a experiência com o jogo, que fizessem críticas ou dessem sugestões



para futuras e possíveis melhorias no jogo e escrevessem se consideravam interessante a aplicação desse tipo de ferramenta em outros momentos de aula.

As questões procuravam entender como foi a experiência com o jogo, a ideia que os estudantes têm acerca das possibilidades de uso de jogos nos processos de ensino e aprendizagem, as questões positivas/negativas apontadas e sugestões para melhorar o artefato.

Neste ponto, os escritos foram avaliados (adaptadamente) segundo a *atitude*, ou seja, “os enunciados que exprimem uma avaliação” (Bardin, 2011, p.156) por parte dos estudantes. As proposições que respondem a este critério são observadas no quadro abaixo:

Quadro 6 - Análise de avaliação (Sonho de Liberdade e jogos em geral)

Componente avaliado	Termos avaliativos
Jogo “Sonho de Liberdade”	“Desafiador e interativo” “Complexo” “Interativa” “Interessante” “Prende” “Envolvidos” “Inteligentes” “(Não) Repetitivo” “Diferente” “Divertido” “Divertido e interessante” “Lúdica e diferente” “Intuitivo” “Emoção” “Aprender” “Intuitivo e informativo” “Legal e interativo” “Incentivar”
Jogos (para a aprendizagem)	“Interessante e instigante” “Lúdico e interessante” “Lúdica” “Prende” “Aprendizagem [...] dinâmica” “Fixar” “Conscientizar” “Motiva” “Atrativa” “Dinâmicas diferentes” “Divertida”



	“Interativo” “Temas diferentes”
--	------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Observando o quadro e sem considerar a “*carga avaliativa*” dos termos, é possível perceber que o *componente* “Jogo Digital Sonho de Liberdade” é muito bem avaliado pelos participantes, que utilizam vários termos com significação comum para demonstrar que foram favoráveis à utilização do mesmo.

Quando os participantes escrevem sobre os jogos na dimensão pedagógica, para além do jogo a que tiveram acesso, também mantêm uma boa avaliação, revelando ser favoráveis à utilização do artefato jogo digital em processos de ensino e aprendizagem. Eles destacam o que o objeto é (interessante, interativo, divertido) e o que o objeto faz (prende, motiva, atrai).

As sugestões para alteração no jogo foram muito variadas. Alguns sugeriram outro final:

- P1 (Participante 1): “Somente acrescentaria uma espécie de “boss final”. Sentir falta do último desafio”.
- P3: “O jogo ficou ótimo mas caso mudarem o final fazendo ter uma luta com o vilão”.
- P6: Sugestão: Tem uma opção após terminar o jogo para reiniciar de uma forma mais difícil, ou seja, uma fase mais avançada e com uma etapa final que poderia contar como o monstro apresentado no final”.
- P7: “[...] queria a continuação, ele virar um guerreiro (a qual pudéssemos escolher as armas) e batalhar contra o chefe [...]”.
- P12 - “[...]poderia ter algum chefe para batalhar”.
- P16: “Gostei muito da dinâmica do jogo, achei divertido e acrescentaria apenas um final diferente”.

O jogo “Sonho de Liberdade” é composto por missões e não apresenta batalhas. Já o Minecraft e o Brawl Stars, por exemplo, os quais são os jogos preferidos por metade dos estudantes, são *games* de batalha e multijogador. A partir das respostas dos participantes, é possível perceber que eles se interessam por jogos que se aproximem dos seus preferidos e daqueles com os quais estão mais familiarizados.

Outra sugestão foi “atualizar” o jogo para a realidade vivida pelos participantes:

- P2: O final poderia ser mais demorado, com uma transição melhor para a atualidade, e a presença de pessoas reais e importantes para a luta como NPC, aprofundando mais o conhecimento.
- P5: Consertar o modo de salvar no jogo, dar mais opções de personagens, talvez elaborar mais as missões, colocar questões atuais nas perguntas, por exemplo: o caso do Vinícius Jr.
- P10: [...] na hora de pegar os ossos poderias ter a possibilidade de pegar só passando [...].



Essas sugestões dão conta da possibilidade de atrelar o tema do jogo ao contexto atual dos estudantes, demonstrado pelo fato de um participante ter citado o jogador de futebol Vinicius Junior, que tem sido alvo de racismo em vários momentos da sua carreira. Mesmo que o jogo digital pretenda abrir uma discussão a partir do contexto histórico da escravidão, abolição e anos imediatamente posteriores, relacionar a temática estudada à realidade dos estudantes pode ampliar o significado do tema para eles.

Outras sugestões foram feitas, como ampliar ou diminuir o tempo das missões (P14 e P20), haver maior exploração dos mapas (P4), ter a opção de pausa durante os diálogos no *game* (P8 e P11), ter maiores instruções de como jogar (P14), ser possível aumentar a velocidade de locomoção do personagem e um melhor diálogo do jogo com o tema. Algumas sugestões já faziam parte do jogo (P9), mas os participantes não descobriram durante o *game*. Quatro participantes não deram sugestões para o jogo (P13, P18, P19 e P21).

Na avaliação do jogo, alguns participantes falaram da construção de conhecimento acerca da temática, ou seja, do objeto do conhecimento apresentado a eles através do *game*, como é possível observar nos comentários abaixo:

P5: “Senti fazer parte da luta, na verdade, me fez ver mais que eu estou dentro dessa luta contra a desigualdade entre raças. Esse tipo de jogo deveria ser mais utilizado na sala de aula, desse modo, além de estar dentro do mundo da tecnologia que os jovens amam, estaria ajudando a fixar o assunto na mente e conscientizar sobre”.

P15: “Foi muito bom, o jogo traz ótimas questões, até fatos novos que eu não sabia, eu senti muito com a relação de trabalho”.

P17: “O jogo foi bom, adquiri e confirmou esse conhecimento que é muito importante [...]”.

Observando os relatos anteriores, eles corroboram com Prensky (2012) quando esse autor afirma que, por suas características (regras, metas, feedback...), os jogos podem ser utilizados em processos de ensino e aprendizagem. Assim, é possível inferir que o jogo digital “Sonho de Liberdade” pode ser um instrumento válido no processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e divertido. O jogo pode contribuir tanto para a revisão de conteúdos quanto para a aquisição de novos conhecimentos sobre a temática raça e trabalho no Brasil.

Por fim, é preciso destacar que a aplicação do jogo funcionou como uma primeira etapa de validação do Produto Educacional deste trabalho.



10. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Os recursos didáticos são artefatos que auxiliam na prática do professor e no desenvolvimento dos discentes. A construção de um jogo digital neste trabalho objetivou testá-lo e analisá-lo como instrumento capaz de ajudar estudantes a entenderem melhor como foi o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e como esse movimento gerou desigualdades que ainda se processam no sistema trabalhista brasileiro. Para se tornar tal instrumento, segundo a Abordagem Instrumental, o artefato precisava passar pela Gênese Instrumental.

Esse processo aconteceu através da aplicação do jogo digital “Sonho de Liberdade” em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Feira de Santana. Ao utilizar o artefato, os estudantes entenderam como jogar e também criaram esquemas de utilização que permitiram acesso aos conteúdos presentes no *game*.

O artefato foi muito bem aceito pelos estudantes, que se envolveram na aplicação e demonstraram entusiasmo em todas as etapas. O processo foi lúdico, já que envolveu totalmente os participantes nas missões e ações do jogo. Essa aceitação já era esperada, já que jogos digitais costumam motivar os mais jovens, principalmente. Ademais, a aplicação também modificou o modo como um conteúdo foi apresentado aos estudantes, que se deu via tecnologias digitais.

Os estudantes, ao avaliarem o jogo, deram pistas importantes que podem ser discutidas em trabalhos posteriores e servirem para uma nova versão do jogo “Sonho de Liberdade”, como um novo final e a presença de batalhas. Tratar de fatos mais atuais nas perguntas do jogo e incluir personalidades negras e conceitos ligados à temática no *game*, por exemplo, podem ampliar o debate no futuro. Além disso, outras questões podem ser levantadas nas perguntas do jogo, aprofundadas por discussões de teóricos da temática e até trabalhando outros conteúdos do recorte racial.

