



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

ERICK DOUGLAS NUNES DA SILVA

**APLICAÇÃO DE JOGO COM FINS DIDÁTICOS NO ENSINO DA HISTÓRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
MUNICIPAL PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES**

**RECIFE
2026**

ERICK DOUGLAS NUNES DA SILVA

**APLICAÇÃO DE JOGO COM FINS DIDÁTICOS NO ENSINO DA HISTÓRIA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA
MUNICIPAL PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado
como requisito para a conclusão do curso de
licenciatura plena em História, da Universidade
Federal Rural de Pernambuco.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Falcão Barbosa.

RECIFE
2026

ESPAÇO RESERVADO PARA FICHA CATALOGRÁFICA

TERMO DE APROVAÇÃO

ERICK DOUGLAS NUNES DA SILVA

APLICAÇÃO DE JOGO COM FINS DIDÁTICOS NO ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como pré-requisito da finalização da disciplina TCC II e obtenção de grau no Curso de Licenciatura Plena em História.

Prof^a. Dr^a. Lúcia Falcão Barbosa

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Departamento de História

Prof. Dr^a. Juliana Alves de Andrade

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Departamento de Educação

Prof. Dr^a. Nicole Louise Macedo Teles de Pontes

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Campus Serra Talhada

Recife, 11 de fevereiro de 2026

AGRADECIMENTOS

Com o coração aberto, manifesto minha profunda gratidão aos meus familiares pelo apoio constante, pela compreensão e pelo incentivo em cada etapa da minha trajetória acadêmica. Agradeço, em especial, à minha mãe, Girleide Nunes da Silva, que me ensinou, por meio do exemplo, que a educação é a chave para um futuro repleto de oportunidades e uma vida melhor.

À minha orientadora, expresso meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade, pelas orientações precisas e pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento deste trabalho. Sou grato por ter aceitado o desafio de percorrer este caminho comigo, mesmo diante de um prazo exíguo; sua confiança foi essencial.

Ao longo da graduação, tive o privilégio de conviver com docentes que transcendem a sala de aula, tornando-se verdadeiros mentores. Destaco o professor Lucas, cuja docência na disciplina de ESO IV foi o alicerce para a realização deste trabalho. Aos professores Lúcia, Juliana, Humberto, Bruno Boto, Bruno Miranda, Aurélio, Kleber, Uiran, Alcileide, Maria Emília e Marcília, agradeço pela paciência e pelo conhecimento compartilhado desde os meus primeiros dias como calouro até este último semestre.

Minha gratidão estende-se também aos amigos que fiz nesta jornada, incluindo aqueles de outros departamentos: Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Letras, Ciências do Consumo, Ciências Sociais, Medicina Veterinária etc., obrigado pelo apoio e pela amizade que tornaram essa caminhada mais leve.

Por fim, agradeço imensamente à professora da Educação Básica Ana Lúcia, pelo auxílio valioso neste relato de experiência, e à Dayanne Santos, que foi um pilar de apoio em cada segundo deste trabalho.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	 05
SUMÁRIO	 06
RESUMO	 07
1. Introdução	 08
2. O contexto de produção do jogo com fins didáticos: a Escola Municipal Professor Florestan Fernandes	 09
3. Os Jogos e o Ensino de História	 11
4. O debate acadêmico sobre a censura no entreguerras	 13
4.1 Censura no Estado Novo	 13
4.2 Censura na Alemanha Nazista	 14
4.3 Censura na Itália Fascista	 15
5. Apresentação do Jogo com Fins Didáticos “Corrida Contra a Censura”	 16
5.1 Aspectos visuais e estruturais	 16
5.2 Mecânica e regras	 16
5.3 Cartas	 17
5.4 Instruções	 17
6. Aplicando o Jogo com Fins Didáticos em sala de aula	 18
7. Considerações Finais	 21
8. Referências	 22
ANEXO. Regras de submissão da Revista CLIO	 25

APLICAÇÃO DE JOGO COM FINS DIDÁTICOS NO ENSINO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES

Erick Douglas Nunes da Silva*

RESUMO: Analisa-se o uso de jogos didáticos no ensino de História para o 9º ano em Recife/PE. A pesquisa qualitativa abordou a censura no Estado Novo e na Segunda Guerra Mundial via ludicidade. Pelo jogo autoral "Corrida Contra a Censura", alunos exploraram a atuação do DIP e conceitos complexos. Os resultados indicam melhor compreensão histórica e conexão com a realidade atual. O jogo mediu com eficácia a consciência histórica e autonomia discente, superando barreiras de infraestrutura escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Jogo Didático; Censura; Segunda Guerra Mundial; Estado Novo.

APPLICATION OF EDUCATIONAL GAMES IN HISTORY TEACHING IN SECONDARY SCHOOL: EXPERIENCE REPORT AT PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES SCHOOL

ABSTRACT: This study analyzes educational games for 9th-grade history students in Recife, Brazil. Qualitative research used playfulness to address censorship during WWII and the Estado Novo. Through the game "Race Against Censorship," students explored the DIP's role and complex concepts. Results show improved historical understanding and links to contemporary reality. The game effectively promoted historical awareness and student autonomy, overcoming infrastructure challenges. **KEYWORDS:** History Teaching; Educational Game; Censorship; World War II; Estado Novo.

