

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

JOSÉ AILTON MARCOLINO DA SILVA

**O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: O
RACISMO EM QUESTÃO.**

RECIFE – PE

2020

JOSÉ AILTON MARCOLINO DA SILVA

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: O
RACISMO EM QUESTÃO.

Intervenção Pedagógica submetida ao
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional, da Fundação Joaquim Nabuco, como
parte dos requisitos para obtenção do título de
mestre em Sociologia.

Orientador: Wilson Fusco

RECIFE-PE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

S586j Silva, José Ailton Marcolino da Silva
O jogo como recurso pedagógico nas aulas de sociologia: o racismo em questão/José Ailton Marcolino da Silva. Recife: O Autor, 2020.
p. 126:

Orientador: Prof. Dr. Wilson Fusco
Intervenção Pedagógica (Mestrado) - Mestrado Profissional de Sociologia
em Rede Nacional -ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Jogos Educativos 3. Sociologia. 4. Questão Racial. I. Fusco, Wilson, orient. II. Título

CDU: 371:316:572.9 (813.42C)

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ AILTON MARCOLINO DA SILVA

O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: O
RACISMO EM QUESTÃO.

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - ProfSocio, na Fundação Joaquim Nabuco, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovado em 26 de junho de 2020 em banca online.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Doutor Wilson Fusco (Orientador/Examinador Titular Interno – Fundaj)

Professor Doutor Allan Rodrigo Arantes Monteiro (Examinador Titular Interno – Fundaj)

Professor Doutor Sidartha Soria Silva (Examinador/Titular Externo -UFPE)

AGRADECIMENTOS

Como dizia o poeta, “o real se dispõe para a gente é no meio da caminhada”. E foram muitas partilhas nessa caminhada. Assim, nesse momento eu quero celebrar com muitas pessoas o sabor pela efetivação desse trabalho.

Sou grato a todos que participaram da minha caminhada, através de conversas, debates e compartilhamento de ideias em todos os momentos do projeto, seja de desânimo, cansaço e busca continuada. Assim reconheço o valor, a sabedoria e o prazer da partilha com todos.

A Deus pela presença imanente em todos os momentos da minha caminhada.

Aos meus inesquecíveis e eternos pais Irene Marcolino e Miguel Fortunato (*in memoriam*).

A minha esposa Soraya Patrícia de Lima Marcolino pela força, incentivo, paciência e muita compreensão pela ausência necessária em todas as circunstâncias da caminhada.

Ao meu filho Luigi Fortunato pela infinita paciência e amorosidade nos momentos de ausência.

Ao meu orientador professor Dr. Wilson Fusco pela maneira como conduziu a orientação do trabalho, procurando habilmente apresentar caminhos e ideias nas diferentes situações da construção de um trabalho acadêmico.

Ao professor Dr. Alexandre Zarias pelas suas valiosas contribuições sociológicas.

Aos meus amigos e amigas, Paulo, Viviane, Avaci e Monyke de passagem no Hostel de D. Edneia em Apipucos, faziam das noites de segunda feira momentos de muitas leituras, estudos, comida da bodeguinha e muita amizade.

Ao meu amigo Luciano Gonçalo que nos seus duros estudos do curso de medicina esteve sempre disponível, inclusive para longas e boas reflexões sociológicas.

Aos meus amigos Flávio Carlos da Silva e Maria Aparecida Ribeiro (Cida) da GRE – Caruaru, pelo carinho, respeito e presteza ao longo da caminhada do mestrado.

A minha ex gestora da Irmã Sônia e amiga Verônica Andrade pelo reconhecimento e incentivo ao mestrado.

Aos meus amigos da turma do mestrado em Sociologia do Profsocio/Fundaj-2018 pelo apoio, companheirismo, laços de solidariedade durante a caminhada e pela contribuição no meu rejuvenescimento no campo dos estudos sociológico.

Ao brilhante corpo docente do Profsocio/ Fundaj pelos relevantes saberes e reflexões.
À Fundação Joaquim Nabuco.