A aplicação e avaliação do jogo permitiram considerá-lo como um instrumento de aprendizagem interativo e dinâmico entre estudantes, capaz de ser utilizado por professores para rever conteúdos e na aquisição de novos conhecimentos sobre a temática raça e trabalho no Brasil.

Após testado neste trabalho, professores podem usar o jogo digital “Sonho de Liberdade” para iniciar ou aprofundar o debate acerca da relação raça e trabalho com



os seus discentes. Para tanto, este trabalho apresenta uma sequência didática que visa auxiliar os docentes a utilizarem o jogo em suas turmas.

Utilizar artefatos digitais é um desafio para a prática do professor, considerando, por exemplo, que alguns estudantes podem ter dificuldade com as ferramentas, os recursos na instituição escolar podem ser limitados ou, ainda, os professores podem também não estar preparados para tal investida.

O trabalho que aqui se apresenta buscou responder como um jogo digital pode contribuir para o debate da relação entre raça e trabalho no Brasil, contemplando aspectos da transição do trabalho escravo para o trabalho livre no país. Dentre as muitas questões, o fato de os ex-escravizados serem deixados à própria sorte, sem assistência por parte do Estado e em completo abandono social após a abolição, reverbera atualmente e marca gerações.

O modo como o trabalho no Brasil foi organizado perpassa por essas questões e é interessante que os estudantes de todas as etapas educacionais entendam que processos sociais constituíram as representações de trabalho que temos hoje. Além disso, o capitalismo é o sistema econômico vigente nessa sociedade e o estudante precisa entendê-lo em contextos injustos, nas relações trabalhistas e na interação com o meio ambiente, por exemplo.

O produto educacional “Sonho de Liberdade” é um jogo do gênero RPG, desenvolvido em um motor de jogos e construído para ser utilizado entre estudantes do Ensino Médio Integrado e outras etapas formativas. O conteúdo do jogo foi conhecido entre os participantes da pesquisa por ser trabalhado nos períodos escolares anteriores desses estudantes, mas o *game* propõe um debate específico que foca a transição do trabalho escravo para o trabalho livre em uma sociedade que se organizava em classes. A partir da *instrumentalização* do jogo, o estudante pode reelaborar conhecimentos acerca da temática e apreender debates importantes em sua formação para o mundo do trabalho, tomando consciência do contexto social e econômico que o cerca.

A construção do jogo foi um processo árduo, principalmente porque os jogos digitais para fins educacionais precisam ser atrativos na interação com os conteúdos que se quer explorar, não sendo uma tarefa simples construir um roteiro e pensar nos conteúdos educacionais do jogo. Além disso, trabalhos que tratam exatamente da conexão entre jogos digitais e relações étnico-raciais, especificamente raça e trabalho



no Brasil, foram escassos durante a realização da pesquisa. Considerando isso, este trabalho tem um potencial inovador e pode contribuir para professores e pesquisadores da área.

Os jogos digitais podem ser utilizados em planejamentos educacionais para sistematizar conteúdos diversos. O uso dessa tecnologia e de outras no sistema educacional pressupõe a participação ativa do estudante em seu processo de construção de conhecimentos, garantindo práticas inovadoras nas diferentes etapas educacionais.

Em meio à desigualdade e a acontecimentos trágicos atrelados à questão racial no Brasil e no mundo, a temática tratada neste trabalho ganha relevância e pode ser explorada a partir das novas tecnologias. A utilização do artefato jogo digital pode ser oportunidade de explorar discussões com uma geração cada dia mais ativa no sistema digital.

Este trabalho pode ser ampliado em outros estudos, considerando a temática racial e os jogos digitais em uma conexão interessante, atrativa, que pode ampliar a discussão presente no trabalho e outros temas e contribuir na diminuição de injustiças. Por fim, é possível acreditar que o trabalho conseguiu plantar uma semente nos estudantes que participaram da pesquisa, sementes estas que serão regadas pelas experiências que eles viverão de agora em diante.



REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Fábio Barbosa de; SILVA, Luiz Gustavo Martins da; ALBERNAZ, Vinicius Barbosa de. Game Minecraft: uma abordagem sociocultural e digital. **Revista Convergências: estudos em Humanidades Digitais** – v. 01, n. 01, p. 91-109, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/92>. Acesso em 16 set. 2023.

ALVES, Gelderson Bezerra. Estudo comparativo entre engines de desenvolvimento de jogos 2D / Gelderson Bezerra Alves. – 2021. 43 f. : il. color. **Trabalho de Conclusão de Curso** (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Quixadá. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58827/1/2021_tcc_gbalves.pdf. Acesso em 22 nov. 2023.

AMÉRICO, Marcos; SAVARI, Shelley Costa. Gamificação: abordagem e construção conceitual para aplicativos em TV Digital Interativa. **Revista GEMInIS** ano 4 - n. 2 v. 2 | p. 87 – 105, ano. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/>. Acesso em 21 out. 2023.

AMORIM, Carvalho de. Aprendizagem baseada em jogos digitais rpg no ensino superior: uma experiência na disciplina de ecologia. **Tese de doutorado**. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8328>. Acesso em 26 nov. 2023.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 113, julho 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 maio de 2024.

BARBOZA, Adinaly Pereira; FREIRE, Eleta de Carvalho. O jogo na (re)educação das relações étnico-raciais: que história é essa? **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 25 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1015>. Acesso em 13 ago. 2024.

BARROS, Rafael José Alves do Rego; MENEZES, Daniel Lisboa de. Jogos Educacionais Digitais para Aprendizagem de Matemática Básica na Educação Profissional e Tecnológica. **Ensino e pesquisa**. UNESPAR, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/4449>. Acesso em 13 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

BITTAR, A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba,



Brasil, n. Especial 1/2011, p. 157-171, 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XtVYn634Y95PPjHRBLQG4kp/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 27 ago. 2023.

BRASIL. Lei Imperial n. 3.353, de 13 de maio de 1888. Lei Áurea. **Paço do Senado**: Rio de Janeiro, 13 maio 1888. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/385454>. Acesso em 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 17 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: propostas de práticas de implementação**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 31 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 03 mar. 2025.

CAIUSCA, Alana. JOGOS. Atividades que proporcionam entretenimento e benefícios para a saúde. **Site Educa Mais Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/jogos> . Acesso em 20 nov. 2023.

COX, Kenia Kodel; BITTENCOURT, Roberto Almeida. Estudo Bibliográfico sobre o Processo de Construção de Jogos Digitais: A Necessidade de Sinergia entre o Educar e o Divertir. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**. 2017. Disponível em:



<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/viewFile/6425/4987>. Acesso em: 01 ago. 2023.

DAINESE, Carlos Alberto. Os Usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em um Curso na Modalidade a Distância: uma abordagem na Teoria da Atividade e na Gênese Instrumental. **Doutorado em Educação**: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2013.

Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9745/1/Carlos%20Alberto%20Dainese.pdf>.

Acesso em: 02 jan. 2024.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** (o legado da “raça branca”). 5ed. São Paulo. Globo, 2008. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-excertos**. 2005. Disponível em:

www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. 5ª reimpr.- São Paulo: Atlas, 2012.

GROSSIO, Patrícia Krieger; MACHADO, Gabriel Moraes; MOCELIN, Cássia Engres. O uso de um game como ferramenta de promoção de relações étnico-raciais em escolas. III **Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Política Públicas**. UFPI- 2020. Disponível em:

https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20025/2/O_USO_DE_UM_GAME_COMO_FERRAMENTA_DE_PROMOO_DE_RELAES_TNICORACIAIS_EM_ESCOLAS.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

HENRIQUES, Afonso. Abordagem Instrumental e aplicações. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.23, n. 3, p. 247-280, 2021. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/56144>. Acesso em: 18 nov. 2023.

JESUS, Chelry Fernanda Alves de; NUNES, Janderson José Salgado. Desenvolvimento de um jogo de rpg eletrônico: uma proposta didática para o ensino de eletroquímica. **Enciclopédia biosfera**, Centro Científico Conhecer – Jandaia-GO, v.19 n.40; p. 123 2022. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2022b/de-senvolvimento%20de%20um.pdf>. Acesso em: jul. 2023

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica Regional da ANPED**. 2016. Curitiba. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em 11 ago. 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** - 38 (1), 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/>. Acesso em 17 mar. 2025.



