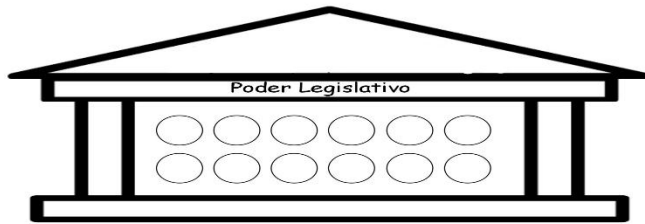


RAFAEL SANTANA DA SILVA
ROGERIO MENDES DE LIMA
CHRISTINE SERTÃ COSTA



REPÚBLICA EM JOGO



REPÚBLICA EM JOGO

Rio de Janeiro

CPII / Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica

2017

**RAFAEL SANTANA DA SILVA
ROGERIO MENDES DE LIMA
CHRISTINE SERTÃ COSTA**

REPÚBLICA EM JOGO

1ª edição

Rio de Janeiro

CPII / Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica

2017

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Rafael Santana da
República em jogo / Rafael Santana da Silva, Rogerio Mendes de
Lima, Christine Sertã Costa.. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II,
2017.
55 p.

Bibliografia: p. 51-55.

ISBN:

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Cidadania. 3. Democracia. 4.
Participação política. 5. Jogos educativos. I. Lima, Rogerio Mendes
de. II. Costa, Christine Sertã. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Andre Dantas – CRB7 5026.

APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a),

O presente caderno trata do produto educacional “República em jogo” que é um jogo de tabuleiro desenvolvido durante o curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Seu objetivo é ser um material didático que possibilite levar o debate sobre participação política e o funcionamento do sistema político brasileiro para as aulas de Sociologia de maneira lúdica.

A ideia de construir um material diferente para tratar dos temas relacionados à política surgiu de algumas experiências vividas enquanto professor da rede estadual do Rio de Janeiro. A principal delas foi a vivência durante o movimento de ocupação das escolas realizado no ano de 2016 por alguns dos meus estudantes e seu contraste com a percepção do pouco conhecimento e interesse sobre os temas ligados à participação política entre a maioria dos estudantes durante as aulas.

A opção pelo jogo foi tomada a partir da soma da influência de diversos fatores. Inicialmente a experiência familiar com jogos de tabuleiro despertou o interesse por este caminho. Ligado a isto, outro fator importante foi a experiência positiva que tenho todos os bimestres ao fazer uma revisão em formato de jogo com as turmas, que sempre gera engajamento, descontração e pedidos para repetir a dinâmica no bimestre seguinte. As aulas durante o curso de mestrado no PROPGPEC sobre a criação e utilização de jogos também tiveram a sua contribuição. Além disto, no próprio cotidiano da escola é comum observar a presença do lúdico entre os estudantes ao notar que cotidianamente vários deles passam o recreio jogando: uno, baralho, dominó, RPG, ping pong, totó e jogos no celular. Logo, a percepção de que os jogos estão presentes na vida deles deu a certeza de que a ludicidade era um caminho que valia a pena ser explorado.

Após a decisão pela criação de um jogo de tabuleiro, o tema escolhido acabou por direcionar sua utilização para os professores de Sociologia nas turmas de 3º ano do ensino médio, pois é onde os conteúdos trabalhados pelo jogo aparecem no currículo de Sociologia. Além do tema da participação política formal estar mais perto dos estudantes, pela obrigação de tirar o título de eleitor aos 18 anos e conseqüentemente pela obrigação de votar.

Nesse sentido, o jogo propõe usar da ludicidade para colocar os estudantes no papel de líderes de partidos políticos, para vivenciarem o funcionamento do sistema

político brasileiro, seja na forma como ocorre a eleição legislativa ou na aprovação dos projetos de lei. Tal experiência pretende envolvê-los na reflexão e produção de críticas sobre a estrutura atual e sobre as possibilidades de participação política dentro do modelo institucional e fora dele.

Logo, o jogo se relaciona ao objetivo de fomentar a criação de uma escola e de uma sociedade mais democrática, onde os sujeitos (estudantes ou cidadãos) sejam ouvidos e possam participar ativamente dos processos decisórios. Desta forma, o produto educacional juntamente com este caderno esperam ser ferramentas de auxílio aos professores de Sociologia que estejam buscando maneiras de trabalhar o tema da participação política em suas aulas.

O desejo é de que este caderno possa despertar o interesse em utilizar o produto educacional e, assim sendo, que possibilite experiências enriquecedoras para os seus estudantes e para a sua prática docente.

Rafael Santana da Silva

SUMÁRIO

1 Introdução.....	6
2 Fundamentação teórica do produto educacional	8
3 A ludicidade como ferramenta pedagógica	30
4 O processo de construção do jogo	37
5 Considerações finais	50
REFERÊNCIAS.....	51

1 Introdução

O produto educacional ora apresentado é resultado da pesquisa de Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, intitulada “A República em jogo: O lúdico como recurso didático nas aulas de Sociologia para o debate sobre participação política” e está diretamente relacionado às motivações, objetivos, metodologias e procedimentos de pesquisa utilizados ao longo de sua construção.

Enquanto produto educacional ele tem como objetivo fornecer aos docentes da escola básica um recurso didático que colabore no processo de ensino e aprendizagem, em especial nas discussões sobre democracia, cidadania e participação política. A criação de um jogo de tabuleiro para uso em sala de aula explora ao mesmo tempo a ludicidade e a formação ativa dos estudantes.

Assim como a Dissertação, o produto surge da experiência de observar as diferentes formas de ação política dos estudantes entre 2013 e 2016. Especialmente suas lutas pela melhoria do ensino e da sociedade. Das jornadas de junho de 2013 às ocupações das escolas em 2016, esses jovens demonstraram que outras possibilidades de participação política são possíveis e desejáveis, ao menos para aqueles que entendem a cidadania ativa como elemento fundamental na construção de uma sociedade democrática.

Observar o envolvimento do alunado suscitou uma mistura de sentimentos entre orgulho, nostalgia e esperança. Orgulho de descobrir que dentre suas reivindicações nas ocupações estava o pedido por mais tempos de Sociologia e Filosofia na grade curricular. Nostalgia por lembrar do período de universitário quando alimentava a crença de poder mudar o mundo a partir da minha sala de aula. E esperança de que a participação política esteja cada vez mais presente nas escolas, através do estímulo das eleições de grêmio e de diretores, antes raras ou inexistentes.

Logo, a escolha por explorar o fenômeno da participação política dos estudantes é uma tentativa de responder a estas questões e, contribuir para que essa participação se amplie. Como forma de intervir pedagogicamente nesse processo, foi produzido um jogo (República em Jogo) que tem como objetivo levar o debate político para dentro da sala de aula de forma lúdica.

Partindo deste objetivo, trabalhar o tema da participação política demanda reflexões sobre a construção da ideia de cidadania na história do Brasil e do mundo. A consolidação das relações sociais na contemporaneidade não pode ser analisada separadamente da cidadania. Seja como ideal cultural, social e político a ser alcançado, como conceito que explica as relações entre a sociedade civil e o Estado, ou ainda como norteador de políticas públicas dos diferentes níveis de governo, a cidadania é um dos elementos centrais na compreensão das relações estruturais de nossas sociedades.

A expectativa de que o jogo colabore para a compreensão da participação política dos estudantes é reflexo da inquietação de um professor que continua buscando maneiras de melhorar sua prática e através dela colaborar na consolidação da Sociologia escolar como conteúdo importante na formação das novas gerações.

A pretensão é que o jogo consiga modificar a percepção dos estudantes sobre o funcionamento do sistema político brasileiro e o papel da participação política. A construção do jogo é direcionada para apresentar conceitos do currículo de Sociologia de forma lúdica para que envolva os estudantes no debate sobre as possibilidades de mudanças dos mesmos pela participação política.

Ainda que o produto tenha sido aplicado nas aulas de Sociologia, seu uso pode ser um recurso didático importante para o debate sobre esta temática em diferentes disciplinas, como História, Filosofia e Geografia, entre outras.

A organização deste caderno do produto educacional apresenta conteúdos da pesquisa de dissertação supracitada trazendo semelhanças com sua sequência. Desta forma, o tópico 2 apresenta a fundamentação teórica do produto, abordando inicialmente os conceitos da Ciência Política que estarão presentes no jogo e que serão debatidos com os estudantes. Em seguida o tópico 3 discorre sobre a teoria do uso da ludicidade como ferramenta pedagógica.

O tópico 4 descreve o processo de construção do produto, apresenta suas regras e discorre sobre a preparação e o roteiro de aplicação e sugere algumas possibilidades de modificações para explorar outros temas através da utilização do jogo.

Desse modo, este caderno do produto educacional espera contribuir para com a prática de professores que desejem experimentar o uso do jogo de tabuleiro: A República em jogo.

2 Fundamentação teórica do produto educacional

Na medida em que o sistema político brasileiro se assume como liberal, em que pese as inúmeras contradições e percalços históricos que alternam momentos de vigência do estado democrático de direito com períodos autoritários, a análise aqui proposta toma como roteiro, a perspectiva liberal de análise do Estado, da democracia e da cidadania, para em seguida trazer um olhar crítico sobre as possibilidades de realização efetiva das promessas e ideais defendidos nessa perspectiva.

O jogo desenvolvido prioriza os conceitos que estão presentes no sistema político brasileiro com o intuito de produzir um debate com os estudantes sobre a realidade em que estão inseridos. O uso desses conceitos tem o objetivo pedagógico de possibilitar aos estudantes compreenderem o sistema político em que vivem, para formularem novas propostas e alternativas de participação política. Por conta disso, faz-se aqui uma discussão sobre os principais conceitos, ações e perspectivas teóricas sobre o tema.

Precisamos do Estado?

Um dos temas clássicos da Ciência Política é o da origem do Estado. Tema que é trabalhado, dentre outros autores, principalmente por aqueles denominados de contratualistas. Tal denominação se deve ao fato de Hobbes, Locke e Rousseau tratarem do processo de criação do Estado através da ideia de um contrato social firmado pelos indivíduos. Apesar dos autores guardarem diferenças entre suas visões, ambos utilizam o mito de origem, isto é, um período hipotético do passado da história humana onde ainda não existia um Estado constituído.

O primeiro dos contratualistas, o inglês Thomas Hobbes (2008), em sua obra "Leviatã", inovou ao conceber o Estado como um reflexo da criação humana e não oriundo da ordem divina. Como um defensor da monarquia absolutista, concebe a segurança, a paz e a certeza de condições de vida dignas como justificativas para fundar um poder absoluto que toma decisões que não poderiam ser questionadas ou debatidas. Ainda que pareça perigosa, sua teoria foi uma resposta à preocupação com o poder e interferência religiosa na vida dos homens, restringindo a criação da lei apenas ao poder mundano, oriundo da vontade dos homens.

[Da] igualdade quanto à capacidade deriva a igualdade quanto à esperança de atingirmos nossos fins. Portanto se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se

inimigos. E no caminho para seu fim (que é principalmente sua própria conservação, e às vezes apenas seu deleite) esforçam-se por se destruir ou subjugar um ao outro. E disto se segue que, quando um invasor nada mais tem a recear do que o poder de um único outro homem, se alguém planta, semeia, constrói ou possui um lugar conveniente, é provavelmente de esperar que outros venham preparados com forças conjugadas, para desapossá-lo e privá-lo, não apenas do fruto de seu trabalho, mas também de sua vida e de sua liberdade. Por sua vez, o invasor ficará no mesmo perigo em relação aos outros. (HOBBS, 2008, CAP. XIII, P.74-76, APUD RIBEIRO, 2011, P. 46).

Logo, pode-se concluir que a principal característica do estado de natureza é que cada homem tem a liberdade de fazer “tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim. ” (HOBBS, 2008, cap. XIV, p.78 APUD RIBEIRO, 2011, p.48). A solução é a centralização do poder:

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. (HOBBS, 2008, cap. XVII, p. 105-6 APUD RIBEIRO 2011, p. 51).

Segundo analisa Norberto Bobbio, a visão absolutista da concentração do poder e de decisões inquestionáveis em troca da garantia da paz só é possível através da exclusividade do uso da força pelo Estado. Neste sentido, Hobbes foi um dos autores clássicos que trataram do monopólio do uso da força. Nas palavras de Bobbio:

O tema da exclusividade do uso da força como característica do poder político é o tema hobbesiano por excelência; a passagem do estado de natureza ao Estado é representada pela passagem de uma condição na qual cada um usa indiscriminadamente a própria força contra todos os demais a uma condição na qual o direito de usar a força cabe apenas ao soberano. (BOBBIO, 2004, p. 81).

Tanto Hobbes quanto Locke – do qual falaremos adiante – têm como pano de fundo histórico para suas concepções de Estado, as transformações sociais e políticas da sociedade inglesa no século XVII. No entanto, se Hobbes defende a manutenção do poder absoluto, Locke segue um caminho bastante distinto.

Locke (1998), em sua obra "Dois tratados sobre o governo", diverge da visão de Hobbes sobre o poder absoluto do Estado. Segundo ele, os homens dão poder limitado ao Estado e reservam o direito de derrubá-lo todas as vezes que ele não agir de forma justa e imparcial. A justificativa para a criação do Estado está no estabelecimento de um contrato social entre homens livres no estado de natureza para garantir: julgamentos justos, o cumprimento dos contratos e a paz, através de um poder coletivo maior.

Segundo Locke (1998), todos os homens ao nascerem seriam detentores de direitos inalienáveis denominados de direitos naturais: o direito à vida, à liberdade e à propriedade privada. Tais direitos não poderiam ser violados pelo Estado, mas pelo contrário, seria papel dele assegurá-los aos indivíduos. Mello (2011) alerta que para Locke a existência da propriedade privada é anterior ao Estado e, portanto, é parte dos direitos naturais dos indivíduos.

Para Hobbes, a propriedade inexistia no estado de natureza e foi instituída pelo Estado Leviatã após a formação da sociedade civil. Assim como a criou, o Estado pode também suprimir a propriedade dos súditos. Para Locke, ao contrário, a propriedade já existe no estado de natureza e, sendo uma instituição anterior à sociedade, é um direito natural do indivíduo que não pode ser violado pelo Estado. (MELLO, 2011, p.68).