APLICACIÓN DE JUEGOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN SECUNDARIA: RELATO DE EXPERIENCIA EN LA ESCUELA PROFESOR FLORESTAN FERNANDES

RESUMEN: Se analiza el uso de juegos didáticos en Historia con alumnos de 9º año en Recife/PE. La investigación abordó la censura en el Estado Novo y la Segunda Guerra Mundial mediante la ludicidad. Con el juego "Corrida Contra a Censura", los estudiantes exploraron el papel del DIP y conceptos complejos. Los resultados muestran una mejor comprensión histórica y conexión con la actualidad. El juego fue un mediador eficaz para la conciencia histórica y autonomía estudiantil, superando carencias de infraestructura.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Historia; Juego Didático; Censura; Segunda Guerra Mundial; Estado Novo.

Biografia do autor com ORCID

Licenciado em História pelo Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos, CEP: 52171-900, Recife/PE, e-mail: erick.nnsilva2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5796-0600>

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo se constitui em um relato de experiência, e descreve as etapas de concepção, produção e aplicação de um jogo elaborado com fins didáticos no contexto do Ensino Fundamental II. Essa ação foi viabilizada pelo componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório IV da Licenciatura Plena em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O contato com a Escola durante a experiência do estágio, consolidado por meio da intervenção realizada para completar o estágio supervisionado IV, proporcionou o engajamento necessário para expandir a nossa atuação didática em outra turma, ação fundamental para realização desse trabalho de conclusão de curso. O contato inicial com a instituição de ensino Escola Municipal Professor Florestan Fernandes focou-se, primordialmente, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, com o intuito de expandir a experiência profissional para o ensino regular, estabeleceu-se uma colaboração com a professora de História da referida escola, que acolheu a proposta de uma aula mais lúdica através da utilização do jogo didático como ferramenta para avaliação e consolidação da temática de história abordada junto à turma do 9º ano B.

Em comum acordo, definiu-se como conteúdo histórico a Segunda Guerra Mundial, previsto no currículo vigente. A pedido da docente regente, a proposta de intervenção didática foi direcionada para a correlação entre o Estado Novo (1937-1945), no Brasil, e a ascensão do totalitarismo na Europa, permitindo uma abordagem comparativa. Assim, durante as intervenções em sala de aula, priorizou-se o debate sobre os mecanismos de censura e controle social característicos de ambos os cenários históricos – Brasil e Europa, estimulando os estudantes a compreenderem as dinâmicas de poder e a restrição de liberdades civis naquele período.

No contexto do ensino de História na rede municipal, verifica-se uma baixa taxa de adesão aos conteúdos curriculares. Essa constatação, baseada na experiência direta com estudantes do Ensino Fundamental, sugere que a abordagem da disciplina tem se tornado monótona e desinteressante para os discentes. Tal dificuldade é corroborada por Freitas (2016), que atribui o status secundário conferido aos conteúdos de História na formação educacional, às falhas na prática pedagógica e à consequente falta de interesse manifestada pelos alunos.

Portanto, como estratégia pedagógica, no planejamento para intervenção didática, buscamos problematizar a censura como eixo temático, no contexto do Estado de Direito, enfatizando a estratégia política de controle da informação e manipulação da opinião pública. Para isso, exploramos suas manifestações históricas em escala global, durante a Segunda Guerra

Mundial, e, especificamente, no Brasil, com foco na atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) durante o Estado Novo (1937-1945). Para abordar este tema complexo, justificou-se a criação do jogo de tabuleiro "Corrida Contra a Censura". Este recurso pedagógico visou transpor um conteúdo histórico abstrato em uma experiência lúdica e engajadora, estimulando o pensamento crítico e a formação da consciência histórica dos estudantes.

2. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO JOGO COM FINS DIDÁTICOS: A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FLORESTAN FERNANDES

Dentre as diversas unidades de ensino localizadas no bairro do Ibura, em Recife/PE, a Escola Municipal Professor Florestan Fernandes foi selecionada como o cenário para a aplicação da experiência disciplinar e do jogo didático proposto. A unidade destaca-se como um pólo de resistência e promoção cultural no bairro. A gestão demonstra um compromisso ativo com a formação integral dos discentes, oferecendo monitorias regulares de Língua Portuguesa e Matemática três vezes por semana e a participação no programa Recife no Mundo. Esta iniciativa visa promover a proficiência em língua inglesa e a globalização de alunos e professores da rede municipal por meio de cursos intensivos no contraturno e intercâmbios internacionais de quatro semanas; das 1.000 vagas de curso ofertadas para estudantes de 8º e 9º ano, as 100 melhores performances garantem a experiência no exterior.

Figura 1: Imagem da faixa da Escola Municipal Professor Florestan Fernandes.



Fonte: o autor.

É imperativo destacar que o Ibura é uma região que demanda políticas educacionais assertivas devido ao seu complexo contexto socioeconômico. Tal realidade valoriza a

implementação de projetos que busquem mitigar as desigualdades que são também educacionais através da inovação pedagógica. Para compreender a ambientação escolar, faz-se necessário observar a realidade na qual os estudantes estão inseridos. Segundo dados do Qedu, a taxa de rendimento escolar apresenta oscilações constantes, sendo os anos de 2022, 2023 e 2024 os mais relevantes para compreendermos a situação atual do ensino/aprendizagem na instituição.

Tabela 1. Taxas de Rendimento por Etapa Escolar

Taxas de Rendimento por Etapa Escolar – Ensino Fundamental			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Finais (2022)	3,7%	0,7%	95,6%
Anos Finais (2023)	2,4%	0,3%	97,3%
Anos Finais (2024)	3,4%	0,1%	96,5%

Fonte: Qedu/Inepdata (2022-2024).