LIMA, Antonio Ailton de Sousa; MOURA JUNIOR, James Ferreira ; CARVALHO, Socorro Taynara Araújo; SILVA, Maria Rita da; LIMA, Ezequiel Nunes de Jardim; ROCHA, Felipe. Pobreza, raça e suas intersecções: uma revisão sistemática deliteratura (2015-2021). **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação** - REASE. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/9168/3595/13401> . Acesso em 17 mar. 2025.

MELLE, Luís Felipe de; BRAGA, Juliana C; PIMENTEL Edson P; DOTTA, Sílvia C. Revisão da metodologia INTERA e sua aplicação desenvolvimento de um jogo educacional do tipo RPG. IX Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2020). **Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação** (SBIE 2020). Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12816>. Acesso em: 24 out. 2023.

LUCCHESI, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. Conceituação de Jogos Digitais. FEEC / Universidade Estadual de Campinas
Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil - 2009. Disponível em: <https://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3>. Acesso em 22 nov. 2023.

MINECRAFT. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. **Wikipedia**, 2025. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft>. Acesso em: 07 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: **EDUFF**, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 25 set. 2023.

NATEL, Maria Cristina; TARCIA, Rita Maria Lino de; SIGULEM. Daniel. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Rev. Psicopedagogia**, 2013; 30(92): 142-8. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S010384862013000200008. Acesso em: 22 jun. 2023.

NEVES, Flávia Cardoso. Contribuição da teoria da ação instrumental ao método de avaliação global de produtos: criando possibilidades / Flavia Cardoso Neves. - Viçosa, MG, 2017. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/21743/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em 03 jan. 2024.

OLIST. Mercado de Games no Brasil em 2023: números e tendências do setor. **Olist.com/blog**. Disponível em: <https://olist.com/blog/pt/como-vender-mais/inteligencia-competitiva/mercado-de-games-no-brasil/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PACHÊCO, Franklin Fernando Ferreira. O aprendiz géomètre 2 como uma ferramenta tecnológica para a abordagem da grandeza área: um estudo com licenciandos em matemática sob a ótica da gênese instrumental. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica-



UFPE. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39830>. Acesso em: 14 set. 2024.

_____ A didática da matemática e a abordagem instrumental: um olhar para dissertações e teses do Brasil de 2000 a 2020. **IJET-PDVL**, Recife, v. 5, n. 1 p. 55-71, Jan./Abr. -2022. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/201/452>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PAULA, Laíse do Nascimento. Aprendizagem baseada em jogos (*game based learning*): análise da percepção dos discentes quanto a utilização dos jogos digitais em ambiente de aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica-EPT. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT- campus Monte Castelo/São Luís-MA SÃO-2021. Disponível em: <https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/04/Laise-do-Nascimento-Paula.pdf>. Acesso em 12 ago. 2024.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicol. Estud.** 24 • Dez 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.43536>. Acesso em: 21 julho 2024.

PEIXOTO, Mateus Tomoo Yonemoto. Benchmarking de motores de jogos 2D. **Monografia**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. CAMPO MOURÃO, 2021 Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26107/6/benchmarkingmotoresjogos.pdf>. Acesso em: 22 nov 2023.

PEREIRA, José Wilson; SILVA, Anderson Douglas Pereira Rodrigues; SANTANA Walenska Maysa Gomes de. A abordagem instrumental e a apropriação do artefato tecnológico *apprenti géomètre 2* em uma situação proposta. **Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8170_4362_ID.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

PEREIRA, Rodolfo de Castro Domingos; SILVA, Antônio Manoel Batista da. Realidade aumentada – conceitos, tecnologias e aplicações. **Universidade de Uberaba** – UNIUBE, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/544/1/Rodolfo%20de%20Castro%20Domingos%20Pereira.pdf>. Acesso em 22 nov. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRAZERES, Elielson Farias dos; SILVA Benilda Miranda Veloso. Jogo digital e história local: uma experiência com o quiz cametaense. **Revista Cocar**. V.14 N.29 Maio/Ago./ 2020 p.115- 136 ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3350>. Acesso em: 16 set. 2023.



PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains**. Armand Colin, pp.239, 1995. Disponível em: <https://hal.science/hal-01017462>. Acesso em 13 mar. 2025.

RAMOS, Marize. O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: **Boletim Técnico do Senac**, volume 29, n. 2. Rio de Janeiro, pp. 19-27. 2003. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/522>. Acesso em: 29 set. 2024.

REIS, Leoncio José de Almeida; CAVICHIOILLI, Fernando Renato. Dos single aos multiplayer: a história dos jogos digitais. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.2, jun/2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/858/656>. Acesso em: 16 nov. 2023.

RETONDAR, Moebus José; HARRIS, Elisabeth Rose Assumpção. Jogos eletrônicos e violência. **Motrivivência Ano XXV**, Nº 40, P. 183-191 Jun./2013 Ano XXV, Nº 40, P. 183-191 Jun./2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p183/25041>. Acesso em: 01 out. 2024.

ROCHA, Matheus Henrique da Silva; SILVA, Carlos Henrique Ferreira da; Dellazzana-Zanon, Letícia Lovato. Devolutiva de resultados: compromisso ético-político em pesquisa com seres humanos. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas** v. 6, n. 11, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/download/26081/19568/>. Acesso em: 27 nov 2024.

RODRIGUES. Luciene Machado. Algebraticando na matemática: o jogo digital como um meio de motivação no ensino-aprendizado da álgebra no ensino médio integrado. **Dissertação de Mestrado**, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600989/2/Algebraticando%20na%20Matemática_Guia%20Instrucional.pdf. Acesso em: 02 julho 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: [/www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, Adriam Marcos da. Diálogos entre tecnologia e educação profissional e tecnológica (2013-2018). **Dissertação de Mestrado**. IFG, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Anápolis: IFG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1027>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA, Carlos. Principais gêneros de jogos e suas características. **Site GoGamers**. 2021. Disponível em: <https://gogamers.gg/gamepedia/principais-generos-de-jogos/>. Acesso em: 22 nov. 2023.



VASCONCELLOS, Marcelo Simão de; CARVALHO Flávia Garcia de; BARRETO, Jéssica Oliveira; ATELLA Georgia Correa. As Várias Faces dos Jogos Digitais na Educação. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.20, n.4, ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/77269/45381>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VIEIRA, Bruno Rodrigues. Aprendizagem baseada em jogos na engenharia: uma proposta de aprendizagem de temáticas ambientais e diversidade social de forma lúdica. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/3195>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artemed, 1998.



APÊNDICES



SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO JOGO “SONHO DE LIBERDADE”



Autora: Daiane dos Santos Nunes Souza

Orientação: Prof. Dr. Celso Eduardo Brito



APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a),

Visando fomentar debates acerca das relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica, esta Sequência Didática pretende orientar a utilização do jogo digital “Sonho de Liberdade” em turmas do Ensino Médio Integrado. O tema do jogo é a transição do trabalho escravo para o livre no Brasil e se configura como uma temática importante para jovens em formação para o mundo do trabalho.

O jogo digital “Sonho de Liberdade” foi produzido através da plataforma *RPG Maker MV*, sendo um *game* do gênero RPG (*Role-Playing Game*/Jogo de representação de papéis). Nele, o jogador encontrará um cenário que faz alusão ao século XIX, marcado por um ambiente social regido pelo escravismo.

A aventura mostra algumas vertentes do processo de libertação dos escravizados. Os desafios do jogador incluem missões que ele só conseguirá avançar se responder a uma série de perguntas⁴ sobre o conteúdo trabalhado. Ao progredir em cada missão, o personagem conhece um novo evento sobre a escravidão no Brasil. Os eventos partem de 1535 e anos seguintes à abolição da escravatura até os dias atuais. Ao final do percurso, o jogador pode entender as dificuldades que os ex-escravizados encontraram na transição para o trabalho livre.

As Sequência Didáticas são entendidas como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (Zabala, 1998, p. 18), além de possuírem três fases - planejamento, aplicação e avaliação - que se complementam para uma prática educativa reflexiva.