É possível ainda vislumbrar outra face importante da concepção de Locke: a criação do Estado como um requisito para que haja uma solidificação dos direitos naturais dos indivíduos. Segundo Bobbio é:

Através dos princípios de um direito natural preexistente ao Estado, de um Estado baseado no consenso, de subordinação do poder executivo ao poder legislativo, de um poder limitado, de direito de resistência, Locke expôs as diretrizes fundamentais do Estado liberal. (BOBBIO, 1984, p. 41 APUD MELLO 2011, p. 71).

Em outras palavras, o modelo defendido por Locke (1998) seria um Estado liberal, isto é, garantidor das liberdades individuais e de mínima interferência na sociedade. Como a propriedade privada é um direito inalienável conquistado antes do aparecimento do Estado, a desigualdade oriunda de sua existência não é injusta se tiver sido criada pelo esforço e trabalho individual do homem.

Locke é um pensador fundamental para a compreensão do Estado liberal. Para além de sua defesa da propriedade e da liberdade individual, encontra-se neste autor elementos do que posteriormente caracterizamos como o Estado Democrático de Direito. Uma delas, a separação entre Estado e religião. Num texto em que discute a necessidade da tolerância religiosa, ele afirma:

[...] numa palavra, ninguém pode impor-se a si mesmo ou aos outros, quer como obediente súdito de seu príncipe, quer como sincero venerador de Deus: considero isso necessário sobretudo para distinguir entre as funções do governo civil e da religião, e para demarcar as verdadeiras fronteiras entre a Igreja e a comunidade. Se isso não for feito, não se pode pôr um fim às controvérsias entre os que realmente têm, ou pretendem ter, um profundo interesse pela salvação as almas de um lado, e, por outro, pela segurança da comunidade. (LOCKE, [online], p.3)¹

¹ LOCKE. Jonh. Carta sobre a tolerância.

http://dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_locke_carta_tolerancia.pdf. P.3

Locke estabelece limites para o poder civil, ao indicar quais seriam suas atribuições. Outra característica discutida por ele se refere à garantia dos direitos individuais, considerado atualmente um elemento essencial para a existência de uma democracia:

Nenhum indivíduo deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto. Todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados (LOCKE, IBID, p. 7)

Rousseau parte de uma posição distinta de Locke. Em “O contrato social e outros escritos”, o autor afirma que a desigualdade é um problema contundente para os homens e tem sua origem no surgimento da propriedade privada.

O primeiro que, cercando um terreno, se lembrou de dizer: Isto me pertence, e encontrou criaturas suficientemente simples para acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Que de crimes, de guerras, de assassinatos que de misérias e de horrores teria poupado ao gênero humano aquele que, desarraigando as estacas ou atulhando o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: ‘Guardai-vos de escutar este impostor! Estais perdidos se vos esqueceis de que os frutos a todos pertencem e de que a terra não é de ninguém!’ (ROUSSEAU, 1997, p. 175).

Assim como Hobbes e Locke, Rousseau (1997) utiliza a ideia de uma sociedade anterior ao Estado onde os homens viviam inicialmente na sua condição natural com suas necessidades básicas atendidas pela natureza. A partir do momento em que a propriedade privada é criada, surge conjuntamente a desigualdade entre eles e a dominação de uns sobre outros. O contrato proposto tem como objetivo construir um pacto que permita aos homens alcançar a liberdade civil, visto que perderam sua liberdade natural. Deve caber ao Estado a responsabilidade de criar leis que busquem produzir igualdade e justiça social.

Ainda segundo Rousseau (1997), o Estado e a elaboração das leis deveriam idealmente levar a sociedade ao bem comum, minimizando os efeitos da desigualdade existente. Para tanto, a elaboração das leis deveria ser feita em um modelo de democracia direta, isto é, cada indivíduo teria direito a votar na aprovação ou não delas, e não por representantes eleitos como ocorre no modelo de democracia liberal. Isto porque seria a participação direta de todos os indivíduos que os manteria livres, uma vez que obedeceriam a leis criadas por eles. Como exemplo, o autor aborda o contexto inglês de sua época e afirma que:

É nula toda lei que o povo diretamente não ratificar; em absoluto, não é lei. O povo inglês pensa ser livre e muito se engana, pois só o é durante a eleição dos

membros do parlamento; uma vez estes eleitos, ele é escravo, não é nada. Durante os breves momentos de sua liberdade o uso, que dela faz, mostra que merece perdê-la. (ROUSSEAU, 1997, p.108).

A posição de Rousseau reflete um debate ocorrido no final do século XVIII entre os defensores da democracia direta e os defensores da democracia representativa, que desenvolveremos de maneira mais detalhada no tópico seguinte.

Só o poder é capaz de controlar o poder?

Assente da existência do Estado Liberal, o debate seguinte trata da forma como seu poder é exercido e dos perigos da utilização deste poder. Neste sentido, Charles de Montesquieu (2000), na obra "O espírito das leis", analisou a relação entre os três poderes que constituem o Estado e as possíveis consequências para a liberdade dos indivíduos.

O autor deixa claro que não há um modelo ideal e universal possível de ser praticado por todos os povos, visto que as leis políticas "Devem ser tão próprias ao povo para o qual foram feitas que seria um acaso muito grande se as leis de uma nação pudessem servir para outra." (MONTESQUIEU, 2000, p.7).

Contudo, ainda que cada sociedade apresente suas particularidades na organização política, são reconhecidas algumas formas comuns de Estado, como por exemplo, monarquia, república e ditadura. Para fins da pesquisa a análise aqui realizada se limita ao regime republicano e democrático adotado pelo Brasil.

Montesquieu está preocupado com a estabilidade dos regimes de governo. Como destaca Albuquerque (2000), apesar das especificidades das formas de governo em diferentes contextos, o cerne da questão para Montesquieu é a construção de um governo estável.

[...] é certo que sua preocupação central foi a de compreender, em primeiro lugar, as razões da decadência das monarquias, os conflitos intensos que minaram sua estabilidade, mas também os mecanismos que garantiram, por tantos séculos, sua estabilidade, e que Montesquieu identifica na noção de moderação. A moderação é a pedra de toque do funcionamento estável dos governos, e é preciso encontrar os mecanismos que a produziram do passado e do presente para propor um regime ideal para o futuro. (ALBUQUERQUE, 2000, p.114)

A moderação no escopo das instituições políticas seria alcançada pela divisão dos poderes. Ao mesmo tempo que cada poder executaria diferentes funções, também seriam responsáveis por fiscalizar e contrabalancear os excessos dos demais.

Na sua versão mais divulgada, a teoria dos poderes é conhecida como a separação dos poderes ou a equipotência. De acordo com essa versão,

Montesquieu estabeleceria, como condição para o Estado de direito, a separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário e a independência entre eles. A ideia de equivalência consiste em que essas três funções deveriam ser dotadas de igual poder. (ALBUQUERQUE, 2000, p.119).

A separação dos poderes e a delimitação do poder que caberia a cada um pela constituição de cada país traria garantias ao povo contra possíveis abusos de poder por quem estiver exercendo-o. Montesquieu demonstra o papel da constituição ao afirmar que “Para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. Uma constituição pode ser tal que ninguém seja obrigado a fazer as coisas a que a lei não obriga e a não fazer aquelas que a lei permite.” (MONTESQUIEU, 2000, p.38)

Desta concepção nasce o modelo tripartite, estabelecendo uma função para cada poder e a capacidade de um impor limites ao outro. O executivo seria o encarregado de tomar decisões administrativas e práticas, por isso fica a cargo de um indivíduo. O legislativo seria o fiscalizador do executivo e o responsável pela votação das leis, sendo exercido pelos representantes eleitos pelo povo. O judiciário seria o guardião do cumprimento da constituição e incumbido de julgar as contendas de acordo com a lei (MONTESQUIEU, 2000).

No entanto, o modelo de divisão dos poderes, ainda que indique a possibilidade de controle interno do Estado, pouco representa enquanto garantia da participação política da sociedade e tem gerado controvérsias tanto em sua origem quanto nos dias atuais.

Como mencionado no tópico anterior, um debate em curso no final do século XVIII é sobre as formas de exercício do poder. Nesse aspecto, Rousseau e Montesquieu ocupam lugares distintos. Mendes (2007) afirma que Montesquieu é um defensor da representação, na medida em que:

[...] não acredita que o povo seja capaz de conduzir diretamente os negócios públicos, de conhecer as leis e as oportunidades. A vantagem da representação estaria justamente no exercício da gestão pública por homens capazes e preparados para tanto. (...) Montesquieu parte da premissa de que a competência política exige competência técnica. Daí sua justificativa para defender eleições, e não sorteio [...], porém, a defesa da representação não tem caráter meramente instrumental, decorrente da suposta inviabilidade da democracia direta nas sociedades modernas. Há, também, um caráter normativo, na medida em que o sistema representativo é visto como mecanismo mais adequado para a condução da coisa pública, seja na interpretação do bem comum, seja na garantia dos direitos individuais. (MENDES, 2007, p. 145)

De maneira oposta Rousseau considera a participação direta como condição indispensável para a existência da liberdade efetiva dos indivíduos. Mendes (2007, p. 146) diz que:

Rousseau, assim como os gregos, entende que a liberdade só é possível na vida pública, na condição de cidadania, com os indivíduos produzindo diretamente as próprias leis. Daí a observação sobre o povo inglês que, embora se julgue livre, só o é durante a eleição dos membros do Parlamento. Assim que os representantes são eleitos, o povo torna-se escravo. O contrato social implica o reconhecimento de uma soberania individual, que afirma cada um, singularmente, como um legislador universal.

A questão do controle das ações dos governantes é um dos impasses vividos pela democracia representativa na atualidade. Mendes (2007, p.149) pondera que se o momento “de autorização da representação tem sido relativamente bem constituído, apesar de uma série de problemas que ainda persistem, o momento posterior de controle mostra-se demasiado incipiente. ”

Em geral, as constituições liberais tentam resolver o problema da participação direta da sociedade nos governos através de mecanismos como a iniciativa popular, os plebiscitos e os referendos. Contudo, seus críticos argumentam que as restrições para o uso desses processos de participação, limitam em muito a participação popular nas decisões.

No contexto deste produto educacional, compreendemos que a participação política no Brasil é influenciada por mecanismos e processos históricos, tais como os longos e frequentes interstícios dos períodos democráticos e formas peculiares de construção da cidadania que detalharemos adiante.

O Estado e o cidadão

Segundo Bobbio (2004), a queda dos antigos regimes absolutistas ou ditatoriais e a substituição por regimes democráticos em diversos países do mundo deram a democracia representativa o status de forma ideal de governo ou de menos prejudicial para o povo. Nas suas palavras: "[...] a democracia foi considerada como a melhor forma de governo, como a menos má, como a forma de governo mais adaptada às sociedades economicamente, civilmente e politicamente mais evoluídas[...]. " (Bobbio, 2004, p.158).

Estabelecidos os pressupostos da existência do Estado Liberal, o próximo passo é trabalhar com os estudantes a relação entre o Estado e os indivíduos. Tal relação se dá a

partir de uma concepção sobre cidadania, que não é universal e sofre alterações em diferentes contextos. Porém, de acordo com Feres e Pogrebinschi (2010),

Tradicionalmente, os cientistas sociais dividem a cidadania em três tipos: cidadania civil, cidadania política e cidadania social. Estas três formas de cidadania corresponderiam às etapas de sua construção histórica e aos direitos que a elas se associam. A noção de cidadania foi historicamente transformada como resultado das lutas sociais pela aquisição e exercício de direitos e pelo aumento da participação das pessoas na vida social e política. (p.261-262)

Esta mesma visão está presente na obra de Marshall (2002) ao tratar do desenvolvimento da cidadania através dos direitos individuais conferidos aqueles encarados como cidadãos pelo Estado. O clássico estudo analisou o desenvolvimento da cidadania no contexto europeu e demonstrou como o processo seguiu uma sequência específica até a obtenção do conjunto de três direitos. Inicialmente os direitos civis são conquistados, possibilitando a reivindicação por direitos políticos e por fim são assegurados os direitos sociais.

Ao contextualizar o surgimento dos direitos civis, Marshall (2002) relaciona seu aparecimento à mudança do trabalho servil para o livre assalariado. Além da migração de trabalhadores para a cidade, que impôs, pela questão econômica, o debate sobre a extensão de direitos que antes eram restritos aos membros tradicionais de determinado local, para todos que ali se estabeleciam.

Essa mudança do trabalho servil para o livre foi descrita pelo Professor Tawney como “um marco fundamental no desenvolvimento tanto da sociedade econômica quanto política”, e como o “triumfo final do Direito Consuetudinário” em regiões das quais tinha sido excluído havia quatro séculos. Daí em diante o lavrador inglês “é membro de uma sociedade na qual há, nominalmente pelo menos, uma lei para todos os homens”. A liberdade que seus predecessores haviam conquistado pelo êxodo para as cidades livres passou a ser sua por direito. Nas cidades, os termos “liberdade” e “cidadania” eram semelhantes. Quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instituição local numa nacional. (MARSHALL, 2002, p.69).

Ainda sobre o surgimento dos direitos civis, Feres e Pogrebinschi (2010) destacam sua importância por serem “[...]aqueles relativos ao homem enquanto indivíduo, e reconhecem a sua autonomia perante o Estado e os demais membros da sociedade.” (p.262).

Após os direitos civis já estarem estabelecidos na Inglaterra, ocorreu o processo histórico para a consolidação dos direitos políticos. Não se pode afirmar que não existiam direitos políticos, mas sim que eles eram restritos a um pequeno grupo social. Nas palavras do autor, seu desenvolvimento "Consistiu não na criação de novos direitos para enriquecer o *status* já gozado por todos, mas na doação de velhos direitos a novos setores

da população". (MARSHALL, 2002, p.69)

Por fim, a conquista dos direitos sociais aparece também ligada ao campo econômico. Sua trajetória passa pela *Poor Law* (lei dos pobres), um conjunto de seguridades aos mais pobres que estava desconectada da ideia de cidadania, nas palavras do autor:

A *Poor Law* tratava as reivindicações dos pobres não como uma parte integrante de seus direitos de cidadão, mas como uma alternativa deles - como reivindicações que poderiam ser atendidas somente se deixassem inteiramente de ser cidadãos. Pois os indigentes abriam mão, na prática, do direito civil da liberdade pessoal devido ao internamento na casa de trabalho, e eram obrigados por lei a abrir mão de quaisquer direitos políticos que possuíssem. (MARSHALL, 2002, p. 72).