Tabela 2. Detalhamento por ano Escolar

Detalhamento por ano escolar (9º ano do ensino fundamental)			
	Reprovação	Abandono	Aprovação
9º ano (2022)	9,7%	0,7%	89,6%
9º ano (2023)	1,6%	0,0%	98,4%
9º ano (2024)	4,2%	0,0%	95,8%

Fonte: Qedu/Inepdata (2022-2024).

Segundo a Inepdata, a instituição oferece etapas de ensino correspondentes as matrículas gerais que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em diálogos realizados com a coordenação pedagógica, relatou-se que o histórico da instituição é marcado por desafios no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Ao cruzar esses relatos com os índices de rendimento, observa-se que, embora as taxas de aprovação geral nos Anos Finais sejam elevadas — atingindo 96,5% em 2024 —, o detalhamento por ano escolar revela fragilidades. No 9º ano, especificamente, a taxa de reprovação saltou de 1,6% em 2023 para 4,2% em 2024,

evidenciando que a transição para o encerramento do Ensino Fundamental ainda demonstra barreiras ao desempenho discente.

Esse cenário, somado ao contexto de vulnerabilidade do bairro, sugere que a progressão escolar nem sempre acompanha a consolidação das competências básicas. Nesse contexto, a experiência lúdica proposta atua como um elemento catalisador: ela busca preencher as lacunas de aprendizagem detectadas, transformando o ambiente escolar em um espaço de experimentação ativa que visa o fortalecimento do raciocínio e da autonomia dos alunos do bairro do Ibura.

3. OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A fundamentação do lúdico no contexto educacional encontra suporte nas estruturas de desenvolvimento propostas por Piaget (**apud** MACEDO, 1995), que categoriza o ato de jogar em três etapas evolutivas fundamentais. Inicialmente, os jogos de exercício manifestam-se pela repetição de ações que geram prazer funcional e consolidam habilidades já adquiridas. Com a evolução cognitiva, surgem os jogos simbólicos, nos quais a criança utiliza o "faz-de-conta" para realizar uma assimilação da realidade, moldando-a aos seus próprios desejos e significados. Por fim, consolidam-se os jogos de regras, que se diferenciam por exigir uma interação social baseada em normas compartilhadas e obrigações recíprocas entre os participantes. Esta última categoria é a que melhor sustenta a aplicação de dispositivos didáticos, como jogos de tabuleiro, pois permite que o aprendizado ocorra dentro de um sistema lógico e colaborativo.

O dispositivo pedagógico transita majoritariamente entre duas dessas categorias. Primeiramente, manifesta-se como um jogo simbólico, definido pela "assimilação deformante", onde o tabuleiro e as peças funcionam como representações que permitem ao aluno tratar a dinâmica lúdica como se fosse a própria realidade histórica do Estado Novo e regimes totalitários europeus. Entretanto, sua característica predominante é a de um jogo de regras, fundamentado na "assimilação recíproca". Nesta estrutura, o conhecimento é mediado por um sistema de normas compartilhadas e objetivos coletivos, em que a interação entre os pares e o cumprimento das obrigações lúdicas — como o avanço ou recuo de casas conforme os desafios propostos — tornam-se o motor para a construção do saber histórico em sala de aula.

A escolha da unidade para a aplicação do jogo didático justifica-se pela necessidade de diversificar as estratégias de ensino dentro do espaço. O recurso “Corrida Contra a Censura” baseia-se na mecânica do jogo Recicla Mundo (Linha Eco/Big-Star, 2008), cujo propósito era

educar o público infantil sobre sustentabilidade, reciclagem e preservação ambiental por meio de bons hábitos. Visando reduzir a evasão das aulas de história, o método de jogos didáticos para o ensino da disciplina escolar ganha apoio de autores que estudam a temática.

Os primeiros textos diagnosticaram a necessidade de atualizar a História escolar através do uso “linguagens alternativas”, sendo o jogo uma possibilidade, procuravam fundamentos teóricos que justificassem o uso de jogos no ensino de história, bem como traziam relatos de experiências de ensino com materiais lúdicos. É o caso do trabalho publicado na *Revista História Hoje*, de autoria de Maria A. Belintane Fermiano (2005), intitulado “O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino da História?”. E do artigo “O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino da história”, publicado na *História & Ensino*, em 2007, de autoria de Débora El-Jack Andrade (2007). (SILVA; GIACOMONI; OLIVEIRA; CUNHA; 2020, p.379).

A aplicação de jogos para uma turma do Ensino Fundamental se justifica pela sua capacidade de superar a distância entre a abstração do conceito histórico e a experiência imediata do estudante. Para a faixa etária do Ensino Fundamental II (12-14 anos de idade), a censura e a propaganda em países envolvidos na Segunda Guerra Mundial podem ser temas distantes e meramente factuais. O jogo, contudo, atua como um simulador de realidade histórica, transformando o conceito em uma experiência multissensorial e impactante. Ao simular as consequências da repressão – por meio das “casas de censura” que exigem a perda de jogadas ou a revisão de respostas – o aluno não apenas memoriza que o Departamento de Imprensa e Propaganda do Estado Novo censurava, mas vivencia o sentimento de restrição de direitos. Segundo Pereira e Torelly, esse engajamento é alcançado porque o jogo provoca:

[...] deslocamento do estudante atual da aula de história, regido pela inteligência, para um estado virtual, regido pela intuição. O acesso ao lugar, onde os conceitos ainda não estão formados, permite conceber a sala de aula com o jogo como um espaço de potencial criação. É nesse lugar de criação que os conceitos emergem e são formados, constituindo-se em elementos de representação. (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 88)

Permitindo, assim, aprender como algo que implica criação e não apenas um movimento de reconhecimento do conteúdo. Essa imersão no acontecimento indeterminado da história permite ao aluno experimentar uma construção da historiografia e ter a sensação de entrar profundamente na história. Assim, o jogo se torna um eficaz mediador para o pensamento crítico, estimulando os alunos a traçarem analogias entre o acesso ao passado e a realidade do presente, fortalecendo a consciência histórica e a valorização da liberdade de expressão.