O JOGO

O jogo digital “Sonho de Liberdade” apresenta questões divididas em blocos de três perguntas cada. As perguntas de cada evento/bloco aparecem aleatoriamente, para que haja a variedade de questões se o jogador perder e retornar ao jogo. As

⁴A maioria das perguntas são baseadas nos escritos de: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** (o legado da “raça branca”). 5ed. São Paulo. Globo, 2008. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br>. Acesso em: 24 nov. 2023.



perguntas dos blocos são semelhantes por trazerem informações complementares ou pertencerem a períodos próximos.

Cada pergunta pode ser explorada pelo professor, a depender das questões suscitadas entre os estudantes ou dos objetivos esperados pelo docente. As perguntas que podem aparecer são as seguintes:

Bloco 1	Bloco 2
Quantos anos durou a escravidão no Brasil? RESPOSTA 1: 188 anos, de 1535 a 1788 RESPOSTA 2: 388 anos, de 1535 a 1888	Em que ano foi promulgada a Lei Áurea (n.º 3.353), que aboliu a escravidão no Brasil? RESPOSTA 1: 1988 RESPOSTA 2: 1888
Em que cidade do Brasil chegou o primeiro navio com negros escravizados? RESPOSTA 1: Salvador RESPOSTA 2: Rio de Janeiro	Em que ano foi promulgada a Lei Eusébio de Queirós, que proibiu a entrada de africanos escravos no Brasil e foi resposta às pressões da Inglaterra para que o Brasil acabasse com essa prática? RESPOSTA 1: 1835 RESPOSTA 2: 1850
Em que ano chegou no Brasil o primeiro navio com negros escravizados para atender à demanda de trabalhadores na colonização? RESPOSTA 1: 1535 RESPOSTA 2: 1500	Qual o último país da América a abolir a escravidão? RESPOSTA 1: Estados Unidos RESPOSTA 2: Brasil
Bloco 3	Bloco 4
Qual artigo do Código Penal prevê de dois a oito anos de cadeia para quem se utilizar do trabalho escravo? RESPOSTA 1: Artigo 149 RESPOSTA 2: Artigo 155	Qual era o sentimento dos negros após a abolição? RESPOSTA 1: Insegurança diante das mudanças bruscas RESPOSTA 2: Esperança de igualdade de oportunidade com os brancos
Como a lei dos Sexagenários foi interpretada depois que ficou evidente a sua real motivação? RESPOSTA 1: Como uma lei importante que culminou na Lei Áurea. RESPOSTA 2: Como uma tentativa dos escravocratas de enfraquecer o abolicionismo.	Como o governo reagiu à transição do trabalho escravo para o trabalho livre? RESPOSTA 1: Criou leis para assegurar direitos aos trabalhadores negros RESPOSTA 2: Deixou os povo negro entregue à sua própria sorte
Após a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, com qual idade a pessoa nascida a partir dessa data estava livre? RESPOSTA 1: Assim que nascesse RESPOSTA 2: Aos 21 anos	A transição para o capitalismo no Brasil se inicia com quais processos? RESPOSTA 1: A abolição da Escravidão (1888) e Eleição do primeiro presidente civil (1889) RESPOSTA 2: A Abolição da Escravidão (1888) e a Proclamação da República (1894)



Bloco 5

Após a abolição, qual o principal fator responsável pela falta de preocupação social com os ex-cativos?

RESPOSTA 1: Os fazendeiros tentavam prejudicar os negros

RESPOSTA 2: Os fazendeiros foram egoístas: ignorando o destino dos libertos, preocuparam-se apenas com as suas lavouras

Com quais trabalhadores os ex-cativos concorriam no mercado de trabalho após a abolição?

RESPOSTA 1: Os chamados "trabalhadores nacionais" (brasileiros brancos) e europeus

RESPOSTA 2: Os negros eram a única mão-de-obra da época

Qual trabalho podia dar a alguns ex-cativos condições de ascensão social logo após à Lei Áurea?

RESPOSTA 1: As lavouras de café

RESPOSTA 2: O artesanato urbano

Bloco 6

Em qual regime os ex-cativos se depararam após a abolição da escravidura?

RESPOSTA 1: Sistema de castas

RESPOSTA 2: Sistema de classes

A abolição da escravidura foi seguida de mudanças econômicas, como

RESPOSTA 1: Ascensão do capitalismo no Brasil

RESPOSTA 2: Declínio do ciclo do café no Brasil

Para enfrentar o mercado competitivo da época, os ex-escravos:

RESPOSTA 1: Receberam parte da terra com que trabalharam como escravizados

RESPOSTA 2: Não receberam reparação material e moral justa e eficaz

Bloco 7

No século XX, em seus primeiros anos, como alguns negros lidaram com a desigualdade de oportunidades?

RESPOSTA 1: Houve um "protesto mudo": ostracismo e dependência pela desilusão social

RESPOSTA 2: Os negros não se conformaram às expectativas dominantes

Como a universalização do trabalho livre influenciou a vida dos ex-agentes do trabalho serviu?

RESPOSTA 1: Não houve reparações e os ex-cativos ficaram à margem da sociedade.

RESPOSTA 2: Medidas jurídicas, políticas e administrativas foram criadas para assegurar a subsistência aos ex-cativos.

Após a abolição, como os ex-escravos se organizaram para lidar com o contexto social?

RESPOSTA 1: Os ex-escravos se organizaram coletivamente para lutar por seus direitos

RESPOSTA 2: Os ex-escravos não conseguiam se organizar e ainda sofreram restrições

Bloco 8

Como eram as reuniões dos negros nos anos seguintes à abolição?

RESPOSTA 1: Os negros (pretos e pardos) reuniam-se com frequência em botequins e outros espaços com tranquilidade

RESPOSTA 2: Não existia tolerância para "reunião de negros" pela "segurança da ordem": a polícia os dispersava

Além da desigualdade de oportunidades, o que mais o sistema servil influenciou na vida do negro?

RESPOSTA 1: A escravidão influenciou as estruturas psicossociais dos negros

RESPOSTA 2: Os negros nem se lembravam do sistema servil e de suas humilhações

As estruturas sociais depois da abolição perpetuavam qual modelo de sociedade para os negros?

RESPOSTA 1: Uma "servidão invisível" sob a égide de igualdade civil

RESPOSTA 2: Os negros encontraram apoio em várias esferas da sociedade



Bloco 9

Após a abolição em 1888, o que poderia significar a ideia de Segunda Abolição?

RESPOSTA 1: Reorganização social e pessoal dos negros garantida pelo Estado e pela sociedade

RESPOSTA 2: Uma nova lei deveria ser criada para obrigar os fazendeiros a contratarem os negros em suas fazendas

Algum tempo depois da abolição, aos negros e "mulatos" foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano e comércio em geral. Para quais ocupações eles foram?

RESPOSTA 1: Ocupações no ramo dos serviços

RESPOSTA 2: Ocupações brutais, mal retribuídas e degradantes

Depois do crescimento econômico, nem mesmo para os trabalhos mais modestos, como vender jornais, os negros tinham oportunidade de exercer. Quem ficava com esses trabalhos?

RESPOSTA 1: Imigrantes europeus

RESPOSTA 2: Imigrantes norte-americanos

Além das perguntas anteriores, há alguns "Você sabia?", para ampliar o conteúdo durante o jogo:

VOCÊ SABIA?



A substituição da mão de obra escrava dos índios pela dos africanos, entre outras questões, se deu porque o tráfico negreiro era uma atividade extremamente lucrativa para a metrópole, isto é, para Portugal. A venda de escravos indígenas, por sua vez, movimentava a economia exclusiva da colônia, e, assim, a fim atender a essa demanda da metrópole para a abertura de um comércio altamente lucrativo, é que a escravidão africana foi inserida no Brasil.



O tráfico negreiro foi responsável por trazer, forçadamente, cerca de 11 milhões de pessoas africanas para a América. Estima-se que o Brasil recebeu de 3,5 milhões a 5 milhões de africanos escravizados. O país foi o que mais recebeu escravos africanos do mundo.