Reforçando a ideia da relevância dos direitos sociais, Feres e Pogrebinschi (2010) argumentam que:

Os direitos sociais tomam as pessoas como seres sociais, que, portanto, necessitam de garantias materiais mínimas, caso contrário estariam impedidas de participar da vida social em pé de igualdade com as outras pessoas, e mesmo de exercer plenamente seus direitos civis e políticos. (p.262)

Ainda na esfera dos direitos sociais, Marshall (2002) destaca ainda que até mesmo o direito à educação, que hoje é indissociável da ideia de cidadania, sofreu inicialmente uma resistência, pois era um direito dado apenas aos que não eram considerados cidadãos: as crianças.

Em sua análise, Marshall (2002) conclui que primeiro os direitos civis foram garantidos como salvaguarda contra um Estado que antes interferia na vida dos indivíduos. Em seguida, cidadãos livres reivindicam direitos políticos, isto é, o direito de participar das decisões sobre a sociedade em que vivem. Por fim, os direitos sociais são conquistados a partir da ideia de combater a desigualdade material responsável pela criação de outras injustiças.

O breve relato sobre a obra de Marshall apresenta a relação entre o Estado e as demandas da sociedade civil. A concepção liberal de que o Estado deve apenas garantir aos indivíduos o cumprimento de contratos entre homens livres, foi sendo pressionada pelos problemas sociais e por reivindicações da sociedade civil. Este processo também ocorreu no contexto brasileiro, mas com suas especificidades, como veremos a seguir.

Cidadania à brasileira

De maneira semelhante ao trabalho de Marshall no contexto inglês-europeu, a obra de José Murilo de Carvalho detalhou a evolução do conjunto dos três direitos no Brasil. Sua análise tem início na percepção de que cada sociedade percorre caminhos específicos por possuírem características distintas. Em suas palavras:

O surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico. O ponto de chegada, o ideal de cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual no movemos. Mas os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta. Pode haver também desvios e retrocessos, não previstos por Marshall. O percurso inglês foi apenas um entre outros. A França e Alemanha, os Estados Unidos, cada país seguiu seu próprio caminho. O Brasil não é exceção. (CARVALHO, 2001, p. 11).

Segundo Carvalho (2001), um dos aspectos fundamentais para entender o processo brasileiro é perceber as marcas que a colonização portuguesa deixou como herança social. Naquele contexto, existia uma sociedade dividida entre grandes proprietários de terras, indivíduos livres que eram seus dependentes, e escravos que estavam alijados por completos da cidadania.

A inexistência de um Estado consolidado e presente produzia como resultado a concentração do poder nas mãos dos grandes proprietários. O exercício da justiça ficava a cargo dos seus interesses e de seus protegidos, impedindo que a liberdade e igualdade jurídica fosse exercida. Sem justiça, os direitos civis eram inexistentes.

Na mesma perspectiva, Gohn (1995) aborda o fato de que as demandas por tratamento igualitário perante o Estado estavam restritas a pequena burguesia urbana e rural. As lutas por direitos civis não pleiteavam a mudança da condição dos escravos:

Cumprir destacar, entretanto, que as reivindicações “igualitárias” existentes no Brasil até a primeira metade do século XIX, restringiam-se à esfera socioeconômica e não política. Não se contestava, exceto em raros casos, o regime jurídico existente, que contemplava a instituição da escravidão. (p.198)

Como especificidade brasileira a sequência de conquistas dos direitos não seguiu o modelo europeu, aqui o Estado foi responsável por alterar este processo e ao fazê-lo, alterou conjuntamente a ideia de cidadania. A primazia dos direitos sociais criou uma relação característica entre o cidadão e o Estado, como descreve Carvalho (2001):

O governo inverteu a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall, introduzira o direito social antes da expansão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente. [...] A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se

deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora. (p.126)

Nesse sentido, o papel de uma população educada para a construção da cidadania é destacado por Carvalho (2001) ao expor que ela pode fornecer o conhecimento para a exigência do cumprimento de direitos que o cidadão possui, mas que antes não sabia. Ao destacar a importância da educação o autor afirma que:

Ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil. (p.11)

De acordo com Gohn (1995), a história da cidadania no Brasil é repleta de avanços e retrocessos para o povo nos diferentes períodos:

O processo de construção da cidadania nunca linear. Ao contrário, sempre foi cheio de avanços e recuos, de fluxos e refluxos. Houve períodos em que ocorreram perdas, retrocessos, e até mesmo a supressão de direitos básicos, como nos golpes de Estado, nos estados de sítio e nos períodos de ditadura militar. (p.201).

Nesse sentido, Feres e Pogrebinski (2010) reforçam a ideia de que a luta pelos direitos não pode ser encarada como um processo simples, mas pelo contrário:

Não podemos esquecer que a conquista e a extensão dos direitos da cidadania não foi um processo histórico espontâneo, fácil e sem conflitos. Pelo contrário, em cada país, em cada época a conquista de direitos só ocorreu por meio do engajamento coletivo das pessoas no debate público e na ação política. (p.264).

Por fim, a conclusão de Carvalho (2001) é de que ainda há muito para se alcançar no caminho para uma cidadania plena no Brasil, em suas palavras: "Percorremos um longo caminho, 178 anos de história do esforço para construir o cidadão brasileiro. Chegamos ao final da jornada com a sensação desconfortável de incompletude." (CARVALHO, 2001, p.219). Desta forma, é possível perceber que o avanço da cidadania ainda é insuficiente para garantir à população uma vida digna.

O recorte teórico apresentado até agora abordou a cidadania a partir da ótica liberal, que possui como pressuposto a relação entre o Estado e o cidadão a partir do voto como forma de participação política em uma democracia representativa. Neste modelo a cidadania é definida de cima para baixo, isto é, organizada e delimitada pelo Estado para em seguida ser comunicada aos indivíduos. Entretanto, este modelo de cidadania é limitador e não consegue responder aos anseios da sociedade civil no contexto contemporâneo. Para solucionar tal limitação é preciso entender outras possibilidades de

participação política além do voto e da organização institucional. Tarefa esta que trataremos a seguir.

Sociedade civil e movimentos sociais

A noção de participação política que adotamos neste caderno consiste em perceber a participação política como *conjunto de atividades realizadas pelos indivíduos coletivamente com o objetivo de influenciar nas decisões de poder da sociedade ou grupo em que vivem ou atuam*. Essa ideia é central para pensarmos como a sociedade civil e os movimentos sociais buscam interferir nas decisões do Estado.

Partindo da ideia de que o sistema político brasileiro adota o regime de democracia representativa, isto é, a escolha de representantes pelo povo através de eleições. Uma das principais críticas que esse modelo enfrenta é quanto ao reduzido papel da população nas decisões do Estado em oposição ao poder que os representantes eleitos possuem, além dos interesses dos representantes nem sempre condizerem com os dos representados. Críticas estas destacadas por Boaventura de Souza Santos (2010) ao tratar do conceito de cidadania, afirmando que:

[...] o princípio da cidadania abrange exclusivamente a cidadania civil e política e o seu exercício reside exclusivamente no voto. Quaisquer outras formas de participação política são excluídas ou, pelo menos, desencorajadas, uma restrição que é elaborada com sofisticação particular na teoria schumpeteriana da democracia. A redução da participação política ao exercício do direito de voto levanta a questão da representação. A representação democrática assenta na distância, na diferenciação e mesmo na opacidade entre representante e representado. (p.238)

O processo de concentração do poder político nas mãos dos partidos acaba por transformá-los nos principais atores da política institucionalizada. Porém, a participação política não está limitada apenas ao campo institucional. É nesse sentido que Feres e Pogrebinschi (2010) discorrem sobre o papel de atuação da sociedade civil fora do Estado.

A participação política pode se dar de várias maneiras em sociedade. Há vários modos de exercer a cidadania e afirmar direitos, e isso pode ser feito cotidianamente por meio de uma série de instituições e organizações sociais que desempenham atividades políticas sem fazer parte da estrutura do Estado. Elas compõem aquilo que chamamos de sociedade civil. A política, portanto, não deve ser definida como aquilo que diz respeito ao Estado, mas sim como aquilo que diz respeito à vida coletiva da sociedade. (p.264).

Ainda segundo Feres e Pogrebinschi (2010), a organização da sociedade civil em grupos busca a solução de um problema que aflige a coletividade. Tais grupos são denominados de movimentos sociais.

Com o intuito de tornar melhor esta vida coletiva, pessoas na sociedade civil reúnem-se em grupos que tem por finalidade suprir alguma necessidade ou conquistar algum bem social por meio da militância e do ativismo políticos. Esses grupos levam o nome genérico de movimentos sociais. Os movimentos sociais buscam estreitar a relação entre o Estado e a sociedade por meio da realização de atividades dos mais diversos tipos. Há movimentos sociais que têm por objeto, por exemplo, a promoção da educação, dos direitos humanos, do meio ambiente; a redução da violência ou a promoção da paz; a assistência aos necessitados etc. (p.264).

Para Santos (2010), se no passado a interpretação política apontava a classe trabalhadora como principal fator explicativo da organização política popular, nas modernas sociedades a complexidade dos atores sociais transformam este paradigma. Os NMSs (novos movimentos sociais) respondem aos anseios de cidadãos que possuem motivações políticas para além da classe. Desta forma, deixam de lado formas de organização tradicionais como ONGs (organizações não governamentais) e sindicatos, e passam a se organizar de outras formas a partir de novas demandas:

A novidade maior dos NMSs reside em que constituem tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como ela foi definida pelo marxismo. Ao identificar novas formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem-estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade. Tais excessos atingem, não só o modo como se trabalha e produz, mas também o modo como se descansa e vive; a pobreza e as assimetrias das relações sociais são a outra face da alienação e do desequilíbrio interior dos indivíduos; e, finalmente, essas formas de opressão não atingem especificamente uma classe social e sim grupos sociais transclassistas ou mesmo a sociedade no seu todo. (SANTOS, 2010, p.258).

No contexto brasileiro é possível observar a participação política dos novos movimentos sociais, como, o movimento dos sem-terra (MST), o movimento dos trabalhadores sem teto (MTST), o movimento feminista e o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Todos organizados fora da lógica partidária, ainda que não neguem a existência ou, em alguns casos, o apoio aos partidos políticos.

De acordo com Gohn (1997), os NMSs produzem ações distintas e fora da política institucional para conseguirem apoio para suas causas:

Os Novos Movimentos recusam a política de cooperação entre agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais – existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil. (p.125)

A busca por modificar valores dominantes não se delimita apenas às propostas dos NMSs, mas chegam também a sua forma de organização:

A mudança do eixo das demandas da economia para um patamar mais cultural refletiu-se na organização dos Novos Movimentos Sociais fazendo com que se apresentem mais descentralizados, sem hierarquias internas, com estruturas colegiadas, mais participativos, abertos, espontâneos e fluidos. [...] Não há lugar nesta estrutura para velhos líderes oligárquicos, que se destacavam por sua oratória, por seu carisma e poder sobre seus liderados. Disto resulta que os movimentos passaram a atuar mais como redes de troca de informações e cooperação em eventos e campanhas. (GOHN, 1997, p.126).

Os NMSs representam um desafio para o campo político e para a sua compreensão por parte dos sociólogos contemporâneos. Porém, segundo Santos (2010), o avanço dos novos movimentos sociais sugere que a democracia representativa possa sofrer modificações ou ainda ser substituída por uma nova forma de democracia que permita uma maior participação e ampliação da cidadania. Logo, "Não é possível determinar qual será o resultado mais provável. A transformação social ocorre sem teleologia nem garantia. É esta indeterminação que faz o futuro ser futuro." (SANTOS, 2010, p.270).

Entre as muitas questões que os movimentos sociais trazem para a reflexão sobre a participação política está a de colocar em xeque elementos consolidados das estruturas estatais da democracia representativa. A questão levantada por Santos nos remete a outra indagação. Estamos limitados às estruturas que conhecemos de participação política ou outros caminhos são possíveis?

Outros Caminhos? Uma proposta intercultural de democracia e participação política.

Um dos problemas vividos pela estrutura política contemporânea é o da legitimidade. Contudo, essa não é uma questão recente. Ao longo do século 20, ao mesmo tempo em que se consolidava como forma hegemônica² de organização dos Estados ocidentais capitalistas, a democracia representativa sofria críticas pela dificuldade de responder às demandas da sociedade por inclusão e participação. Como resposta Pereira (2012) destaca o surgimento do que ele denomina de democracia deliberativa a partir dos anos 1980.

² Hegemonia é entendida aqui no sentido gramsciano da capacidade de um grupo social ou político de direcionar a compreensão e as ações de outros grupos não homogêneos em um determinado contexto histórico, tornando sua concepção de mundo dominante sobre as demais.

Em termos gerais, a proposta de democracia deliberativa procura resgatar (ou inserir) elementos da participação direta dos cidadãos nas decisões do Estado. Faria (2000, p.47-48), afirma que:

Sem abrir mão dos procedimentos próprios da organização do poder dessas sociedades – regra da maioria, eleições periódicas e divisão de poderes – a teoria democrática deliberativa afirma que o processo de decisão do governo tem de ser sustentado por meio da deliberação dos indivíduos racionais em fóruns amplos de debate e negociação. Essa deliberação não resulta de um processo agregativo das preferências fixas e individuais, mas de um processo de comunicação, em espaços públicos, que antecede e auxilia a própria formação da vontade dos cidadãos.

Em que pese a sua ampla adoção pelas estruturas de poder estatal e um certo consenso de que ela amplia a participação política dos cidadãos, Pereira (2012, p. 72) alerta para as limitações dessa estratégia:

O ponto fundamental para esta discussão é a imposição da busca de um consenso, mesmo que isto signifique a secundarização da controvérsia, elemento fundamental para a democracia. A imposição da participação em determinados fóruns participativos ou deliberativos busca somente a legitimação do processo dito "democrático" e procura desqualificar outras formas de participação política, de mobilização e de ação coletiva, tais como passeatas, manifestos virtuais, greves, caminhadas, manifestações, desobediência civil, etc.