4. O DEBATE ACADÊMICO SOBRE A CENSURA NO ENTREGUERRAS

4.1 CENSURA NO ESTADO NOVO

A análise historiográfica sobre a censura no Estado Novo e nos regimes nazifascistas do século XX oferece a base teórica necessária para compreender a importância de abordagens pedagógicas que estimulem o pensamento crítico. No cenário brasileiro, a atuação da censura no estadonovista se roga patrimônio legal do regime. Assim como lembra Pandolfi:

Em 1937, a censura, que obviamente não foi uma invenção do Estado Novo, foi legalizada constitucionalmente. E essa era a novidade. Dizia a Constituição de 37 que, com o fim de garantir a paz, a ordem e a segurança pública, a lei poderia prescrever a censura prévia da imprensa, do teatro, do cinematógrafo, da radiodifusão, facultando à autoridade competente proibir a circulação, a difusão ou a representação (PANDOLFI, 2018, p. 107)

Ao converter o controle da informação em preceito constitucional, o Estado Novo elevou a vigilância ao status de dever cívico, permitindo que a administração pública não apenas interditasse o que era considerado subversivo, mas moldasse ativamente o imaginário social. No entanto, para que essa autoridade legal se traduzisse em controle efetivo, era necessária uma engrenagem técnica de execução que transcendesse a mera proibição. Essa peça-chave foi o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939 para centralizar a narrativa estatal e coordenar a repressão cultural em escala nacional.

Sob a direção de Lourival Fontes, cujas simpatias pelo fascismo italiano ditavam o tom da instituição, o DIP funcionou como uma agência centralizadora de poder e interferência. A eficácia do órgão residia em sua capacidade de infiltrar-se em todas as camadas da produção intelectual do país, como descrevem Schwarcz e Starling:

Diretamente subordinado à Presidência [...] o DIP era uma máquina bem planejada: tinha seis seções — propaganda, radiodifusão, cinema e teatro, turismo, imprensa e serviços auxiliares — e a tarefa de projetar as bases de legitimidade do Estado Novo. A agência interferiu em todas as áreas da cultura brasileira; censurou formas de manifestação artística e cultural; instrumentalizou compositores, jornalistas, escritores e artistas, e desenvolveu múltiplas linhas de ação. (SCHWARCZ; STARLING; 2015, p. 554)

Essa simbiose entre a legalidade constitucional e a operacionalização técnica do DIP evidencia que a censura varguista visava, em última instância, uma domesticação das

consciências através do monopólio da narrativa nacional. Ao instrumentalizar a cultura, o regime não buscava apenas o silêncio da oposição, mas a construção de uma identidade oficial que ocupasse o vazio deixado pelo debate público extinto. Assim, o sistema de censura do Estado Novo consolidou-se como um modelo de gestão da opinião pública, onde o Estado se tornava o único editor autorizado da realidade brasileira.

4.2. CENSURA NA ALEMANHA NAZISTA

Ao ascenderem ao poder em 1933, os nacional-socialistas promoveram um desmonte imediato das garantias fundamentais da Constituição de Weimar. Por meio de decretos de emergência, o regime aboliu a liberdade de expressão e de imprensa, transformando o que antes era o pilar da democracia alemã em um cenário de vigilância absoluta. A partir de 1934, o cerceamento tornou-se tão capilar que qualquer forma de crítica ao governo ou mesmo a propagação de piadas satíricas sobre Adolf Hitler passaram a ser tipificadas como crimes de alta traição (UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM, 2025). Essa transição jurídica não apenas silenciou a oposição política, mas aniquilou a segurança civil, forçando os cidadãos a um estado de conformismo sob a ameaça constante de punições severas.

Dito isso, a máquina implacável do governo alemão não se limitou ao cerceamento legal, expandindo sua ofensiva para o campo da cultura e do intelecto. Esse processo de 'purificação' culminou, em maio de 1933, nas famosas queimas de livros coordenadas pela União de Estudantes Alemães, sob a égide do Ministério da Propaganda de Joseph Goebbels. Em praças públicas, milhares de obras consideradas 'não alemãs' foram lançadas às chamas em um ritual que simbolizava a destruição física do pluralismo de ideias. Segundo Evans:

Organizaram manifestações nas praças principais de 19 aldeias e cidades universitárias, nas quais empilharam e atearam fogo a enormes quantidades de livros de autores judeus e esquerdistas. O que os nazistas estavam tentando efetuar era uma revolução cultural na qual influências culturais [...] fossem eliminadas e o espírito alemão renascesse. Os alemães não tinham apenas que aprovar o Terceiro Reich, tinham que apoiá-lo de corpo e alma [...] (EVANS, 2011, p. 34).