Durante os anos de escravidão, os portugueses compravam os escravos em suas feitorias instaladas no litoral da África. Os escravos eram obtidos como prisioneiros de guerra vendidos por determinados reinos ou eram prisioneiros emboscados pelos traficantes.



No dia da votação da Lei do Ventre Livre, a Câmara estava lotada de cidadãos comuns. Depois da votação, o taquígrafo do Senado descreveu a reação da plateia: "Das galerias caem flores, de que fica juncado o recinto, e os espectadores prorrompem em prolongados e estrepitosos vivas ao Senado brasileiro".
Fonte: Agência Senado



Diante dos resultados pífios da Lei do Ventre Livre e da Lei dos Sexagenários, os abolicionistas perceberam que, se dependesse da boa vontade da política e das instituições, a situação não se resolveria. Eles, então, adotaram ações cada vez mais ousadas e arriscadas, fomentando a fuga e a rebelião dos escravizados.
Fonte: Agência Senado



Por conta da colonização do Brasil, Portugal não contava com população suficiente para abastecer sua colônia de mão-de-obra. O português, como qualquer outro colono europeu, não emigra para os trópicos, em princípio, para se engajar como simples trabalhador assalariado do campo. A solução encontrada pelo colonizador foi, então, a adoção do trabalho escravo.



VOCÊ SABIA?

Mesmo com a expansão da industrialização, os negros não foram reabsorvidos pelo sistema ocupacional urbano. Eles não eram os donos dos meios de produção e não conseguiam vender a sua força de trabalho como os trabalhadores estrangeiros.

Em 1885 foi promulgada a Lei dos Sexagenários, também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe. Essa lei determinava que os escravos com mais de 60 anos seriam libertos e que, como forma de indenização, trabalhariam por mais três anos para seu antigo senhor.

Em 3 de julho de 1951, a Lei Afonso Arinos previa que quem recusasse hospedagem em hotel, entrada em estabelecimento comercial, matrícula em escola ou contratação em empresa pública ou privada, desde que "por preconceito de raça ou de cor", poderia ser condenado a pagar multa e cumprir até um ano de prisão.
Fonte: Agência Senado

A Lei do Ventre Livre estabeleceu que os filhos permaneceriam junto da mãe escravizada, vivendo no cativeiro, até os 8 anos de idade. Dos 8 aos 21 anos, continuariam na propriedade do senhor ou, se ele não os quisesse mais, ficariam sob a tutela do Estado.
Fonte: Agência Senado

Mesmo após a Lei Eusébio de Queirós, que proibiu a entrada de africanos escravos no Brasil, navios negreiros continuavam a chegar no país. O decreto n.º 731, de 1854 mais tarde intensificaria a repressão ao tráfico, ao atribuir à Marinha a função de processar e julgar aqueles que violassem essa lei.

VOCÊ SABIA? (PERGUNTAS)

Como foi a participação dos negros no avanço da industrialização?

RESPOSTA 1: Os negros não participaram ativamente desse processo, principalmente pela concorrência estrangeira.

RESPOSTA 2: Os negros não possuíam os meios de produção, mas foram a principal força de trabalho.

O que Portugal fez para conseguir mão-de-obra para abastecer o Brasil colônia?

RESPOSTA 1: Realizou contratação de trabalhador assalariado.

RESPOSTA 2: Adotou o trabalho escravo.

Recusar hospedagem em hotel por preconceito de raça ou de cor foi

RESPOSTA 1: A primeira lei antirracista do Brasil, promulgada em 1951.

RESPOSTA 2: Uma das muitas leis antirracistas promulgadas ao longo da primeira metade do século XX.

Qual lei determinou em 1885 que os escravos com mais de 60 anos seriam libertos?

RESPOSTA 1: A Lei da Previdência Social.

RESPOSTA 2: Lei dos Sexagenários.

Com qual idade o filho da escrava estaria realmente liberto depois da promulgação da Lei do Ventre Livre?

RESPOSTA 1: Aos 10 anos.

RESPOSTA 2: Aos 21 anos.

Quem ficou responsável por processar quem violasse a Lei Eusébio de Queiroz (que proibia a entrada de africanos no Brasil) de forma mais intensa?

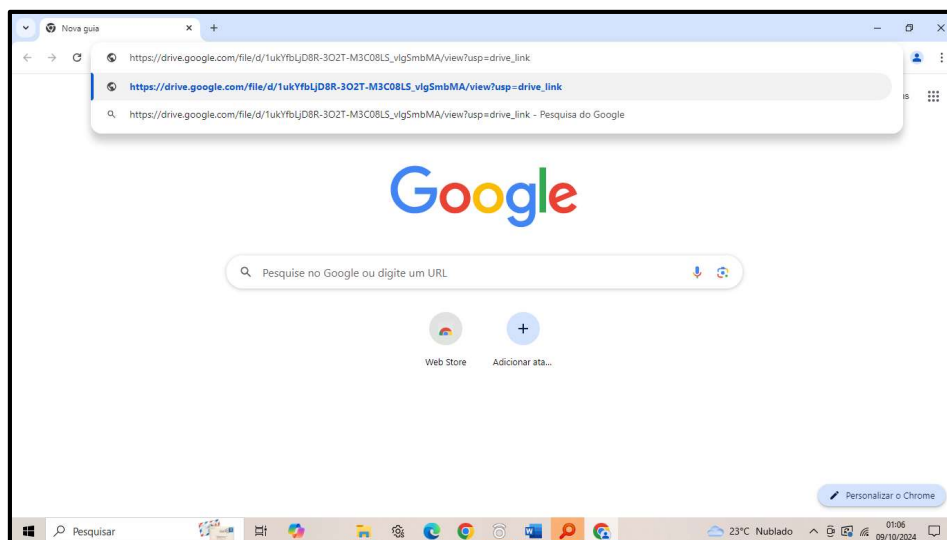
RESPOSTA 1: Polícia Civil.

RESPOSTA 2: Marinha do Brasil.

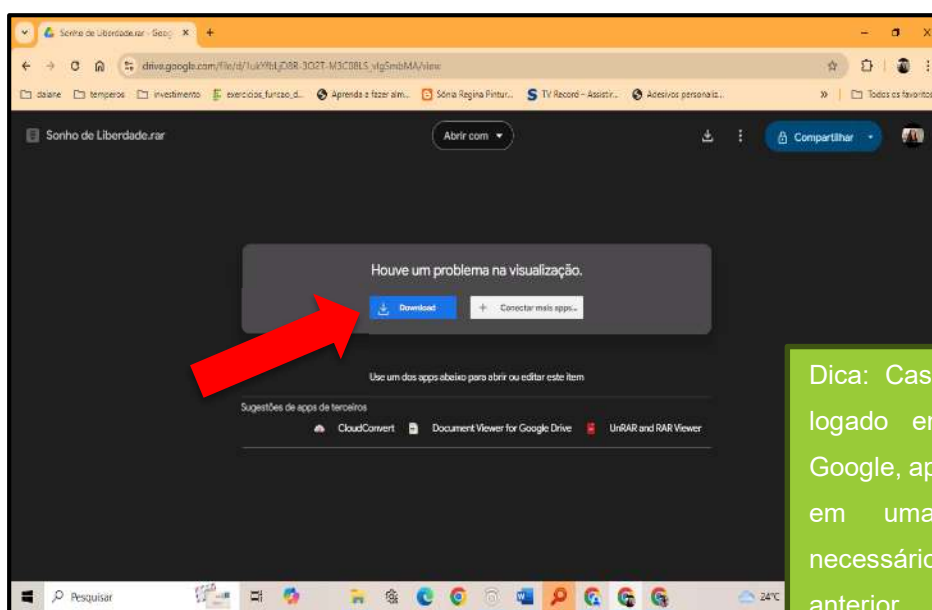
COMO ACESSAR O JOGO

Passo 1: Para acessar o jogo “Sonho de Liberdade”, basta clicar no link: https://drive.google.com/file/d/1dKqsbZQ84ThHdgt2qkot0fU5vQMxesR1/view?usp=drive_link ou copiá-lo na barra de endereços de seu navegador e pressionar Enter no seu teclado:





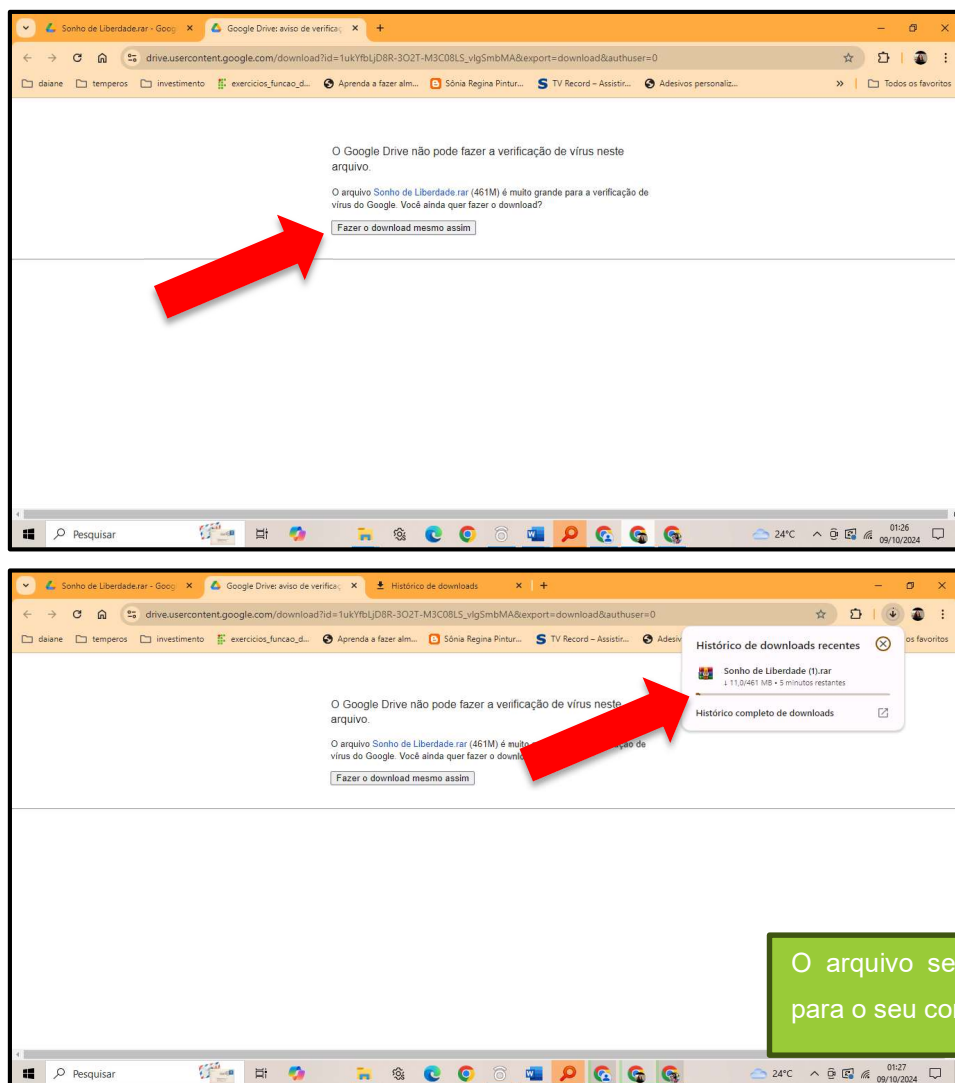
Passo 2: Se você estiver logado em uma conta do Google aparecerá uma tela como a imagem abaixo. Clique em “Download”.



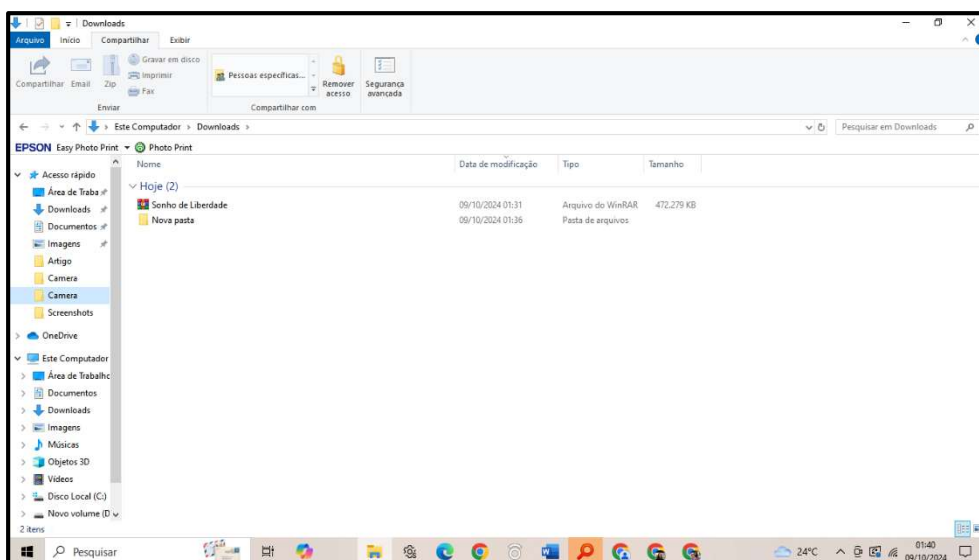
Dica: Caso você não esteja logado em uma conta do Google, aparecerá para entrar em uma conta e, se necessário, repetir o processo anterior.

Passo 3: Após clicar em “Download” você será redirecionado para uma página do Google. Para confirmar clique em “Fazer o download assim mesmo”.