Outra crítica que se faz à democracia deliberativa é a desconsideração por todas as possibilidades e propostas que não estejam dentro do que é definido como racional. Nesse sentido, Pereira considera que:

[...] a imposição de um modelo discursivo racional limita as possibilidades de participação de muitos cidadãos, restringindo-a a uma minoria, sem contar que inviabiliza a utilização deste modelo deliberativo em países que não tenham uma tradição ocidental e que não tenham passado pelo processo de modernização preconizado por Habermas. Torna-se necessário, portanto, romper com esta imposição que acaba por levar uma proposta, a princípio inclusiva, a tornar-se discretamente excludente. (PEREIRA, 2012, p. 74)

Algumas experiências vivenciadas na sociedade brasileira nos últimos 30 anos permitem analisar alguns dos aspectos da democracia deliberativa. Horochovski e Clemente (2012) analisam os processos de implantação do orçamento participativo em três cidades brasileiras, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte e de audiências públicas para a elaboração de propostas orçamentárias em Curitiba. De acordo com o autor, esses constituem-se em exemplos de democracia deliberativa.

O orçamento participativo, que durante anos foi apresentado como novidade na gestão pública em diversos municípios brasileiros, se caracteriza pela participação ativa dos moradores de uma cidade na definição das políticas e intervenções públicas feitas

pelo Estado em um determinado período. A participação se dá na maioria dos casos através da ação direta em assembleias ou encontros promovidos por entidades associativas de moradores. Em seu sentido extremo, implica que as destinações das verbas públicas disponíveis serão decididas pelos moradores de uma cidade, que definiriam entre as múltiplas demandas existentes, aquelas que seriam prioritárias.

O estudo de Horochovski e Clemente (2012) conclui que as experiências analisadas apontam “a influência, sobre os formatos participativos, das orientações ideológicas ou de princípios normativos dos grupos que implantam e, sobretudo, conduzem os processos” (HOROCOVSKI e CLEMENTE, 2012, p.152). Para além disso, mostram que os resultados e o grau de participação ainda são dependentes das estratégias e propostas políticas dos grupos dirigentes.

Como solucionar então, o impasse entre modelos de participação democrática que de uma forma ou de outra excluem a maioria dos cidadãos das decisões de poder? Que caminhos podem ser encontrados para a criação de uma nova lógica democrática? Nessa busca este estudo se aproxima das propostas defendidas pela vertente da interculturalidade crítica.

Santos (2007) afirma que o pensamento moderno ocidental é construído com base em dicotomias que colocam o não europeu como algo inexistente. Isso significa “não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2007, p.71). Nesse sentido, a racionalidade ocidental que sustenta nossas formas de organização política se constitui a partir da negação de outras possibilidades de vivência do poder. Desse modo, “As teorias do contrato social do século XVII e XVIII são tão importantes por aquilo que dizem como por aquilo que silenciam” (p.74).

Quijano (2007, p.130) argumenta que o Estado-nação e a experiência de democracia que dele resulta em “uma sociedade nacionalizada e por isso politicamente organizada como um Estado-nação. Implica as instituições modernas de cidadania e democracia política. ”. No modo, como a constituição de democracia ocorreu no ocidente, dentro dos limites do capitalismo, “a cidadania pode chegar a servir como igualdade legal, civil e política para pessoas socialmente desiguais” (p. 130)

Partindo dessas duas análises, dois problemas relacionados à participação política podem ser descortinados. O primeiro, o fato de que as bases sob as quais boa parte das soluções são construídas ou propostas se assentam numa lógica de pensar e organizar o mundo que não considera como relevantes experiências e olhares que sejam produzidos longe dos padrões europeus. Dessa maneira, tanto as proposições dominantes quanto

aquelas que historicamente lhes fazem oposição, esbarram no dilema de universalizarem experiências de organização do poder e participação política que são particulares da trajetória europeia.

Flores (2003, p.299) defende a necessidade de assumir uma nova postura e reconhecer “a presença de múltiplas vozes, todas como o mesmo direito a expressar-se, a denunciar, a exigir e a lutar” Segundo o autor, “Seria como passar de uma concepção representativa do mundo a uma concepção democrática que prima pela participação e pelas decisões coletivas. ”

Na perspectiva adotada isso implica em estar aberto às possibilidades da construção coletiva de alternativas de participação política, que podem ou não adotar modelos existentes.

Santos (2002, p.7) diz que “o contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental”. De acordo com o autor, cada vez mais as bases desse contrato são abandonadas. A ampliação substancial da desigualdade impede que visão de igualdade – que sempre foi mais uma percepção do que realidade – seja admissível entre os atores sociais. Constitui-se em “um falso contrato, uma mera aparência de compromisso constituído por condições impostas ao parceiro mais fraco, condições tão onerosas quanto inescapáveis” (SANTOS, 2002, p.23). Nesse novo contexto, “os direitos de cidadania, antes considerados inalienáveis, são-lhes confiscados, e, sem estes, os excluídos passam da condição de cidadãos à condição de servos. ” (p.25). Dessa condição desenvolve-se o segundo problema, o das possibilidades reais de participação política.

Pereira (2012, p. 83) indica que um dos possíveis caminhos para a solução desses impasses:

[...] é reforçar o caráter conflitivo entre os movimentos sociais e o sistema político. Através de ações na esfera pública, os movimentos sociais podem chamar a atenção da sociedade para determinadas temáticas, pressionando desta forma o sistema político a promover as mudanças ou manutenções de políticas que os primeiros considerem relevantes.

Não é objetivo deste estudo se aprofundar ou propor soluções para questões que atingem diretamente as estruturas das sociedades contemporâneas. Entretanto, algumas possibilidades podem ser vislumbradas.

Santos (2007) ensaia alguns desses caminhos. A incorporação dos saberes historicamente marginalizados pelo olhar eurocentrado ao debate sobre democracia e

participação política. Isso permite trazer elementos e visões que ampliem as formas de percepção do mundo e dos caminhos a serem trilhados. Criar as possibilidades para que

A ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. (SANTOS, 2007, p. 32-33)

Assim como na racionalidade científica, no plano da política, esse pode ser um caminho que refunde em novas bases os processos de poder e participação dos cidadãos. E constitui um desafio que a teoria marxista na figura de Gramsci já apontava. A de se utilizar dos instrumentos hegemônicos para produzir outras visões e discursos sobre o poder, em suma, contra-hegemonia.

Walsh (2009, p. 24) chama a atenção para a necessidade de “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial.” Nesse sentido, a educação e a escola têm um papel decisivo na construção dessas alternativas.

Escola e participação política

Quando Paulo Freire (2014) atribui ao professor o papel de educar criticamente para a leitura do mundo, está apresentando sua crítica à educação bancária, isto é, aquela que enxerga o estudante apenas como receptor do conhecimento que será dado pelo professor. Ele defende, em oposição, uma educação que possibilite o conhecimento crítico das estruturas que organizam o mundo.

Vislumbrando possibilidades de mudanças na participação política a partir da escola, a reflexão sobre a realidade vivida pelos estudantes e a relação dela com as decisões políticas se apresenta como uma tarefa primordial.

A participação política dos estudantes faz parte da história do Brasil. Segundo Gohn (2011), há diversos exemplos da atuação dos estudantes em reivindicações políticas como no questionamento do regime militar, no movimento pela anistia e nas lutas pelas Diretas Já. Além destes exemplos dados pela autora é possível elencar a participação política dos estudantes em eventos mais recentes, tais como “as jornadas de junho”, em 2013 e o movimento de ocupação das escolas, em 2016, no Rio de Janeiro.

Todos estes exemplos demonstram o papel da escola enquanto instituição que pode estimular a participação política nos estudantes, como aponta Gohn (2011) ao

afirmar que “O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral.” (p.347).

No mesmo sentido, Freire (2014) ao tratar das possibilidades de uma educação transformadora reforça a ideia de que “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar u mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (p.16).

Tal visão pode ser vislumbrada também nos documentos oficiais como, por exemplo, no PCN (2002) que enfatiza a importância da formação crítica. “Constitui um alento perceber que muitas escolas brasileiras já estão realizando esse trabalho de forma exemplar, conscientes de que devem promover todos os seus alunos e não selecionar alguns; que devem emancipá-los para a participação e não domesticá-los para a obediência.” (p.13).

Sendo assim, o movimento de ocupação das escolas públicas estaduais por parte de seus estudantes exemplifica a participação política a partir da crítica feita por eles às condições vividas na realidade. As ocupações apresentaram reivindicações dos estudantes contra à maneira como a escola funcionava e como eram tratados pelo Estado.

A conquista de eleições para diretor, com poder de voto para os estudantes, o fim das provas de avaliação externas (SAERJ) e o aumento da carga das disciplinas Filosofia e Sociologia, representam a força da participação política protagonizada por eles. Com o fim das ocupações, diversas escolas elegeram pela primeira vez um grêmio estudantil que fortaleceu a participação dos estudantes nas decisões da escola.

O desejo pela participação política destes estudantes se relaciona com o que Freire (2014) destacou em sua obra:

Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador. Nesta etapa da sociedade existem, primeiramente, as massas populares espectadoras passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se preocupar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emersão se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo. (FREIRE, 2014, p. 20)

A ideia, defendida por Freire, de uma educação que estimule a emancipação dos estudantes e também a participação política, se relaciona diretamente com o objetivo deste caderno. A utilização do jogo não é uma ferramenta para que os estudantes decorem o modelo de organização política e reproduzam seus conceitos em uma prova, como seria

esperado em um modelo de educação bancário. O jogo pretende facilitar a compreensão de como o sistema político funciona, debatê-lo, e a partir das percepções dos estudantes, pensar sobre possibilidades de intervenção na realidade.

Por fim, a construção e aplicação do jogo está centrada no desenvolvimento de uma cidadania construída de baixo para cima, isto é, fundamentada pelos interesses dos sujeitos, e não advinda de cima para baixo, determinada pelo Estado. Para concretizar esta aspiração pedagógica é preciso compreender como a disciplina Sociologia pode contribuir para este fim dentro do contexto escolar, tema que será tratado no próximo tópico. Do ponto de vista da interculturalidade crítica, os processos inerentes à experiência do jogo são um ponto de partida para a formação de uma consciência que ressignifique os espaços de participação política desses jovens cidadãos.

Ensino de Sociologia, cidadania e participação política.

Na sociedade contemporânea, cidadania e democracia são conceitos que podem ser considerados intrinsecamente relacionados. Portanto, afirmar que uma das tarefas da Sociologia é a formação para o exercício da cidadania, pode parecer algo óbvio e coerente com a construção da ordem democrática. No entanto, é necessário esclarecer que o conceito de cidadania possui significados distintos que dependem de contextos e sujeitos históricos. Logo, o que em princípio parece simples, se reveste de uma complexidade que merece uma análise mais acurada. Em outras palavras, é fundamental problematizarmos qual significado está implícito ao conceito de cidadania expresso através dos documentos oficiais.

No âmbito deste trabalho, cidadania está diretamente relacionada à participação política, entendida como a atuação ativa na construção da sociedade. O que não está presente, por exemplo, no contexto da ditadura civil/militar iniciada em 1964. De acordo com Carvalho (2001) a ideia de cidadania proposta pelo regime ditatorial aponta para uma incorporação submissa e passiva à ordem dominante da época, expressas na valorização do patriotismo e dos deveres de cada cidadão para com a sociedade brasileira. Tarefa estimulada nas escolas através das aulas de organização social e política do Brasil (OSPB) e Educação moral e cívica. Segundo Figueiredo (2001),

O que importa é o sentimento de pertencimento a uma comunidade política e não a titularidade de direitos. Enfatiza-se o coletivo em detrimento do individual. No entanto, falta à essa perspectiva a ênfase na ação política, na participação do cidadão na vida pública, o que possibilita a existência de uma participação passiva [...] (FIGUEIREDO, 2001, p. 100).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 pode ser vista como uma segunda tentativa de determinar o que é a cidadania que a escola deve desenvolver. Dombrowski e Parmigiani (2011) criticam a noção de cidadania expressa no documento porque consiste num processo onde os indivíduos não participam da construção da cidadania, apenas aprendem e recebem os conteúdos para se tornarem cidadãos ao final. Tarefa que de acordo com o art. 36, atualmente suprimido, da LDB deveria ficar a cargo apenas da Sociologia e da Filosofia. Tal formulação,

[...]remete a um construto ideal, previamente formatado, anterior ao processo educacional e anterior aos próprios cidadãos (!?), ao qual a massa deve ser moldada pela ação do sistema educacional e não a uma construção histórica que exprime conflitos políticos, sociais e econômicos. Nela a cidadania é algo que existe já no início do processo, mas o cidadão, aquele que deveria ser o agente no processo, somente pode existir, “ao final”, e somente caso demonstre domínio de determinados conhecimentos. [...] Isto é o mesmo que dizer que o exercício da cidadania não está ao alcance de qualquer pessoa, mas apenas de uma elite de iniciados nos mistérios da política, ou seja, de uma parcela da população que possui, ou aparenta possuir, alguns dons ou recursos que não estão ao alcance do restante da sociedade. (DOMBROWSKI E PARMIGIANI, 2011, p.2)

A crítica feita pelos autores a essa concepção é de que “Isso não é Sociologia e não é transformador. Isso não passa da velha educação bancária denunciada por Paulo Freire, lidando com conteúdos supostamente revolucionários. ” (Dombrowski e Parmigiani, 2011, p. 9). Eles entendem que a Sociologia é justamente instigadora de questionamentos sobre os valores e verdades tomados como naturais em uma sociedade. Logo, os estudantes devem ser encarados como agentes capazes de contribuir para a construção de uma cidadania participativa desde o início e não apenas depois de receberem determinados conteúdos.

Distante tanto da visão proposta pela ditadura militar, como da visão prevista pela LDB, os documentos seguintes passam a abordar a cidadania de uma nova forma. Defendem que o exercício da cidadania deve ocorrer pela participação dos indivíduos na construção da sociedade, o que inclui tanto o voto quanto a ação direta nos movimentos sociais. Como, por exemplo, deixa claro o PCN+ ao afirmar que:

Os debates e as atividades pedagógicas realizados em torno das relações entre política e sociedade devem ter como finalidade ampliar a concepção que o aluno tem de política. O educando tem de perceber a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos pelos seres humanos, em um processo de tomadas de decisões que gira em torno de valores sociais e de relações de poder. É tarefa do aluno entender e identificar a presença da política no agir cotidiano de indivíduos, grupos e instituições. Aqui, uma série de atividades práticas de observação e levantamento de dados poderia ser realizada e exposta pelos alunos, sob a forma de relatos orais de casos e histórias de vida, por exemplo. (Relatos sobre as relações de poder na família, no trabalho, no

namoro etc.). Finalmente, valorizar a política enquanto prática social, que implica a participação do cidadão nos destinos da sociedade, é uma atividade que deve ser realizada durante as aulas. (2002, p.97)

É a partir desta perspectiva que o jogo espera contribuir para a discussão sobre o conceito de cidadania liberal que está posto no currículo, isto é, uma cidadania pronta e determinada onde os indivíduos possuem direitos e deveres estipulados de cima pra baixo pelo Estado. A proposta de mudança trazida pelo jogo é de uma cidadania em construção constante, de forma coletiva e a partir das demandas advindas das realidades dos estudantes. O jogo não pretende esgotar a discussão sobre a cidadania e a participação política, ele é uma ferramenta para instigar a reflexão e a construção de uma cidadania elaborada de baixo para cima.