Nessa mesma direção, a ofensiva contra a liberdade de pensamento expandiu-se para os meios de comunicação e a produção cultural, sob a "coordenação" (*Gleichschaltung*) total imposta por Joseph Goebbels. Conforme aponta Evans (2011), o regime instrumentalizou o rádio através do *Volksempfänger* — um aparelho subsidiado que levou a propaganda estatal para o interior dos lares —, ao mesmo tempo em que expurgava qualquer voz dissidente das

emissoras. O cinema seguiu a mesma lógica de asfixia: a partir de 1934, a censura prévia de roteiros tornou-se obrigatória e o poder discricionário de Goebbels permitia o banimento de qualquer obra considerada "degenerada". Esse controle era assegurado pelas Câmaras de Cultura, instituições de filiação compulsória que permitiam ao Estado monitorar e excluir sumariamente qualquer profissional que não se curvasse à ideologia nazista, garantindo, assim, o monopólio absoluto da narrativa nacional.

4.3. CENSURA NA ITÁLIA FASCISTA

Após a Marcha para Roma, em 1922, e a tomada central do poder italiano comandado por Mussolini, a censura na Itália Fascista, sob a liderança de Benito Mussolini, consolidou-se através de um sofisticado sistema de dominação que equilibrava a repressão institucionalizada com a busca pelo consenso social. Conforme analisa Bertonha (2008), essa estrutura baseava-se em mecanismos de coerção direta, como a criação da polícia secreta (OVRA) e do Tribunal Especial para a Segurança do Estado, ferramentas fundamentais para desarticular a oposição política e silenciar militantes comunistas e socialistas. Embora o autor destaque que o terror fascista não tenha alcançado os mesmos níveis de letalidade da Alemanha nazista, a vigilância capilar e a eliminação das garantias individuais foram essenciais para garantir a sobrevivência do regime por vinte anos.

No campo da comunicação e da produção cultural, o regime operou um controle absoluto que visava banir qualquer narrativa dissidente e construir uma realidade oficial favorável ao Estado. A partir de 1926, a imprensa antifascista foi sumariamente proibida, restando apenas periódicos alinhados que seguiam milhares de ordens de censura emitidas pelo governo. Vale ressaltar, segundo o autor, o primeiro ministério acelerou para integrar mais censura por outros meios de comunicação da indústria cultural.

Através do rádio, os discursos do Duce chegavam aos mais remotos cantos da Itália, e através do cinema, a LUCE (Istituto Nazionale l'Unione Cinematographica Educativa) fazia chegar aos italianos os assim chamados Cinegiornali (jornais de cinema), onde estes recebiam uma visão de uma Itália irreal, sem crime, sexo brutalidade[...] uma tática realmente destinada a não dar elementos para que as pessoas discutissem o fascismo. (BERTONHA; 2008, p.150-151)

A faceta mais profunda desse projeto de controle foi a tentativa de criar um "novo homem" italiano, moldado pela disciplina e pelos valores militaristas do Estado. Ainda Bertonha (2008), o governo focou intensamente na "fascistização" das novas gerações através

da escola primária e de organizações juvenis compulsórias, que chegaram a mobilizar oito milhões de jovens. Simultaneamente, a elite intelectual e artística foi cooptada por meio de cargos e prestígio ou, em caso de recusa, enfrentava a exclusão da vida pública, garantindo que a produção cultural do país servisse como veículo para a estética e a ideologia oficial do regime.

5. APRESENTAÇÃO DO JOGO COM FINS DIDÁTICOS “CORRIDA CONTRA A CENSURA”

O recurso didático de nossa autoria, apresentado neste artigo, é um jogo de tabuleiro educativo intitulado "**Corrida Contra a Censura**". Ele utiliza uma estrutura de trilha sinuosa, composta por casas coloridas que determinam a dinâmica do jogo e o progresso dos jogadores.

5.1. ASPECTOS VISUAIS E ESTRUTURAIS

O tabuleiro é dividido em colunas e linhas, criando um percurso que alterna cores primárias e secundárias (verde, vermelho, azul e branco). Além das cores, há casas específicas de penalidade com a inscrição "Você foi censurado, fique 1 rodada sem jogar", as quais reforçam a temática central do jogo e contribuem para a compreensão do conceito de censura de forma lúdica.

5.2. MECÂNICA E REGRAS

A movimentação no jogo é condicionada ao cumprimento de desafios ou à sorte do jogador ao cair em determinadas casas. Num total de 44 casas. Conforme o regulamento presente, as funções das cores são:

- **Casa Branca:** Classificada como "casa neutra", não gera ações imediatas.
- **Casa Vermelha:** Exige a retirada de uma carta de perguntas. O acerto garante a permanência na casa, enquanto o erro penaliza o jogador com o recuo de **uma casa**.
- **Casa Azul:** Similar à vermelha, porém com penalidade maior. Em caso de erro na resposta da carta, o jogador deve retornar **duas casas**.
- **Casa Verde:** Oferece uma vantagem estratégica. O jogador pode jogar duas vezes consecutivas e tem o direito de "puxar uma carta" para desafiar o adversário. Se o oponente errar, ele retrocede uma casa.

- **Casa Preta:** “Você foi censurado! Fique 1 rodada sem jogar” demonstra a perda da jogada do jogador.