À minha banca de qualificação, com o professor Dr. Allan Rodrigo Arantes Monteiro e o professor Dr. Sidartha Soria Silva pelas relevantes observações e reflexões que contribuíram para este trabalho.

Ao nobre amigo de aventura sociológica Paulo Roberto Filho pelo compartilhamento de saberes e experiências de ensino, pelo apoio fraternal nas horas de desânimo, a força para continuar a caminhada do mestrado e o grande aprendizado de viagem, sobretudo de vida.

Ao meu amigo José Raimundo do Profsocio pelas boas reflexões sobre a antropologia e sociologia das juventudes.

Ao meu amigo José Clovis de Andrade pelo apoio técnico e moral na caminhada do mestrado.

Aos meus amigos de longas e ótimas discussões poéticas, sociológicas com café, Claudocy Lucena e Veridiano Santos; de estudos históricos e socio antropológico Adilson Filho e Kleber Fernando; do Profsocio Manuel Brito Menezes, pelas longas reflexões sociológicas e pedagógicas via *WhatsApp* e também ao cientista social, músico e poeta Neylton da Graça, incentivador perene desde os anos 90.

Ao gestor da Escola Estadual Professor Mário Sette Givaldo Xavier pela acolhida e confiança.

Aos meus amigos professores e apoiadores da Escola Estadual Professor Mário Sette em Caruaru, Denner, Claudinho, Irineu, Diego, Sueli, Iraizi e Rennan.

Ao professor historiador Edson Fernando, da rede pública da Paraíba pelas boas reflexões e incentivo ao meu projeto de mestrado em Sociologia.

Aos meus ex-alunos de Educação Física do Ensino Fundamental anos finais da Escola Irmã Sônia (2015-2018) que serviram de inspiração para esse projeto de mestrado em Sociologia.

Aos meus ex-alunos do 3º Ano C – 2019 da Escola Professor Mário Sette que voluntariamente, tornaram possível essa experiência pedagógica.

“La fantasía abandonada de la razón produce monstruos,
pero unida a ella es la madre de las artes”.

(Francisco de Goya)

RESUMO

O referido trabalho dissertativo foi elaborado com o objetivo de fazer uma Intervenção Pedagógica nas aulas de Sociologia numa turma de 3º ano do Ensino Médio, realizada na Escola Professor Mário Sette, uma escola pública localizada no município de Caruaru – PE. Por meio dessa intervenção buscamos uma incursão sobre a prática do ensino de Sociologia no Ensino Médio no trato com a desigualdade étnica-racial e o racismo. A pesquisa teve como objeto o uso do jogo didático como uma metodologia de ensino nas aulas de Sociologia da educação básica, tendo por finalidade despertar a curiosidade, a sociabilidade e a participação ativa dos estudantes na construção do saber sociológico na sala de aula. Num primeiro momento fazemos uma análise da dimensão subjetiva da pesquisa e o lócus da mesma. No segundo momento vamos refletir sobre o ensino de Sociologia na educação básica, as relações de afinidades entre as expressões juvenis e as metodologias de ensino, o estado da arte do uso do jogo didático no ensino das Ciências Sociais e o jogo em diferentes perspectivas sociocultural. No terceiro momento, iniciamos a intervenção pedagógica com uma discussão teórica sobre as relações raciais, uma sequência didática com abordagem de conteúdos baseada no livro de Sociologia, e o fechamento através de um jogo didático com suas regras e dinâmica operacional. A experiência de aprendizagem com o uso do jogo didático na construção do saber sobre as relações raciais se propôs a refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem para além das metodologias expositivas, que fomentam saberes, impressões, atitudes e expressões sobre a dinâmica do jogo das desigualdades e discriminação racial na vida em sociedade. Pensamos que essa experiência lúdica de aprendizagem social se aplica noutros contextos.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Jogo Didático. Expressões Juvenis. Relações Raciais. Prática de Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This dissertation work was prepared with the objective of making a Pedagogical Intervention in Sociology classes in a 3rd year class of High School, held at Escola Professor Mário Sette, a public school located in the municipality of Caruaru - PE. Through this intervention, we seek an incursion into the practice of teaching Sociology in High School in dealing with ethnic - racial inequality and racism. The research had as its object the use of the didactic game as a teaching methodology in the Sociology classes of basic education, with the purpose of arousing the students' curiosity, sociability and active participation in the construction of sociological knowledge in the classroom. Firstly, we analyze the subjective dimension of research and its locus, and secondly, we will reflect on the teaching of sociology in basic education, the relationship of affinities between youth expressions and teaching methodologies, the state of the art of use of the didactic game in the teaching of Social Sciences and the game in different socio - cultural perspectives. In the third moment, we started the pedagogical intervention with a theoretical discussion about race relations, a didactic sequence with a content approach based on the Sociology book, and the closing through a didactic game with its rules and operational dynamics. The learning experience with the use of the didactic game in the construction of knowledge about race relations, proposed to reflect the possibilities of teaching and learning beyond the expository methodologies, which foster knowledge, impressions, attitudes and expressions about the dynamics of the game of children. Inequalities and racial discrimination in life in society. We think that this playful experience of social learning applies in other contexts.