A necessidade dessa reflexão sobre a relação entre os indivíduos, encarados como cidadãos, e o Estado está presente nos documentos oficiais. A abordagem feita inclui, além do voto como participação política formal e clássica, a participação dos indivíduos nos movimentos sociais, que traz o debate para fora da política institucional. O PCNEM (1999), por exemplo, trata do tema reiterando a importância de:

Em termos históricos, cabe também realizar uma reflexão sobre a relação entre Estado e sociedade, identificando as diversas formas de exercício da **democracia**, a questão da **legalidade** e da **legitimidade** do poder, os **direitos dos cidadãos** e suas diferentes **formas de participação** política. Cabe ressaltar a importância dos **movimentos sociais** no processo de construção da cidadania, em função do seu papel, cada vez mais expressivo, de interlocução com o **poder público**, desde o movimento operário até os chamados “novos movimentos sociais” (ecológico, pacifista, feminista etc). (p.42)

Nesse sentido, o material didático desenvolvido busca trabalhar com os estudantes a crítica ao modelo de democracia representativa que possuímos, a partir do que eles identificam como problema. Isto porque, não pretende, ao menos no primeiro momento, apresentar a eles as críticas realizadas por autores clássicos. A intenção é que ao serem colocados como sujeitos do processo político institucional, essa vivência traga questionamentos próprios e possa construir, conjuntamente com os colegas, possibilidades de participação política assentadas na compreensão do funcionamento do sistema atual, mediada sempre pela sua realidade cotidiana.

3 A ludicidade como ferramenta pedagógica

A partir da ideia de construir um material didático de apoio para ser utilizado nas aulas de Sociologia, o uso da ludicidade foi pensado como um elemento importante para despertar o interesse e envolver os estudantes no uso do material. Não à toa, ao longo dos anos a ludicidade foi, e continua sendo utilizada por educadores para apresentar e/ou consolidar conteúdos diversos com seus estudantes.

Apesar desta pesquisa explorar o uso da ludicidade no campo pedagógico, diversos autores abordaram sua história e utilização por diferentes povos. De acordo com o filósofo Huizinga (1999) a existência da ludicidade precede à cultura humana:

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. (p.6)

Isto porque o lúdico pode ser observado entre os animais, que brincam, se exibem e competem:

É duplamente notável que os pássaros, filogeneticamente tão distantes dos seres humanos, possuam tantos elementos em comum com estes. Os faisões silvestres executam danças, os corvos realizam competições de voo, a aves do paraíso e outras ornamentam os ninhos, as aves canoras emitem suas melodias. Assim, as competições e exibições, enquanto divertimentos, não procedem da cultura, mas, pelo contrário, precedem-na. (HUIZINGA, 1999, p.54)

Já tratando da sua inserção na cultura humana, Huizinga (1999) destaca que a ludicidade foi aplicada em diferentes campos da vida social, como, por exemplo: os gregos a utilizaram na resolução de processos jurídicos e no desenvolvimento da própria filosofia grega; os alemães e holandeses nas competições esportivas; algumas tribos de índios no México aplicaram no campo do sagrado e das divindades; e diversas sociedades empregaram o lúdico na socialização dos mais jovens para transmitir os valores morais de seu povo.

Porém, a definição de determinados comportamentos como lúdicos ou como jogos está relacionada aos contextos em que se observa a ação. É o que destaca Kishimoto (1994) ao tratar da dificuldade em definir o conceito de jogo:

A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena, que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais, é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar

uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. (p.107)

Para além das múltiplas possibilidades de uso da ludicidade nos diferentes campos da vida social, a presente pesquisa busca explorar a utilização de jogos no campo da educação. O conceito de jogo compreendido nesta pesquisa é definido por Huizinga (1999) como:

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (p.33)

Apresentado o conceito de jogo aqui utilizado, cabe destacar que o uso de jogos na educação não é uma novidade, mas sim uma prática recorrente na história da educação. Segundo Santos (2012, p. 17), “Ao adentrar no pensamento sobre o jogo na trajetória da humanidade, veremos que sua valorização no processo educacional não é um privilégio dos educadores na atualidade. ”. Tal valorização histórica reforça a intenção da construção do jogo aplicado nesta pesquisa como uma ferramenta educacional válida.

Nesse sentido, Kishimoto (2014) apresenta um exemplo da aplicação dos jogos como facilitadores do aprendizado no contexto do renascimento:

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem dos conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatoria vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. (KISHIMOTO, 2014, p.62)

Ganhe destaque também o uso de jogos no campo da propaganda política, sendo utilizados para fortalecer a imagem de um governo ou comandante como relata Kishimoto (1990) no seguinte trecho:

Ao pretender tornar o estudo da História mais atraente, tais jogos servem para divulgar, ao mesmo tempo, atitudes de respeito, submissão e admiração ao regime vigente. O florescimento de jogos históricos no século XIX sobressai na iconografia dos alfabetos que estampa a inicial de um rei da França ou de personagem célebre. Da mesma forma, jogos de ganso, de cartas e de loto veiculam, à semelhança do século anterior, a propaganda política. (p.42)

Construir e aplicar jogos para fins educacionais exige um trabalho de reflexão para conseguir transformar os conteúdos que se deseja trabalhar em elementos do jogo, ao mesmo tempo em que precisa do caráter lúdico para despertar o interesse e estimular os estudantes a participarem do processo. Segundo Santos (2012):

Quando o jogo é realizado no âmbito educacional com objetivos pedagógicos definidos, os educadores precisam proporcionar reflexões mais profundas sobre os saberes que estão imbuídos de história, de cultura, de filosofia e de vários outros campos que revelam a complexidade ao qual a educação está envolvida. (p.38)

Assim sendo, o jogo que é aplicado no ambiente escolar apresenta distinções em relação aos jogos que não possuem objetivos educacionais. Enquanto os jogos fora da escola são encarados como geradores de diversão e realizados de maneira voluntária pelos sujeitos, como já destacado por Huizinga (1999), os jogos educacionais são obrigatórios para os estudantes e possuem o objetivo de trabalhar determinado conteúdo.

Entre os objetivos presentes no jogo aplicado nesta pesquisa está a possibilidade de compreender o funcionamento do sistema político brasileiro. Porém, e mais importante que a compreensão deste conteúdo, está a possibilidade de refletir sobre ele e sobre as possibilidades de mudança da realidade. Posição defendida por Santos (2012) ao afirmar que:

O jogo deve ser entendido como uma possibilidade de formar o sujeito para a vida em sociedade, por meio de intervenções pedagógicas e interações sociais, possibilitando a apropriação consciente dos conhecimentos e sua relação com uma possível transformação da sua própria realidade. (p.38).

Desta forma, o jogo desenvolvido nesta pesquisa trabalha os conteúdos do sistema político brasileiro conforme exige o currículo mínimo da rede estadual, mas busca instigar o debate entre os estudantes sobre o ordenamento da política institucional, as consequências dela para suas vidas e as possibilidades de ações dentro e fora das vias institucionais. A reflexão é um dos objetivos fundamentais.

Todavia, o caminho para conseguir envolver os estudantes no tema e possibilitar a reflexão sobre ele é facilitado com a ajuda da ludicidade. Assim como o jogo está presente na sociedade, ele também faz parte da vida dos estudantes fora da escola e, por isso, gera curiosidade e interesse por parte deles quando incorporado ao cotidiano escolar.

Segundo Huizinga (1999), jogar traz uma tensão prazerosa para os jogadores que os leva a buscar a vitória no jogo.

Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até o desenlace, o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço. [...] e quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo. (p.14).

Incorporar o lúdico nas aulas é uma busca por usar esta “paixão” para trabalhar o conteúdo e as reflexões sobre os temas propostos. A expectativa gerada pelo jogo ou pela

possibilidade de vencer o jogo envolve também uma participação ativa dos estudantes, diferente de uma aula expositiva, da leitura de um texto ou da exibição de um vídeo.

Partindo da mesma ideia, Santos (2012) destaca a satisfação conseguida com a vitória no jogo e como ela é geradora de motivação nos indivíduos.

O jogo é praticado dentro de limites de tempo e espaço, de acordo com certas regras. E são justamente essas regras as únicas restrições possíveis na realização do jogo. As pessoas envolvidas decidem as atitudes que executam, de acordo com os resultados que lhes interessam. A preocupação final do jogo está na autossatisfação e no prazer. (p.40).

Baseado no clássico jogo de tabuleiro WAR, o jogo desenvolvido nesta pesquisa dá aos jogadores uma “missão” a ser cumprida para que possam vencer o jogo. A cada rodada os jogadores podem sair ganhando ou perdendo até alcançarem seus objetivos, e é possível ainda “atrapalhar” os outros jogadores. No fim, aquele que sai vitorioso, vence duas vezes, pois de acordo com Huizinga (2012), o vencedor não ganha apenas o jogo, mas sai também com o sentimento de vitória sobre os outros jogadores:

A essência do lúdico está contida na frase “há alguma coisa em jogo”. Mas essa “alguma coisa” não é o resultado material do jogo, nem o mero fato da bola estar no buraco, mas o fato ideal de se ter acertado ou de o jogo ter sido ganho. O êxito dá ao jogador uma satisfação que dura mais ou menos tempo, conforme o caso. O sentimento de prazer ou satisfação aumenta com a presença de espectadores. (p.57).

Apesar do caráter prazeroso que o jogo pode propiciar, é preciso ter o cuidado para que ele não se torne mera atividade de passa tempo da aula ao invés de envolver os estudantes na aprendizagem desejada. Para se assegurar disto, Santos (2012) esclarece que:

Quando o jogo é um instrumento pedagógico, é preciso que seja pensado sobre as ações que serão realizadas pelos educadores e pelos estudantes, ou pelo menos, as possibilidades que os levarão a alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, o primordial é pensar o jogo a partir dos objetivos educacionais e não planejá-lo, primeiro, sem considerar o processo de ensino, levando em consideração apenas a motivação dos estudantes. (p.54).

Com o intuito de não incorrer neste erro, o desenvolvimento do jogo buscou aliar a diversão com os conteúdos do currículo. Para tanto, depois de jogarem os estudantes participam de debates que exploram as suas percepções e o nível de compreensão sobre os conteúdos trabalhados. Esse processo de verificação pós jogo é defendido por Santos (2012) como uma etapa valiosa da utilização de um jogo, porque:

É preciso estabelecer relações entre o objeto de estudo, o próprio saber e o recurso pedagógico utilizado. É necessário possibilitar a reflexão sobre o assunto, a partir das ações envolvidas no jogo. Portanto, é vital que o educador mantenha uma postura crítica perante sua ação pedagógica e proporcione aos

seus alunos momentos de discussão, de trocas de ideias, de análise de propostas e sugestões, tanto suas quanto dos demais colegas. (p.55).

Como exemplo disto, quando o jogo coloca os estudantes para simularem uma democracia representativa e uma eleição proporcional, fazendo com que realizem a contagem dos votos e o preenchimento dos cargos do poder legislativo, mais do que aprender quais são as regras desta forma de eleição, é preciso debater as consequências desse modelo e as alternativas possíveis a partir das percepções deles.

Por fim, é possível afirmar que a construção do jogo buscou fazer uso do caráter motivador da ludicidade como elemento para despertar o interesse e envolver os estudantes. Isto sem abrir mão dos conteúdos que fazem parte do currículo bimestral da Sociologia, na expectativa de contribuir para uma educação mais prazerosa, participativa e significativa para os estudantes.

O jogo e o currículo

A maneira como o jogo está estruturado reproduz o funcionamento do sistema político brasileiro em vários aspectos. Esta reprodução foi pensada com o propósito de dar aos estudantes a oportunidade de vivenciarem o funcionamento do sistema. Desta forma, ao aprenderem as regras do jogo e entenderem como podem vencer o jogo, estarão aprendendo as regras do sistema político e os fundamentos de conceitos que serão apresentados e debatidos com eles posteriormente.

Uma vez que o jogo pretende levar o conhecimento sobre o sistema político brasileiro aos estudantes, o conceito de Estado será o ponto de partida. O jogo não permite aos estudantes (re)criarem um Estado da forma que acreditam ser a melhor, uma vez que, na vida real também se deparam com um Estado instituído e com leis que precisam obedecer sem terem sido consultados. Da mesma forma, o poder que os vereadores possuem, a forma como são eleitos, os limites dos projetos que podem apresentar e todas as regras do jogo são apresentadas prontas e acabadas.

O tema da divisão dos poderes exercidos pelo Estado será explorado pelo funcionamento da câmara dos vereadores, que representa o poder legislativo. Ao debaterem a aprovação dos projetos e necessitarem do apoio e votos dos outros partidos, os estudantes vivenciarão o papel deste poder. Quando forem apresentados a teoria de Montesquieu sobre a divisão dos poderes poderão estabelecer a relação da experiência produzida no jogo com os conceitos que serão trabalhados.

O fato dos jogadores que conseguirem a maioria dos votos da população ganharem mais vagas na câmara dos vereadores e conseqüentemente mais poder para aprovar seus projetos, será relacionado as preocupações apresentadas por Tocqueville (2004) quanto ao funcionamento dos regimes democráticos. Ao serem apresentados ao conceito de tirania da maioria, os estudantes serão questionados sobre o poder que a maioria possui de eleger um partido e este ter a premissa de mudar os rumos da sociedade aprovando seus projetos.

Como mecanismo para trabalhar o tema da cidadania e quais direitos ela engloba, o jogo trará no conteúdo dos projetos que serão votados nas partidas, medidas que visam a melhoria das condições de vida dos moradores da cidade. Desta forma, tais projetos serão usados como exemplos de direitos sociais e utilizados como introdução para questionar que outros direitos os indivíduos possuem, abordando então os direitos civis e políticos com os estudantes.