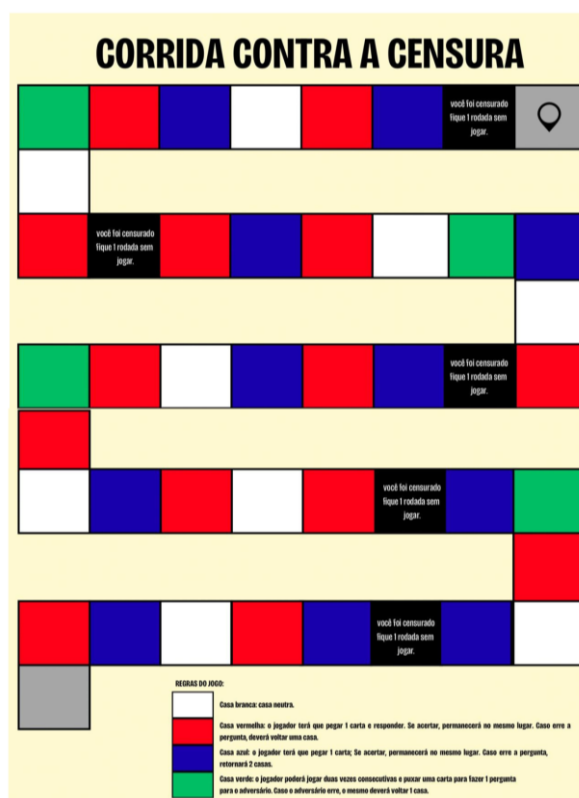
5.3. CARTAS

As cartas do jogo são definidas de perguntas de múltipla escolha com 4 alternativas (A, B, C e D). Num total de 18 cartas.

5.4. INSTRUÇÕES

1. Formação de 2 grupos de 4 integrantes; e o árbitro que ficará com a folha de respostas.
2. Sortear para definir qual grupo começara
3. O primeiro grupo escolhido para iniciar o jogo, deverá rolar um dado de 6 faces para a largada, definindo quantas casas deverá andar.
4. Ao cair na casa vermelha ou azul, o grupo jogador deve puxar 1 carta e responder à pergunta imposta nela.
5. Em caso de erro, o grupo jogador recuará (vermelho = retornar 1 casa; azul = retornar 2 casas)
6. O jogador que errou, ao retornar às casas, caso esse retorno seja em uma casa de cor (vermelho, azul, preto ou verde) ficará isento do objetivo da casa.
7. O árbitro tem o dever de ser imparcial ao longo do jogo.

Figura 2: Tabuleiro do Jogo Corrida contra a Censura.



Fonte: o autor.

6. APLICAÇÃO DO JOGO COM FINS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA

Essa intervenção didática ocorreu em julho de 2025, em duas aulas contíguas de 50 minutos. Na aplicação do jogo, notei que a turma não apresentava uma uniformidade no comportamento social: enquanto uma parcela dos discentes demonstrava um perfil mais introvertido, a maioria exibiu uma postura extrovertida e receptiva à minha presença no momento. A intervenção foi iniciada com um debate acerca do conceito de censura, utilizando questionamentos provocativos como 'O que é censura?', entre outras perguntas que os fizeram refletir sobre o tópico.

Essa abordagem inicial cumpriu a função de despertar o interesse dos estudantes e estimulá-los à reflexão. Durante a discussão, observou-se que muitas respostas estavam fundamentadas em percepções do senso comum, replicadas de conteúdos da internet e, por vezes, enviesadas por interpretações políticas equivocadas ou descontextualizadas. Uma das interpretações suscitadas no debate referiu-se ao caso do humorista Léo Lins, cujos conteúdos foram alvo de decisões judiciais devido a piadas direcionadas a grupos minoritários. Diante disso, intervir junto à turma esclarecendo que não se tratava de censura, mas sim de uma medida

fundamentada no controle de legalidade. A exclusão dos conteúdos das plataformas digitais decorreu da violação direta das Leis nº 7.716/89 (que tipifica crimes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional) e nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), as quais vedam a discriminação e o aviltamento de direitos fundamentais sob o pretexto de liberdade de expressão.

Tal diagnóstico reforçou a relevância da intervenção didática, evidenciando a necessidade de uma mediação pedagógica que auxiliasse os alunos a superarem visões superficiais em favor de uma compreensão histórica e crítica sobre o tema. No desenvolvimento da prática pedagógica aqui analisada, busquei estabelecer um nexo causal entre as estruturas de poder das potências do Eixo e as dinâmicas autoritárias observadas no cenário nacional. Ao relatar a ascensão do nazifascismo, a ênfase recaiu sobre a arquitetura dos regimes totalitários, que fundamentaram sua hegemonia no controle absoluto das esferas pública e privada. No contexto brasileiro, essa análise permitiu identificar as interseções ideológicas entre o projeto varguista e os modelos europeus, especialmente no que tange à instrumentalização do Estado.

Nesse sentido, a abordagem do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) tornou-se central para a compreensão do período. O órgão não figurou apenas como um aparato de censura, mas como uma sofisticada agência de produção de subjetividades e de culto à personalidade do líder. Ao emular a estética e a retórica das propagandas totalitárias, o DIP logrou êxito em converter as diretrizes do Estado Novo em uma narrativa de coesão nacional, silenciando dissidências e forjando um consenso que sustentava a ditadura getulista, mesmo diante das contradições geopolíticas impostas pelo conflito mundial. Consequentemente, a exposição desses laços permitiu aos discentes uma compreensão crítica de que o autoritarismo não era um fenômeno exógeno, mas uma prática institucionalizada que encontrou no Brasil de 1937 um terreno fértil de experimentação política.