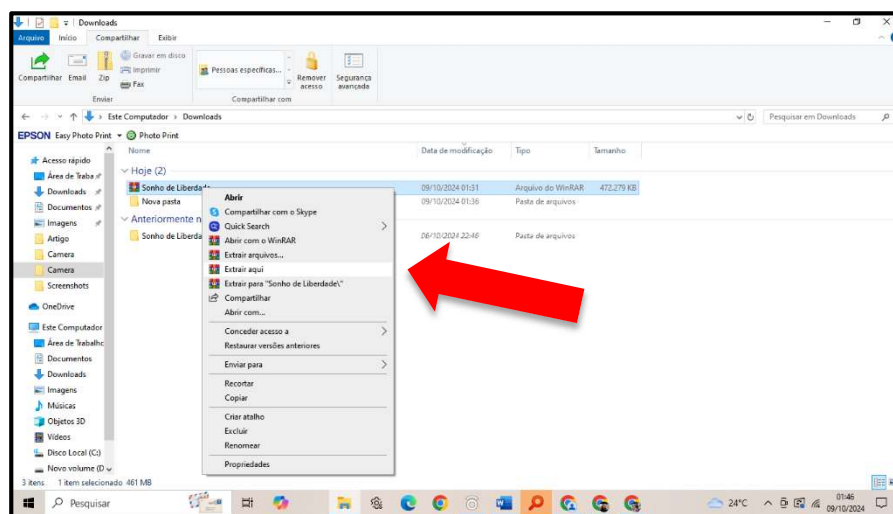




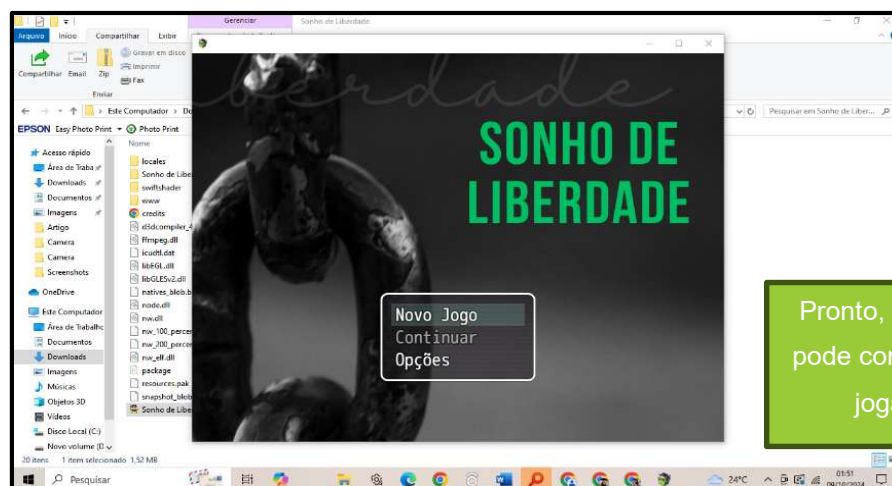
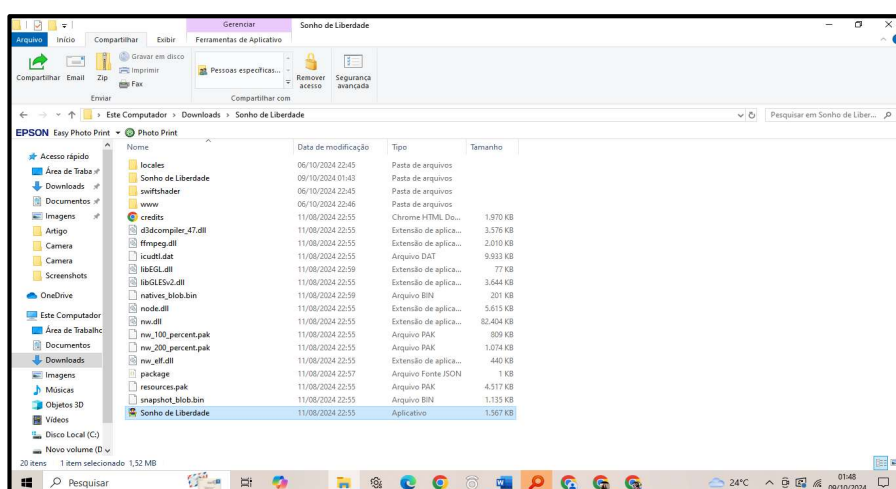
Passo 4: Ao finalizar o download, você irá à pasta “Downloads” do seu computador e terá acesso ao arquivo.



Passo 5: Selecione o arquivo, clique com o botão direito do mouse e em “Extrair aqui” e a pasta “Sonho de Liberdade” será descompactada.



Passo 6: Clique na pasta descompactada “Sonho de Liberdade” e, dentro da pasta, no arquivo “Sonho de Liberdade”. Pressione o Enter no teclado do seu computador.



COMO JOGAR

SONHO DE LIBERDADE



PLANO DE AULA

TEMPO NECESSÁRIO: 2 aulas de 50 minutos

RECURSOS: Computador completo, software de descompactar arquivos, papel e caneta.

PROCEDIMENTOS:

1º MOMENTO: Propor a produção de um texto no qual os estudantes discutam a relação que eles observam entre raça e trabalho no Brasil.

2º MOMENTO: Propor que os estudantes joguem o jogo (orientar as teclas a utilizar, quantidade de vidas e outros elementos que auxiliem na jogabilidade). Após o jogo, apresentar um questionário para avaliação do jogo pelos estudantes, destacando a experiência do jogador.

3º MOMENTO: Propor uma roda de conversa com a turma. Para esta Roda de Conversa, as perguntas serão direcionadas:

Tema gerador: O jogo digital alterou o modo como você pensava a relação raça e trabalho no Brasil?
1. O que vocês acharam do jogo digital “Sonho de Liberdade”?
2. Vocês conheciam os temas tratados no jogo?
3. Como o jogo “Sonho de Liberdade” pode auxiliar no aprendizado da temática raça e trabalho no Brasil?

RESULTADOS ESPERADOS

Ao final da aplicação dessa sequência, espera-se que os estudantes ampliem seus conhecimentos acerca da relação entre raça e trabalho no Brasil. Almeja-se que a utilização de um jogo digital torne o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e



atrativo para jovens mergulhados em processos digitais.

O debate suscitado com a sequência pode auxiliar os estudantes a entenderem as nuances do processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil e os desafios atuais ligados a essa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *game* “Sonho de Liberdade” foi construído para ser utilizado entre estudantes do Ensino Médio Integrado para oferecer uma abordagem pedagógica motivadora e interativa para esse público. Com o jogo, a prática pedagógica do professor fica mais atrativa e este instrumento pode ampliar o debate entre raça e trabalho no Brasil. Entender como questões históricas, culturais e sociais influenciam o mundo do trabalho é parte indispensável na formação desses estudantes.

REFERÊNCIAS

Zabala, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Artemed, 1998.



APÊNDICE B

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
BAHIA

(CAMPUS FEIRA DE SANTANA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorizo a participação do discente _____ na Pesquisa **“O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E TRABALHO NO BRASIL”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Daiane dos Santos Nunes Souza**, a qual pretende apresentar e analisar um jogo digital e as suas contribuições no processo de ensino e de aprendizagem da temática raça e trabalho no Brasil em turmas do Ensino Médio Integrado do IFBA, campus Feira de Santana. A participação é voluntária e se dará por meio da utilização do jogo digital, questionário e entrevistas coletivas, que podem ser gravadas, acerca das condições quanto a utilização de um jogo digital como ferramenta de ensino e de aprendizagem da temática. Este estudo será feito da seguinte forma: (1) Você receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (2) O estudante que o (a) Sr (a) é responsável responderá a um questionário sobre sua experiência com jogos digitais, (3) produzirá um texto na sala de aula, (4) jogará um jogo educacional, (5) irá participar de uma roda de conversa sobre o tema do jogo com seus colegas e a pesquisadora e (6), responderá um questionário sobre sua experiência com o jogo. Se o (a) Sr (a) aceitar a participação do estudante pelo qual é responsável, ajudará a entender como o jogo digital Sonho de Liberdade pode se tornar um instrumento de ensino-aprendizagem eficaz na Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, o estudante pelo qual o (a) Sr (a) é responsável poderá estar em risco de sentir-se incomodado em responder às entrevistas propostas, para investigações sobre a utilização dos jogos digitais, ou sobre sua utilização do jogo e avaliação relativa a esse jogo. Caso isso ocorra, serão feitos esclarecimentos pela pesquisadora responsável, de forma solícita e breve, entrando em contato com o (a) Sr (a). Indico que em todo o processo de divulgação dos dados, conforme descrito a seguir, será considerado o anonimato do participante e este estará à vontade para não efetuar essas tarefas, sem prejuízos pessoais de quaisquer naturezas. No caso do estudante pelo qual o Sr (a) é responsável ter dificuldades em jogar o game, a pesquisadora poderá ajudá-lo dando maiores instruções. Se depois de consentir a participação do estudante pelo qual o (a) Sr (a) é responsável e o (a) Sr (a) ou ambos quiserem desistir de manter a autorização, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou ao estudante e as informações dele não serão usadas na pesquisa. Vocês não terão nenhuma despesa e não receberão nenhuma remuneração. Não haverá gastos materiais para o estudante pelo qual o Sr. (a) é responsável, visto que a relação dele com



a pesquisa ocorrerá no período de aulas. Caso haja, será garantido o ressarcimento pela pesquisadora das despesas diretamente decorrentes da participação do estudante no estudo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do estudante ao qual o (a) Sr (a) é responsável não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Além disso, o (a) Sr (a) e o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19), caso haja algum dano recorrente da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados ao estudante pelo qual o Sr. (a) é responsável tão logo ela seja concluída.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (75) 98116-9536, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 2102-0437, cujo endereço eletrônico é cep@ifba.edu.br. O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 CNS).

Consentimento Pós-Informação

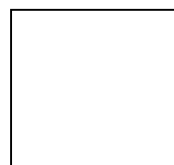
Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em liberar a participação do discente o qual sou responsável para a pesquisa sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas e rubricadas, por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Além disso, indico abaixo, marcando com um “X”, o posicionamento sobre divulgação de imagem e/ou voz:

- () Sim, **autorizo** a divulgação da imagem e/ou voz do discente;
 () Não, **não autorizo** a divulgação da imagem e/ou voz do discente.