Para além da noção de cidadania atrelada apenas aos direitos civis, políticos e sociais, o jogo traz como principal papel que cabe ao povo o de votar nas eleições para eleger os vereadores de cada partido. Assim sendo, os projetos que serão aprovados e que levarão um dos jogadores a vitória só precisam dos votos das bancadas eleitas, ignorando a vontade e a participação popular que poderia ser consultada em plebiscitos e referendos, conceitos que serão trabalhados com eles.

As negociações ocorridas durante as partidas serão usadas como exemplos para debater a lógica da política partidária e da aprovação de projetos através da negociação entre bancadas específicas. A representação ou não da população nessas bancadas e nos partidos políticos também será tema de discussão após a aplicação.

A carta de pressão popular apresenta a ideia de uma participação indireta do povo através de manifestações que poderiam levar os vereadores a votar projetos do interesse da população. Porém, esta carta ainda trata da democracia a partir do paradigma liberal de representação, ou seja, a decisão continua nas mãos dos representantes que podem ouvir o clamor popular e votar de determinada forma. Essa visão liberal da política institucional será debatida com os estudantes após eles jogarem.

Já as cartas dos movimentos sociais representam ações fora da lógica da política institucional, apresentando a possibilidade de organização da sociedade civil para a conquista de melhorias que não estão sendo atendidas pela democracia representativa.

Juntamente com os conceitos de plebiscito e referendo, os movimentos sociais

trazem para o centro do debate a participação e organização da sociedade de maneira distinta da que o sistema tradicionalmente funciona.

A ideia que será explorada com os estudantes quando forem apresentados aos conceitos de democracia representativa e direta, é a da participação popular frente às decisões de um Estado que consulta o povo "apenas" nos períodos eleitorais. Após elegerem seus representantes, cabe ao povo acatar as decisões tomadas por eles ou, esporadicamente, participar de plebiscitos ou referendos.

A dinâmica pensada para aplicação do jogo e o consequente debate com os estudantes se relaciona com o que a OCNEM (2006) defende como um dos papéis da Sociologia, qual seja o de propiciar o questionamento através de práticas que adequem os conceitos que se deseja trabalhar ao contexto e ao público com que se trabalha.

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser *traduzido* na escola básica por *recortes*, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da *ciência* Sociologia não coincidem com os da *disciplina* Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma *adequação* em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo. (p.107)

Nesse sentido, o uso da ludicidade, se relaciona ao objetivo desta pesquisa de levar conceitos densos e que geralmente não despertam o interesse dos estudantes, de uma nova forma, mais adequada às linguagens e objetos que já conhecem.

4 O processo de construção do jogo

Como já adiantado na introdução, a ideia de construir um jogo que tratasse dos temas relacionados à política surgiu de algumas experiências vividas enquanto professor. Destacam-se a vivência durante o movimento de ocupação das escolas realizado no ano de 2016 por alguns dos meus estudantes e a percepção do pouco conhecimento e interesse sobre os temas ligados à participação política entre a maioria dos estudantes. Tais experiências propiciaram a ideia de que a ampliação dessa participação é condição essencial para que transformações sociais em todas as esferas da vida social possam ser realizadas.

O ponto de partida foi o de trabalhar o tema de uma maneira diferente da aula expositiva. Dentre as possibilidades de intervenção pedagógicas cogitadas estavam: o uso de filmes ou documentários sobre o tema, a realização de uma dinâmica de eleição na turma, a organização de seminários apresentados pelos estudantes e claro, a criação de um jogo que abordasse os conteúdos exigidos pelo currículo.

A opção pelo jogo foi tomada a partir da influência de alguns fatores. Inicialmente a minha experiência familiar com jogos de tabuleiro despertou o interesse por este caminho. Ligado a isto, outro fator importante foi a experiência positiva que tenho todos os bimestres ao fazer uma revisão em formato de jogo com as turmas, que sempre gera engajamento, descontração e pedidos para repetir a dinâmica no bimestre seguinte. As aulas durante o curso de mestrado no PROPGPEC sobre a criação e utilização de jogos também tiveram a sua contribuição. Além disto, no próprio cotidiano da escola é comum observar a presença do lúdico entre os estudantes ao observar que cotidianamente vários deles passam o recreio jogando: uno, baralho, dominó, RPG, ping pong, totó e jogos no celular.

A maior influência na decisão talvez tenha sido o fato de jogar com alguns dos meus estudantes um jogo de celular³ e fazer parte do “clã” deles no ambiente do jogo. Esta experiência me aproximou ainda mais deles, criando um assunto em comum de troca de informações e conselhos. Notar o envolvimento deles com jogos reforçou o desejo de produzir um jogo que pudesse ser usado para trabalhar temas estipulados pelo currículo.

Após a decisão pela construção de um jogo, restava ainda definir qual tipo de jogo seria a melhor opção para abordar os conteúdos pretendidos. Apesar de ter a impressão

³ Clash Royale é um videogame de estratégia freemium desenvolvido e publicado pela Supercell.

que um jogo no formato digital, que os estudantes pudessem jogar nos seus celulares, seria mais atrativo para eles, o impedimento técnico de não saber programar e criar jogos digitais levaram à decisão por um jogo de tabuleiro.

A construção de um jogo físico também apresentou suas dificuldades, como, por exemplo, a escolha dos materiais adequados para confeccionar o tabuleiro, as peças e cartas. Desta forma, começou a busca pela união entre o lúdico e o ensino de Sociologia.

Da construção à realização

A construção do jogo teve início na disciplina “Produção de materiais didáticos” do curso de mestrado. Durante esse processo alguns jogos tradicionais foram estudados como forma de elencar algumas possíveis ideias. Dentre as opções avaliadas, os jogos “War⁴” e “Banco imobiliário⁵” serviram de inspiração para pensar a dinâmica do jogo. No resultado final o jogo apresenta uma mescla entre características dos dois jogos, porém com mais elementos do primeiro.

De maneira geral a ideia foi de produzir um jogo de tabuleiro onde os participantes lideram partidos políticos e precisam completar um objetivo para vencer o jogo. Durante a partida eles conquistam eleitores, elegem vereadores, apresentam projetos e disputam o poder com outros partidos até que um deles cumpra o objetivo sorteado.

Uma vez que a pesquisa foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, o jogo foi confeccionado com o mapa da cidade. A princípio a intenção foi de reproduzir a quantidade de territórios existentes no War que é de 42 países divididos em 6 continentes. Porém, a versão de teste revelou que tal quantidade dificultaria o cumprimento dos objetivos no tempo que as aulas de Sociologia possuem. Então, a primeira mudança no projeto foi a da quantidade de territórios, ficando o tabuleiro com um total de 28 bairros da cidade, divididos em 7 zonas, cada zona com 4 bairros.

A decisão de quais bairros adicionar e quais remover foi feito a partir do contingente populacional presente nos dados do site da prefeitura⁶. Porém, foi muito comum ouvir reclamações dos estudantes sobre determinados bairros não estarem

⁴ War é um jogo de tabuleiro baseado na estratégia e sorte onde os jogadores comandam seus exércitos em um mapa na busca por completar seus objetivos.

⁵ Banco imobiliário é um jogo de tabuleiro onde os jogadores percorrem o tabuleiro comprando e negociando territórios e empresas até concluírem seus objetivos.

⁶ <http://mapas.rio.rj.gov.br>

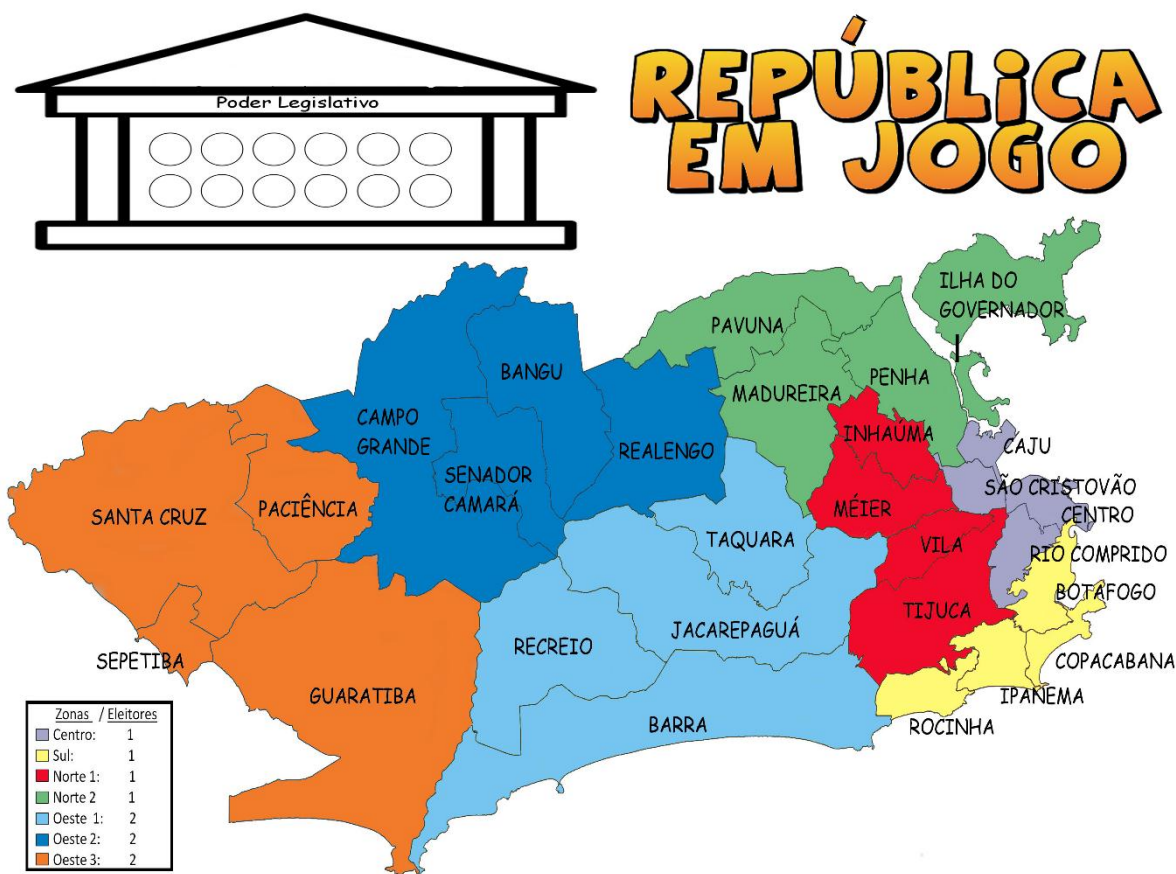
representados no tabuleiro. Principalmente os bairros de Olaria, Ramos e Bonsucesso que são vizinhos à Penha e nos quais vários deles moram.

De maneira a facilitar a identificação das zonas para os jogadores, o tabuleiro traz uma legenda com a cor e respectivo nome de cada uma. Além disto, o tabuleiro conta com uma representação da câmara municipal onde os jogadores colocam as peças que simbolizam os vereadores eleitos por seus partidos. O número de vereadores eleitos representa o "tamanho" da bancada de cada partido, que reflete na facilidade ou dificuldade de aprovar os projetos que precisa apresentar.

Apesar da cidade do Rio de Janeiro contar com 51 vereadores, não seria possível trabalhar com essa quantidade no jogo. Para solucionar essa questão as cadeiras de vereadores foram diminuídas para 12. Desta forma, cada partido começa com 3 vereadores até que seja feita a primeira eleição e o quadro se altere. Essa quantidade favoreceu a dinâmica do jogo e a sua conclusão nos dois tempos de 50 minutos que as aulas de Sociologia ocorrem.

Depois de um processo longo de edição de imagens no computador, o resultado final do tabuleiro é o que se pode ver abaixo:

Figura 01: Tabuleiro

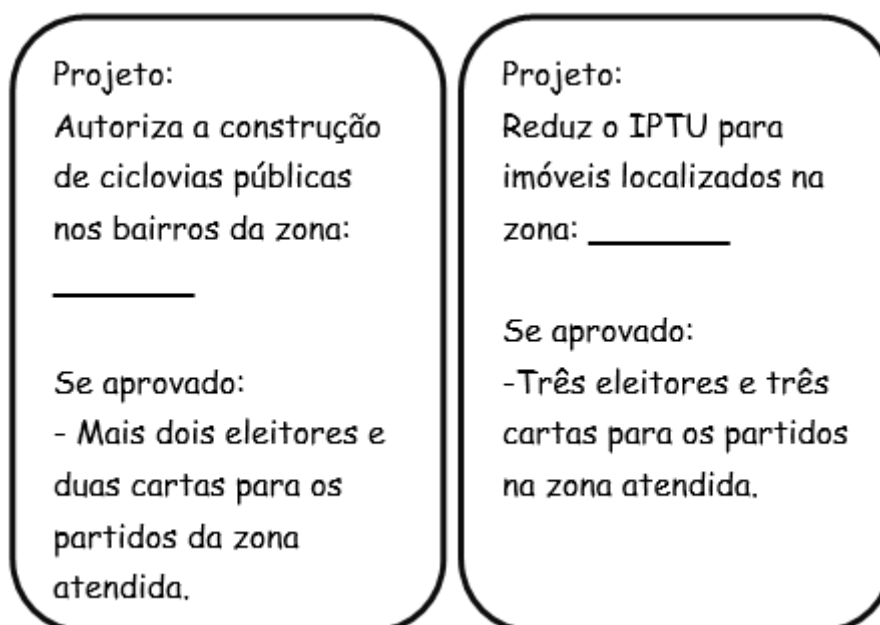


Fonte: o autor, 2017.

Ligado à câmara legislativa estão as cartas de projetos de lei que cada jogador apresenta aos outros na sua vez de jogar. O jogo conta com 45 cartas de projetos diferentes. A criação destas cartas demandou um exaustivo trabalho de pesquisa no site da câmara municipal⁷ da cidade em busca dos projetos que foram votados para servirem de base ou conteúdo das cartas do jogo. Nas partidas, cada projeto precisa ser aprovado por ao menos 6 vereadores e dá ao partido que o apresentou e aquele que o apoiou alguns benefícios, geralmente ganhando eleitores ou cartas de recursos de saúde e educação que serão explicadas adiante.