No decorrer da atividade, as atribuições relativas ao conceito de censura foram devidamente contextualizadas à luz da teoria. Nesse sentido, corrobora-se com a perspectiva de Rabaça e Guimarães:

Ação de proibir, no todo ou em parte, uma publicação ou representação. Supressão deliberada de determinado material de comunicação, do fluxo normal de informação, de forma a influir na opinião e na sua ação do público ao qual se dirige a mensagem. Política de restrição de expressão pública de ideias, opiniões, sentimentos e impulsos que têm, ou se supõe terem, capacidade para abalar a autoridade do governo ou a ordem social e moral que esta mesma autoridade se considera disposta a proteger. (Rabaça; Guimarães, 1995, p. 8-9)..

Após o debate inicial, estabeleceu-se um acordo sobre as regras e o funcionamento da dinâmica. A condução da atividade foi realizada de forma autônoma, uma vez que a professora titular precisou ausentar-se para substituir um colega em outra turma. Dos 35 alunos matriculados no 9ºB de 2025, contendo 19 meninas e 16 meninos. Dos 19 alunos presentes no dia, oito participaram diretamente do jogo (cinco meninos e três meninas). Durante os 35 minutos de atividade, observou-se uma dinâmica variada no restante do grupo: três alunos, embora não estivessem jogando, mantiveram-se engajados nas discussões e jogadas; cinco alunos optaram por sair da sala durante a execução; e os demais permaneceram no recinto, mas não participaram diretamente, possivelmente devido à timidez ou características introvertidas. Apesar das distrações externas e da ausência da supervisão docente, o interesse pela atividade prevaleceu entre os envolvidos. Vale ressaltar que o alto engajamento observado foi decorrente da efetiva mediação do aplicador perante o conteúdo durante o episódio pedagógico.

Figura 3: O Jogo em ação: escolhendo uma carta.



Fonte: o autor

O objetivo dessa intervenção didática foi garantir que os estudantes aprendessem e debatessem sobre as estratégias da excepcionalidade no Estado de Direito, sendo a prática de censura uma delas, em países envolvidos na Segunda Guerra Mundial. Com isso, cumprimos com objetivos dispostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como “(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).” Em outras palavras, nosso jogo abordou a natureza do Estado Totalitário, que, por definição, exerce controle total sobre a vida pública, incluindo a imprensa e a cultura (censura).

Figura 4: O Jogo em ação: respondendo uma carta.



Fonte: o autor.

Outro ponto debatido em nossa intervenção didática estabeleceu uma conexão direta com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no caso, a introdução ao populismo e à crise da República, tendo em vista que a intervenção pedagógica utilizou a análise do DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) não apenas para explorar a censura (objeto central do jogo), mas também para discutir a função coadjuvante e estratégica da propaganda, conforme preconiza a habilidade (EF09HI06) – *"Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)"*. A aula permitiu, assim, um debate aprofundado sobre como a imagem de Getúlio Vargas foi estrategicamente construída como "Pai dos Pobres" e líder nacional. O engajamento com esta diretriz da BNCC incentiva os estudantes a identificar e discutir o papel do trabalhismo não apenas como política pública, mas como uma força política e cultural manipulada pelo Estado Totalitário. Essa abordagem crítica cumpre a exigência curricular de ir além da memorização de fatos, promovendo a desconstrução das narrativas oficiais e fomentando a análise da construção do poder na República.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do recurso didático "Corrida Contra a Censura" demonstrou que a ludicidade é capaz de transformar a percepção discente sobre o aprendizado de História. Conforme ressalta Kishimoto (1994), as práticas pedagógicas contemporâneas reconhecem o ato de brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a construção do saber. Na prática, o engajamento direto dos estudantes validou a eficácia da proposta como ferramenta de mediação pedagógica para temas complexos, convertendo a passividade em

participação ativa e colaborativa. Nesse sentido, o feedback dos discentes revelou que a "jogatina" foi percebida como um conteúdo inédito, rompendo com o padrão das aulas exclusivamente expositivas.

Contudo, a aridez do cotidiano escolar é intensificada por lacunas estruturais que ultrapassam os muros da instituição. Historicamente, a Escola Professor Florestan Fernandes carregou o peso de um estigma social na comunidade da Vila do Sesi, no Ibura; um senso comum local que, alimentado por fachadas pichadas e boatos de associação de alunos com a criminalidade, rotulava a unidade como um espaço desprovido de perspectivas. Observou-se, contudo, que intervenções estéticas recentes promovidas pela prefeitura têm contribuído para a gradual desconstrução desse preconceito territorial. Tais melhorias, embora essenciais, ainda suscitam reflexões sobre o impacto que modelos educacionais mais robustos exerceriam sobre esses jovens.

A eficácia da metodologia foi ratificada pelo comportamento do grupo de oito estudantes que participaram diretamente da experiência. Chamou a atenção o envolvimento de dois alunos especificamente, que possuíam um histórico recorrente de desinteresse e apatia frente aos conteúdos tradicionais da disciplina. A mudança de postura desses estudantes durante a aplicação do tabuleiro não apenas validou o recurso didático, como surpreendeu a professora regente, que, ao notar o protagonismo e a compreensão dos conceitos demonstrados por eles, recompensou-os com um ponto extra na média bimestral.

Em última análise, a experiência reafirmou que o uso de metodologias ativas, quando integradas à realidade local e à superação dos estigmas comunitários, é imprescindível para a construção de uma consciência histórica significativa. A satisfação manifestada pelos discentes e o reconhecimento da docente consolidam a ideia de que o jogo superou as barreiras físicas e simbólicas do ambiente, provando que o desinteresse muitas vezes é reflexo de um sistema que não dialoga com as subjetividades juvenis nem com as urgências do território.