 Assinatura do Responsável

Data ____/____/____



Impressão do
dedo polegar
Caso não saiba
assinar

 Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE C**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA
BAHIA****(CAMPUS FEIRA DE SANTANA)****TERMO DE ASSENTIMENTO**

Convidamos você a participar da Pesquisa **“O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E TRABALHO NO BRASIL”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Daiane dos Santos Nunes Souza**, a qual pretende apresentar e analisar um jogo digital e as suas contribuições no processo de ensino e de aprendizagem da temática raça e trabalho no Brasil em turmas do Ensino Médio Integrado do IFBA, campus Feira de Santana. Sua participação é voluntária e necessitará da autorização prévia do seu responsável, que assinará termo de consentimento específico entregue pela pesquisadora. Essa participação, caso seja autorizada pelo responsável, se dará por meio da utilização do jogo digital, questionário e entrevistas coletivas, que podem ser gravadas, acerca das condições quanto a utilização de um jogo digital como ferramenta de ensino e de aprendizagem da temática. Este estudo será feito da seguinte forma: (1) Você receberá este Termo de Assentimento; (2) Você responderá a um questionário sobre sua experiência com jogos digitais; (3) Você irá produzir um texto na sua sala de aula; (4) Você irá jogar um jogo educacional; (5) Você irá participar de uma roda de conversa sobre o tema do jogo com seus colegas e a pesquisadora; (6) Você irá responder um questionário sobre sua experiência com o jogo. Se seu responsável aceitar a sua participação, você ajudará a entender como o jogo digital Sonho de Liberdade pode se tornar um instrumento de ensino-aprendizagem eficaz na Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, poderá estar em risco de sentir-se incomodado em responder às entrevistas propostas, para investigações sobre a utilização dos jogos digitais, ou sobre sua utilização do jogo e avaliação relativa a esse jogo. Caso isso ocorra, serão feitos



esclarecimentos pela pesquisadora responsável, de forma solícita e breve, entrando em contato com o seu responsável. Indico que em todo o processo de divulgação dos dados, conforme descrito a seguir, será considerado o anonimato do participante, se optar, e este estará à vontade em não efetuar essas tarefas, sem prejuízos pessoais de quaisquer naturezas. No caso de você ter dificuldades em jogar o *game*, a pesquisadora poderá ajudá-lo (a) dando maiores instruções. Se depois de consentir a sua participação, você desistir de manter a autorização tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem nenhum prejuízo a sua pessoa e suas informações não serão usadas na pesquisa. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Não haverá gastos materiais para você, visto que sua relação com a pesquisa ocorrerá no período de aulas. Caso haja, será garantido o ressarcimento pela pesquisadora das despesas diretamente decorrentes da sua participação no estudo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Além disso, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19), caso haja algum dano recorrente da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados a você tão logo ela seja concluída. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (75) 98116-9536, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 2102-0437, cujo endereço eletrônico é cep@ifba.edu.br. O **CEP** é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (*Resolução nº 466/12 CNS*).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas e rubricadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.



Além disso, indico abaixo, marcando com um “X,” o posicionamento sobre divulgação de minha imagem e/ou voz:

- () Sim, **autorizo** a divulgação de minha imagem e/ou voz;
() Não, **não autorizo** a divulgação de minha imagem e/ou voz

_____ Data: ____/_____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE D



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

(CAMPUS FEIRA DE SANTANA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da Pesquisa **“O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E TRABALHO NO BRASIL”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Daiane dos Santos Nunes Souza**, a qual pretende apresentar e analisar um jogo digital e as suas contribuições no processo de ensino e de aprendizagem da temática raça e trabalho no Brasil em turmas do Ensino Médio Integrado do IFBA, campus Feira de Santana. Sua participação é voluntária e se dará por meio da utilização do jogo digital, questionário e entrevistas coletivas, que podem ser gravadas, acerca das condições quanto a utilização de um jogo digital como ferramenta de ensino e de aprendizagem da temática. Este estudo será feito da seguinte forma: (1) Você receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (2) Você responderá a um questionário sobre sua experiência com jogos digitais; (3) Você irá produzir um texto na sua sala de aula; (4) Você irá jogar um jogo educacional; (5) Você irá participar de uma roda de conversa sobre o tema do jogo com seus colegas e a pesquisadora; (6) Você irá responder um questionário sobre sua experiência com o jogo. Se você aceitar a participação, ajudará a entender como o jogo digital Sonho de Liberdade pode se tornar um instrumento de ensino-aprendizagem eficaz na Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, poderá estar em risco de sentir-se incomodado em responder às entrevistas propostas, para investigações sobre a utilização dos jogos digitais, ou sobre sua utilização do jogo e avaliação relativa a esse jogo. Caso isso ocorra, serão feitos esclarecimentos pela pesquisadora responsável, de forma solícita e breve. Indico que em todo o processo de divulgação dos dados, conforme descrito a seguir, será considerado o anonimato do participante, se optar, e estará à vontade em não efetuar essas tarefas, sem prejuízos pessoais de quaisquer naturezas. No caso de você ter dificuldades em jogar o game, o pesquisador poderá ajudá-lo dando maiores instruções. Se depois de consentir a sua participação, você desistir de manter a autorização tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou



depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem nenhum prejuízo a sua pessoa e suas informações não serão usadas na pesquisa. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Não haverá gastos materiais para você, visto que sua relação com a pesquisa ocorrerá no período de aulas. Caso haja, você será ressarcido pela pesquisadora das despesas diretamente decorrentes da sua participação no estudo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Além disso, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19), caso haja algum dano recorrente da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados a você tão logo ela seja concluída. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (75) 98116-9536, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 2102-0437, cujo endereço eletrônico é cep@ifba.edu.br. O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 CNS).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas e rubricadas, por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Além disso, indico abaixo, marcando com um “X.” o posicionamento sobre divulgação de minha imagem e/ou voz:

- () Sim, **autorizo** a divulgação de minha imagem e/ou voz;
() Não, **não autorizo** a divulgação de minha imagem e/ou voz

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



APÊNDICE E

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA**

**O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO DE
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E
TRABALHO NO BRASIL**

Daiane dos Santos Nunes Souza
Prof. Dr. Celso Eduardo Brito - Orientador

Semestre/Ano _____/_____

DISCENTE: _____
SEXO: _____ **DATA:** ____/____/____
IDADE: _____
RAÇA/ETNIA: _____
TURMA (ANO DE INGRESSO): _____
CURSO: _____

QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO

1. Qual o seu jogo digital preferido? (Deixar em branco se não possuir jogo preferido).

2. Qual a plataforma de jogos digitais mais utilizada? (Console, computador, smartphone, tablet, etc)

3. Com que frequência você costuma jogar jogos digitais?
() Nunca: nunca jogo.
() Raramente: jogo de tempos em tempos.
() Mensalmente: jogo pelo menos uma vez por mês.
() Semanalmente: jogo pelo menos uma vez por semana.
() Diariamente: jogo todos os dias ou quase todos os dias.



APÊNDICE F



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA**

O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E TRABALHO NO BRASIL

Daiane dos Santos Nunes Souza
Prof. Dr. Celso Eduardo Brito - Orientador

Semestre/Ano _____ / _____

DISCENTE:

SEXO: _____

DATA: / /

IDADE: _____

RAÇA/ETNIA: _____

TURMA (ANO DE INGRESSO): _____

CURSO: _____

PRODUÇÃO TEXTUAL – PRÉ-TESTE

Como você percebe a relação entre raça/etnia e o mercado de trabalho no Brasil?

[illegible]

APÊNDICE G



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAHIA

**O JOGO DIGITAL “SONHO DE LIBERDADE” COMO INSTRUMENTO DE
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PARA A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E
TRABALHO NO BRASIL**

Daiane dos Santos Nunes Souza
Prof. Dr. Celso Eduardo Brito - Orientador

Semestre/Ano ____/____

DISCENTE: _____
SEXO: _____ DATA: ____/____/____
IDADE: _____
RAÇA/ETNIA: _____
TURMA (ANO DE INGRESSO): _____
CURSO: _____

QUESTIONÁRIO SOBRE A APLICAÇÃO DO JOGO DIGITAL

1. Classifique e descreva a sua experiência com o Jogo Sonho de Liberdade.

2. Para você, seria interessante e proveitoso a aplicação contínua desse tipo de ferramenta em mais aulas durante o semestre? Por quê?



-
3. Faça críticas e dê sugestões que contribuam para futuras e possíveis melhorias no jogo visando o ensino e a aprendizagem na temática “Raça e trabalho no Brasil”.