Abaixo seguem dois exemplos de cartas de projetos:

Figura 02: Cartas de projetos



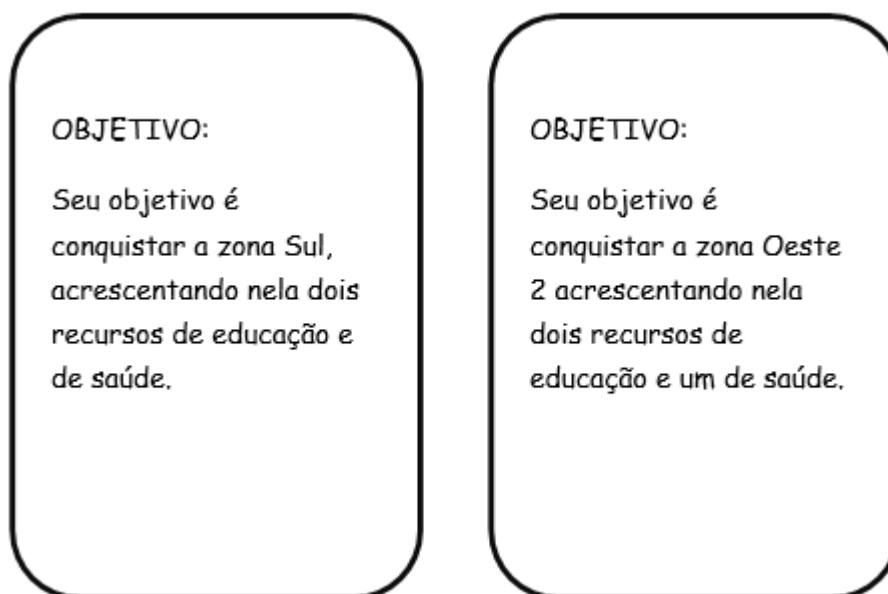
Fonte: o autor, 2017.

Para alcançar seus objetivos os jogadores precisam conseguir recursos de educação e saúde, melhorando assim a vida da população de determinada zona da cidade que em tese ele representa. Os objetivos propostos nas cartas também sofreram alteração, pois os objetivos pensados no início do projeto demandavam mais tempo do que os cem minutos que as aulas de Sociologia possuem na rede estadual.

Seguem abaixo dois exemplos de cartas de objetivos:

⁷ <http://www.camara.rj.gov.br>

Figura 03: Cartas de objetivos

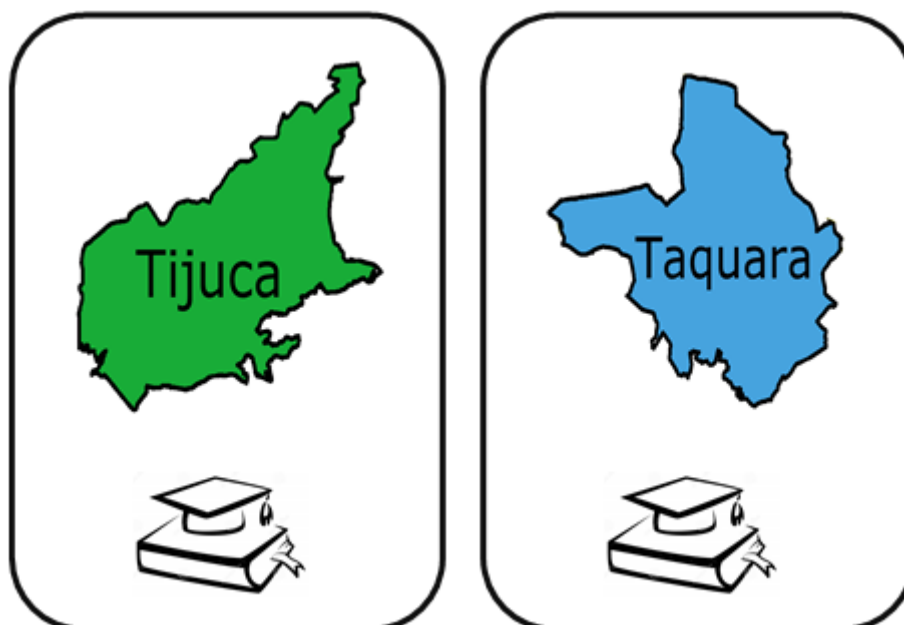


Fonte: o autor, 2017.

O caminho para conseguir tais recursos é através das cartas de territórios que são conquistadas aprovando os projetos.

Abaixo seguem dois exemplos de cartas de territórios com os recursos de educação:

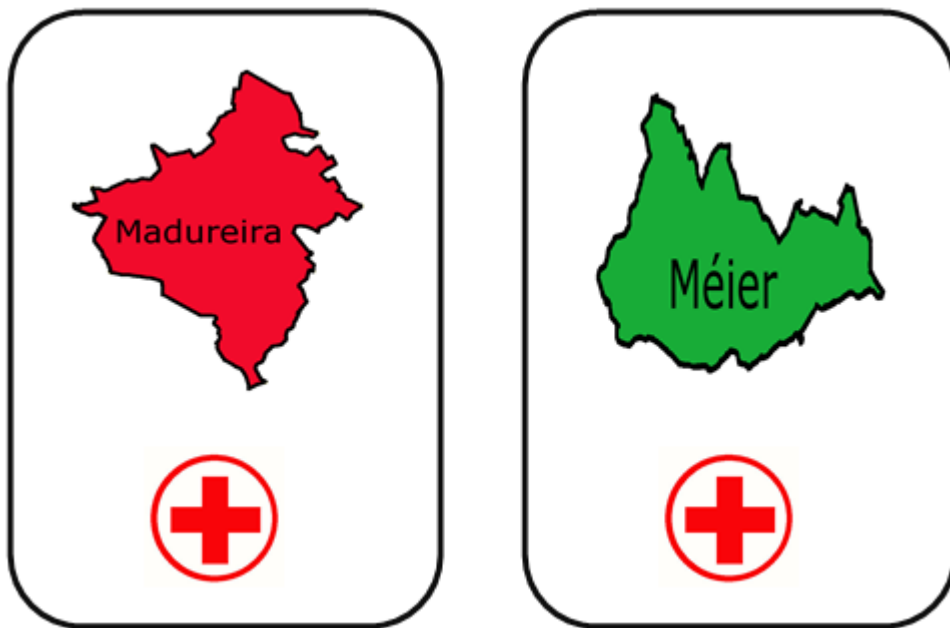
Figura 04: cartas de territórios-educação



Fonte: o autor, 2017.

E aqui seguem dois exemplos de cartas de territórios com os recursos de saúde:

Figura 05: Cartas de territórios-saúde



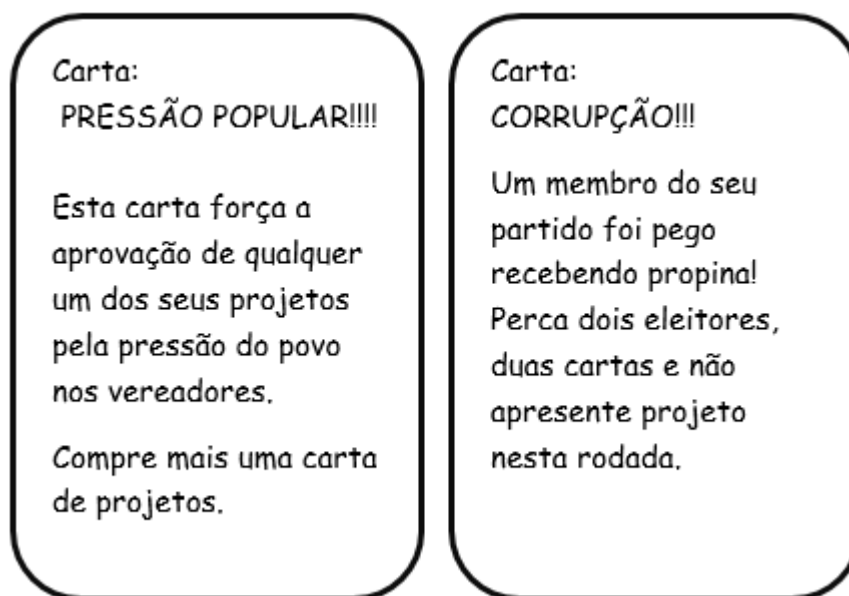
Fonte: o autor, 2017.

Além das cartas já apresentadas, o jogo possui mais 3 tipos de cartas que são: corrupção, pressão popular e movimentos sociais. A carta de corrupção é uma carta de revés no jogo que atrapalha o jogador a conquistar seu objetivo a partir do argumento de que algum membro do seu partido foi pego em um caso de corrupção e a imagem do partido foi manchada.

Por outro lado, a carta pressão popular é um bônus para o jogador dando a ele a vantagem de ter um projeto aprovado sem precisar do apoio dos outros jogadores a partir do argumento de que a população estaria a favor deste projeto e pressionando os vereadores através de manifestações populares.

Seguem abaixo as cartas de pressão popular e corrupção:

Figura 06: Cartas pressão popular e corrupção



Fonte: o autor, 2017.

Diante da impossibilidade de representar todos os movimentos sociais presentes na sociedade civil, a escolha foi por representar cinco destes movimentos pelo critério de estarem mais relacionados ao cotidiano dos alunos. São eles, o movimento dos estudantes secundaristas, dos negros, das feministas, dos LGBTs e do MTST.

Abaixo seguem dois exemplos das novas cartas:

Figura 07: Cartas movimentos sociais



Fonte: o autor, 2017.

Somados ao tabuleiro e as cartas, o jogo conta ainda com um total de seis dados, cento e vinte peças que representam os eleitores e vereadores no jogo, divididas em quatro grupos de cores distintas (amarelo, azul, verde e vermelho), além de trinta peças brancas e trinta pretas que representam os recursos de saúde e educação respectivamente.

Preparação e regras do jogo

- As regras deste jogo são baseadas na sua maioria no jogo WAR.
- Número de participantes: 4 - 8
- Cada jogador ou dupla escolhe um dos partidos (Amarelo, Azul, Verde ou Vermelho).
- Para definir quem começará a partida, cada jogador deve lançar um dado e aquele que conseguir o maior valor será o primeiro a jogar. Caso o maior valor seja tirado por dois ou mais jogadores, estes devem continuar lançando o dado até que haja um desempate. Definido o jogador que começará a partida, a ordem de jogada seguirá o sentido horário.
- Cada jogador deve retirar uma carta de objetivo. Para vencer o jogo o jogador deverá cumpri-lo. É recomendável que o objetivo seja mantido em segredo dos outros jogadores.
- Os objetivos na sua maioria são a conquista de uma das zonas da cidade (que engloba os quatro bairros que fazem parte delas) e o acréscimo de recurso de saúde e educação que serão conquistados durante o jogo.
- Os três tipos de cartas devem ser separados em três montes diferentes sobre o tabuleiro: cartas de bairros, cartas de objetivos e cartas de projetos.
- Cada jogador deve colocar 3 peças da cor do seu partido em 3 espaços (cadeiras) na câmara dos vereadores, representando os 3 vereadores de seu partido.
- As 28 cartas de bairros devem ser distribuídas igualmente para os 4 jogadores até que cada um tenha 7 cartas destas.
- Cada carta de bairro possui o desenho e o nome de um dos bairros do tabuleiro e o símbolo da educação ou da saúde.
- Cada jogador deve colocar uma peça da cor de seu partido (Amarelo, Azul, Verde ou Vermelho) em cada um dos 7 bairros que recebeu.
- Ao fim desta etapa cada bairro do tabuleiro deve ter apenas uma peça sobre ele e cada jogador deve ter apenas 7 peças da sua cor no tabuleiro.
- Jamais um bairro pode ter ao mesmo tempo duas peças de cores diferentes sobre ele.
- As cartas de bairros devem ser recolhidas, embaralhadas e colocadas em um monte sobre o tabuleiro.

- O jogador que começará a partida deve iniciar sua jogada.
- Primeiramente ele deve colocar mais 3 peças da sua cor em um ou mais bairros que já possuam peças da sua cor. Ele deve pensar no seu objetivo para posicionar estas peças, podendo colocar as 3 peças em apenas um bairro, 2 peças em um bairro e 1 em outro, ou uma peça em três bairros diferentes.
- Depois que o primeiro jogador terminar de jogar, os outros jogadores, na sua vez de jogar, terão direito a um número de peças correspondentes a metade dos bairros que possuir. Em caso de número ímpares arredonda-se para baixo. Ex: 11 bairros = 5 peças
- Depois de colocar as peças que tem direito o jogador deve decidir se tentará ganhar um bairro de um dos outros jogadores atacando-o através dos dados.
- Para atacar um bairro é preciso que o bairro faça fronteira com um dos seus bairros.
- Em nenhuma hipótese é possível atacar um bairro que não faça fronteira com um dos seus bairros.
- Para atacar também é necessário possuir ao menos duas peças da sua cor no seu bairro do qual partirá o ataque para o bairro vizinho.
- O ataque se dará através dos dados.
- O jogador pode atacar com três, dois ou um dado. Se tiver apenas duas peças no seu bairro que atacará o bairro vizinho, jogará apenas um dado. Se possuir três peças, jogará dois dados. E se possuir quatro ou mais peças, jogará três dados.
- Já o jogador que defende jogará um dado se possuir apenas uma peça, jogará dois dados se possuir duas peças, e jogará três dados se tiver três ou mais peças.
- O jogador que for atacar precisa avisar qual bairro irá atacar e de qual bairro está atacando.
- O jogador que ataca deve lançar os dados primeiro e em seguida o jogador que defende lança os seus.
- Para definir quem perdeu peças deve-se sempre comparar os maiores valores apresentados pelos dados e não o somatório dos valores obtidos.
- Por exemplo, se o jogador 1 atacou com 3 dados e tirou: 5, 2 e 1. E o jogador 2 defendeu com 3 dados e tirou: 4, 3 e 2. Nesse caso o jogador 1 ganhará apenas uma disputa (seu 5 ganhará do 4 do adversário) e perderá as outras duas (seu 2 perderá do 3, e seu 1 perderá do 2 da defesa). Sendo assim, o jogador 1 deve retirar duas peças suas do bairro que atacou e o jogador 2 deve retirar uma peça sua do bairro que foi atacado.
- O empate sempre dará a vitória para quem defende.
- Quando o ataque conseguir vencer a defesa e não sobrar mais peças do jogador que

estava defendendo, o bairro passará a ser do jogador que atacou.

-Sendo assim, o jogador que atacou deve mover uma, duas ou três peças do bairro que iniciou o ataque para o bairro que foi atacado.

-Na sua vez o jogador pode atacar quantos bairros desejar, desde que possua peças para isso.