8. REFERÊNCIAS

BBC NEWS BRASIL. **Leo Lins condenado**: entenda a sentença contra o humorista. Londres, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c2d52p0py02o>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BERTONHA, João Fábio. **Coerção, consenso e resistência num estado autoritário**: o caso da Itália fascista. Diálogos, Maringá, v. 12, n. 1, p. 141-163, 2008.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 14 de janeiro de 2025**. Proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por alunos nas unidades de ensino de educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/sancionada-lei-que-restringe-uso-de-celulares-nas-escolas>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Oracle Analytics Interactive Dashboards**: catálogo de escolas. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://paineis.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2026.

EVANS, Richard J. **O Terceiro Reich no poder: 1933-1939**. Tradução de Lúcia Lohmann. São Paulo: Planeta, 2011.

FREITAS, Ubiratã Ferreira. A disciplina de História: alunos do século XXI e o paradigma de ensinar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, 1., 2016, Taquara. **Anais [...]**. Taquara: FACCAT, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.

PANDOLFI, Dulce Chaves. **Censura no Estado Novo**. Concinnitas, Rio de Janeiro, ano 19, n. 33, p. 103-128, dez. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Marcelo. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. **História Hoje**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 24-42, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i1.34727.

QEDU. **Escola Municipal Professor Florestan Fernandes**: taxas de rendimento. São Paulo: IEDE; Fundação Lemann, 2026. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 15 jan. 2026.

RECIFE. Prefeitura Municipal. **Cidadão Recifense**: catálogo de escolas. Recife: Prefeitura do Recife, 2026. Disponível em: <https://cidadao.recife.pe.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Lucas Victor et al. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, jul./dez. 2020.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Propaganda e censura nazista**. Washington, DC: USHMM, [2025]. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/nazi-propaganda-and-censorship>. Acesso em: 27 abr. 2026.

ANEXO. Regras para submissão Revista CLIO UFPE

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

9. Todos os artigos deverão estar em editor de texto Microsoft Word.

Os artigos devem ter entre 15 e 25 páginas de extensão, digitadas em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, com todas as margens 2,5cm, folha tamanho A4.

Abaixo do título, deverá constar apenas o nome do autor(a). Ao final da primeira página, abaixo dos resumos, deverá constar uma pequena biografia, com a titulação e função atuais, instituição e departamento ao qual ele(a) se vincula, endereço de contato (preferencialmente da instituição ao qual é vinculado(a), e-mail e ORCID.

Fotografias, ilustrações, tabelas e/ou gráficos, devem estar inseridos no corpo do texto. As tabelas e os gráficos devem ser numerados consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçados por título, com as fontes devidamente mencionadas. As imagens, em formato JPG, devem ter legendas iniciadas pelo termo Figura e numeradas em algarismos arábicos. Exemplo:

Figura 1: crítica no Jornal *O Nacional*.



Fonte: O Nacional 02 de janeiro de 1947.

Tabela 1: xxxx xxxx xxxx xxxxx xxx.

XXXXXX	XXXX	XXXXXX
XXXX XXXX XXXX		•
XXXXXX	•	
XXXXXXXX		•
XXXXXX		•

Fonte: xxxxx x x x x xxxx

As notas (de acordo com a NBR 6023) deverão ser colocadas ao final do texto, juntamente com a bibliografia consultada.

As resenhas deverão ter até cinco páginas, fonte Times New Roman, tamanho 12.

10. Os artigos devem conter título e resumo de **no máximo 08 linhas**, fonte Times New Roman, tamanho 12 em português, inglês e espanhol. Também devem conter 4 palavras-chaves nos respectivos idiomas, iniciadas com letras minúsculas e separadas por ponto e vírgula.

As resenhas também deverão vir acompanhadas com os títulos em inglês e espanhol e também de 4 palavras-chave em português, inglês e espanhol, separadas por vírgula e letras iniciais maiúsculas.

11. Os autores dos artigos e resenhas submetidos à CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, atestam que suas colaborações são originais e inéditas (não estão sendo avaliadas por outra revista ou nunca tiveram uma versão dos mesmos publicada anteriormente).
12. As notas ao final do documento e as referências bibliográficas devem estar separadas e seguir as normas da **ABNT-NBR 6023**, a qual foi baseada nas ISO 690:1987 e ISO 690-2. (texto completo da NBR 6023)

A bibliografia, juntamente com as notas, deverão constar ao final do texto. Abaixo, exemplos de citações:

Livro:

SOBRENOME, Nome. Título do livro em itálico: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano. nnnp.

Capítulo ou parte de livro:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: SOBRENOME, Nome (Org.) *Título do livro em itálico: subtítulo*. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano. p.xxx-yyy.

Artigo em periódico:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *Título do periódico em itálico*, Cidade: Editora, v.xx, n.xx, p.xxx-yyy, ano.

Trabalho acadêmico:

SOBRENOME, Nome. *Título em itálico: subtítulo*. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em ...) – Unidade, Instituição. Cidade, ano. nnp.

Texto obtido na internet:

SOBRENOME, Nome. Título. Data (se houver). Disponível em: [www...](#); Acesso em: dd mmm. ano.

Trabalho apresentado em evento:

SOBRENOME, Nome. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número (se houver), ano, Local do evento. Anais... Local: Editora (se houver), ano. p.xxx-yyy.