-Caso tenha conquistado algum bairro o jogador deve pegar uma nova carta de bairro do monte sobre o tabuleiro.

-O jogador deve juntar as cartas de bairro para efetuar trocas pelos recursos de educação e saúde. A cada par cartas de bairros com o símbolo da educação ou da saúde o jogador pode efetuar a troca por um recurso que deve ser colocado em um dos seus bairros.

-As trocas só podem ser feitas na sua vez de jogar e antes de começar a atacar outro jogador.

-Depois de encerrar os seus ataques o jogador deve retirar uma carta de projetos do monte sobre o tabuleiro e realizar a leitura de seu conteúdo para todos os jogadores.

-O jogador deve pedir o apoio de um dos outros três jogadores para conseguir aprovar o projeto e receber os benefícios estipulados pela carta.

-O jogador que receber o pedido de apoio pode recusar ou aceitar o pedido mediante alguma negociação.

-Em caso de recusa, o projeto não é aprovado, ninguém recebe os benefícios e a carta volta para o fundo do monte das cartas de projeto.

-Caso o projeto seja aprovado, os dois jogadores recebem os benefícios estipulados na carta e negociados entre eles.

-A aprovação dos projetos dependerá sempre de metade ou mais de votos na câmara legislativa. Nas duas primeiras rodadas todos os jogadores possuem três vereadores na câmara, mas esse número será alterado após o fim da segunda rodada, aumentando ou diminuindo o poder de cada jogador em aprovar projetos.

-Após o fim das duas primeiras rodadas, o professor deve pedir para que cada jogador conte a quantidade de peças que possui no tabuleiro e divida este total por doze.

-Esse valor é o total de vereadores que o partido conseguiu na câmara.

-O aumento ou diminuição do número de vereadores de cada partido dá mais ou menos poder para aprovar ou negociar a aprovação dos seus e dos projetos dos outros jogadores.

-A cada duas rodadas completas é feita uma nova contagem para modificar o número de vereadores por partido.

-O jogo segue até que um dos jogadores consiga cumprir seu objetivo.

Preparação para utilização do jogo

Antes de utilizar o jogo é recomendável que o professor converse com os estudantes sobre o jogo, falando de suas regras, dinâmica e o objetivo de seu uso.

Na aula anterior à aplicação o professor deve informar que os estudantes formarão grupos de no mínimo quatro e no máximo oito estudantes, para que cada jogador (ou dupla) fique responsável por um dos quatro partidos políticos existentes no jogo. A aplicação tem como previsão duas aulas de 50 minutos, e a expectativa é que cada dupla jogue ao menos duas partidas na mesma aula, com duração média de aproximadamente 40 minutos por partida.

Os jogadores serão líderes de partidos políticos e sortearão uma carta com um objetivo que devem cumprir para vencer a partida. Os objetivos serão melhorias nas áreas de saúde e educação de determinadas zonas territoriais da cidade. Desta forma, todos os jogadores batalharão pela melhoria da qualidade de vida da população, mas com foco em regiões diferentes da cidade.

Para conseguir cumprir os objetivos, os jogadores precisarão debater a aprovação de projetos com outros jogadores, simulando o funcionamento de uma câmara legislativa na aprovação de leis. Assim como ocorre na vida real, a aprovação de cada projeto dependerá do voto da maioria dos vereadores. O número de vereadores do partido poderá ser alterado a cada duas rodadas, aumentando ou diminuindo o poder de negociação de cada partido.

Se possível o professor pode dar exemplos de situações do jogo que considere de maior dificuldade para a turma, mas deve deixar claro que no dia da aplicação todas as regras serão explicadas mais uma vez.

Roteiro de aplicação

No dia da aplicação o professor deve explicar mais uma vez para a turma o objetivo da utilização do jogo e avisar que na aula seguinte à aplicação haverá uma conversa e sobre os principais pontos que chamaram a atenção deles durante o jogo.

Em seguida o professor deve pedir aos alunos que se dividam em grupos de quatro ou oito estudantes, avisando que cada estudante ou dupla jogará liderando um partido e

terá uma missão a cumprir. Quando a arrumação estiver concluída o professor deve distribuir as regras do jogo para e pedir que acompanhem a explicação que será dada por ele.

O professor deve simular no quadro uma rodada completa para que os estudantes se familiarizem com a dinâmica do jogo e apresentem dúvidas sobre as regras ou dinâmica do jogo. Cumprido este processo o professor deve pedir para que os estudantes comecem a jogar, avisando que ficará circulando pela sala para ajuda-los tirando as dúvidas que surgirem.

O professor deve acompanhar os grupos e entender como natural o fato de alguns grupos conseguirem jogar de maneira mais tranquila, enquanto outros precisarão de um ajuda maior.

Ao final da aplicação o professor pode pedir que os estudantes anotem em uma folha os pontos que mais chamaram a atenção deles para serem debatidos na próxima aula.

A aula seguinte deve ser usada com espaço de debate para que os estudantes apresentem seus pontos de vista sobre o jogo e os temas presentes nele. O professor pode agir como fomentador do debate levantando algumas questões relacionadas ao currículo, mas que foram abordadas pelo jogo de alguma maneira.

A expectativa é de que os estudantes apresentem críticas e questionamentos sobre o funcionamento do sistema político e a forma de participação política presente nele, sendo capazes de relacionar tais temas com a realidade da escola e de seus bairros⁸.

Sugestões de uso do jogo

Ainda que o jogo tenha sido pensado para ser aplicado nas turmas de 3º ano do ensino médio, pelo fato do tema da política estar presente no seu currículo, nada impede que outros temas sejam trabalhados a partir do jogo. Seguem então, sugestões de temas para serem trabalhados a partir do jogo.

Desigualdade social e a geografia da cidade

⁸ Na dissertação há uma seção exclusiva com a narrativa da aplicação do jogo em turmas de ensino médio. Opta-se por não reproduzi-la neste caderno.

Uma sugestão de modificação do jogo para tratar do tema da desigualdade social e sua face geográfica seria apresentar aos estudantes os dados e tabelas com as quantidades de serviços públicos de saúde e educação presentes nas diferentes zonas da cidade.

Tais diferenças podem ser apresentadas no jogo através da colocação de peças do jogo, que representem recursos de saúde e educação, nos bairros das zonas, na proporção em que existem realmente em cada uma das zonas. É possível também alterar os objetivos do jogo para que os jogadores tenham como missão igualar a oferta de serviços entre as zonas com maior e menor atendimento.

A discussão após a aplicação do jogo neste modelo deve se direcionar para as reflexões dos estudantes sobre as causas econômicas, políticas e culturais dessa diferença, assim como sobre as consequências deste quadro e as possibilidades de mudança. Este contexto permite ao professor tratar do tema da desigualdade e dos conceitos sociológicos que perpassam a análise deste fenômeno social.

Acesso à cultura

De maneira semelhante ao modelo anterior, é possível trabalhar o tema da oferta de cultura nos diferentes bairros e zonas da cidade. Inicialmente o professor pode apresentar para os estudantes, tabelas com as quantidades de bibliotecas, livrarias, teatros, cinemas e casas de shows presentes nas diferentes zonas da cidade.

As diferenças podem ser apresentadas no jogo através da colocação de novas peças que representem bibliotecas/livrarias e teatros/cinemas nos bairros das zonas, na proporção em que existem realmente em cada uma das zonas. É possível também alterar os objetivos do jogo para que os jogadores tenham como missão igualar a oferta de cultura entre as zonas com maior e menor quantidade.

Neste modelo a discussão após a aplicação do jogo também deve se direcionar para as reflexões dos estudantes sobre as causas dessa diferença, assim como sobre as consequências deste quadro e as possibilidades de mudança. Este contexto permite ao professor tratar do tema do acesso à cultura através da análise sociológica deste fenômeno social.

5 Considerações finais

A questão da participação política permeia os debates sobre o funcionamento e as possibilidades da democracia atual em diversos países. No Brasil, as manifestações populares de 2013, conhecidas como “as jornadas de junho”, as ocupações das escolas estaduais por seus estudantes em 2016, e a atual crise política iniciada com o impeachment de Dilma Rousseff, fomentaram mais uma vez a discussão sobre o tema da participação política. O presente caderno se insere nesta discussão através da reflexão sobre a criação e aplicação de um jogo enquanto ferramenta pedagógica que possibilite estimular a participação política dos estudantes ao levar o debate sobre política para as aulas de Sociologia.

A proposta de criação do jogo teve ainda a intenção de suprir uma carência de materiais didáticos para trabalhar os conteúdos do currículo de Sociologia. Nesse sentido, o jogo se utiliza da ludicidade para criar um ambiente diferenciado ao tratar de um assunto que não desperta interesse da maioria dos estudantes.

Envolver os estudantes no debate sobre cidadania e participação política, produzindo críticas a partir das suas visões, ao invés de apresentar visões prontas e acabadas, é fundamental para despertar entre eles a reflexão sobre seus papéis enquanto sujeitos políticos.

Por fim, espero que o jogo contribua para o avanço de uma educação transformadora que possibilite envolver os estudantes, ouvi-los e construir novas possibilidades de participação deles. E que a luta por uma educação pública e de qualidade continue gerando frutos através da luta diária daqueles que acreditam no papel transformador da educação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Montesquieu: sociedade e poder. **Os clássicos da política**, v. 2, p. 111-121, 2000.
- ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos. **Sociologia no Ensino Médio: uma análise comparada de propostas curriculares**. Rio de Janeiro, 2016.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 39-58, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Liber Livro, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Zahar, 2010.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 2004.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Editora da UNICAMP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999), **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, MEC.
- BRASIL 2016a. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26/12/2016
- BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996&58; embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação**. Trabalho, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010.
- CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. In **Cadernos de Pesquisa**. V.4 . n.16.802-820. 2016
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.
- DE CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. Civilização Brasileira, 2001.
- DE LIMA, Rogerio Mendes; DE OLIVEIRA FERREIRA, Fátima Ivone. **Tecendo redes E construindo conhecimentos: Caminhos para O ensino de sociologia na educação básica**. Saberes em Perspectiva, v. 4, n. 8, p. 173-193, 2014.
- FARIA, Cláudia Feres. **Democracia deliberativa: Habermas, Cohen e Bohman**. Lua Nova, n. 50, p. 47-68, 2000.

FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. **Coleção Explorando o Ensino**. Sociologia. MEC, Brasília, 2010..

FIGUEIREDO, Myrna Pimenta. Importância e entraves para articulação pública: a influência da cidadania no desenvolvimento local. In: PIMENTA, Solange Maria; CORRÊA, Maria Laetitia (Orgs). **Gestão, Trabalho e Cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica / CEPEAD / FACE / UFMG, 2001. p. 91-106.

FLORES, Joaquin Herrera. **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. Seqüência; Estudos Jurídicos e Políticos, v. 23, n. 44, p. 9, 2002

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo. Paz e Terra. 1987.

FREIRE. Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

GESTEIRA, Beatriz Muniz. **A cidadania como o objetivo do ensino de sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas**. Rio de Janeiro, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. Edições Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista brasileira de educação, v. 16, n. 47, 2011

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. BIB, São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2014.

HANDFAS, Anita. As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. In SILVA, Ileizi F. GONÇALVES, Danielle N. **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume. 2017. p.369-387.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2008.

HUINZIGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva. 7 ed. (2012).

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos**. Mediações-Revista de Ciências Sociais, v. 12, n. 1, p. 113-130, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, p. 39-45, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. **John Locke e o individualismo liberal**. Os clássicos da política, v. 1, n. 13, p. 79-110, 1993.

MENDES, Denise Cristina Vitale Ramos. **Representação política e participação: reflexões sobre o déficit democrático**. Revista Katálysis, v. 10, n. 2, p. 143-153, 2007.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. Martins Fontes, 2000.

MORAES, Larissa Messias. **Desafios e Propostas da Sociologia no Ensino Médio à luz da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de João Luiz Gasparin**. ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, v. 4, 2011.

PARMIGIANI, Jacqueline; DOMBROWSKI, Osmir. **O Alfabetismo Sociológico: uma contribuição para o debate sobre o ensino de sociologia**. Tempo da Ciência, v. 20, n. 40, p. 193-210, 2011.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Ponderações ao currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da base comum nacional**. Revista e-Curriculum, v. 12, n. 3, 2014.

PEREIRA, Marcus Abilio. **Movimentos sociais e democracia: a tensão necessária**. Opinião Pública, v. 18, n. 1, p. 68-87, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. Editora Contexto, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIRINO, Célia Galvão. Tocqueville: sobre a liberdade e a igualdade. In: WEFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser**. Revista Teias, v. 5, n. 8-9, p. 13 pgs., 2007.

RAUSCHENBACH, Rolf. **Processos de democracia direta: sim ou não? Os argumentos clássicos à luz da teoria e da prática**. Revista de Sociologia e Política, v. 22, n. 49, p. 205-230, 2014.

RIBEIRO, Renato J. Hobbes; HOBBS, R. o medo e a esperança. **WEFFORT, Francisco C.(organizador). Os Clássicos da Política**, v. 13, 2006.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória**. Alea: Estudos Neolatinos, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005. RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001

ROSSI HOROCHOVSKI, Rodrigo; CLEMENTE, Augusto Junior. **Democracia deliberativa e orçamento público: experiências de participação em Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife e Curitiba**. Revista de Sociologia e Política, v. 20, n. 43, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques; DA SILVA, Rolando Roque. **O contrato social e outros escritos**. Editora Cultrix, 1997.

SADEK, Maria Tereza. **Nicolau Maquiavel: o cidadão sem fortuna, o intelectual de virtú**. Os clássicos da política, v. 1, p. 11-50, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Ciência e senso comum. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro. Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo**. 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos-CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. Leya, 2010.

SANTOS, Mario B. SOBRAL, Fernanda. O PIBID e as Ciências Sociais: impacto e importância para fortalecimento das licenciaturas. In SILVA, Ileizi F. GONÇALVES, Danielle N. **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume. 2017. p.233-249

SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios**. RENOUE, v. 6, n. 1, 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, 2012**. Em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em: 07/07/2017.

SOUSA, Diogo Tourino de. A sociologia no programa nacional do livro didático: autonomia, universalização e a construção da democracia no Brasil. In SILVA, Ileizi F. GONÇALVES, Danielle N. **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume. 2017. p.171-201.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. In: **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez, 2011

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, 2014.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América: leis e costumes**. São Paulo: Martins, 2004.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, 2005