Keywords: Pedagogical Intervention. Didactic Game. Youthful Expressions. Race Relations. Sociology Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Professor Mário Sette

Figura 2 - Professor apresentando as regras do jogo

Figura 3 - Equipe marrom analisando e debatendo a partir das informações recebidas

Figura 4 - Equipe branca formulando sua argumentação

Figura 5 - Equipe preta preparando sua argumentação

Figura 6 - Equipe vermelha construindo suas respostas

Figura 7 - Principais sugestões feitas pelos estudantes em relação ao uso do jogo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepção dos alunos em relação ao jogo didático

Gráfico 2 – Percepção dos alunos em relação ao jogo didático

Gráfico 3 – Profissão dos pais dos alunos

Gráfico 4 – Autodeclaração dos alunos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência
PCP – PE	Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio de Pernambuco
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
1.1 A pesquisa e sua dimensão subjetiva.....	13
1.2 A intervenção pedagógica e suas etapas.....	15
1.3 O lócus da pesquisa: a escola Professor Mário Sette em Caruaru.....	20
1.3.1 Diagnóstico de indicadores.....	24
2. REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	26
2.1 Expressões juvenis e metodologias nas aulas de Sociologia do Ensino Médio.....	26
2.2 Por outro jogo do saber sociológico no Ensino Médio.....	37
2.3 Estado da arte – faces do jogo didático na prática do ensino das Ciências Sociais.....	41
2.3.1 O jogo em diferentes perspectivas sociocultural.....	47
3. UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE POSSIBILIDADES.....	54
3.1 Primeira aula.....	66
3.2 Segunda aula.....	69
3.3 Terceira aula.....	71
3.4 Quarta aula.....	74
3.5 Quinta aula.....	76
3.6 Sexta aula - o jogo como uma metodologia do ensino.....	80
3.6.1 As regras do jogo didático.....	86
3.6.2 Dinâmica operacional do jogo didático.....	87
4. PÓS – JOGO: IMPRESSÕES E EXPRESSÕES SOBRE O JOGO SOCIAL DO RACISMO NA AULA DE SOCIOLOGIA.....	99
4.1 Retorno ou <i>Feedback</i> do jogo didático sobre o racismo no 3º ano C.....	107
4.2 Sugestões ao jogo.....	110
6. REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	121
Apêndice 1: Sequência didática.....	122
Apêndice 2: Figuras utilizadas durante o jogo.....	124
Fonte: Livro didático Sociologia em Movimento.....	125
Apêndice 3: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL.....	126

1. APRESENTAÇÃO

1.1 A pesquisa e sua dimensão subjetiva

Desde a minha passagem pela graduação em Educação Física na Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), em 1992 comecei a fazer algumas indagações a respeito do lugar e papel dessa disciplina tanto no currículo escolar quanto na formação social do ser humano, pois desconfiava do reducionismo biológico que dava suporte sócio-histórico para manutenção da mesma dentro do espectro do conhecimento oferecido da pré-escola ao ensino superior. Mas no próprio currículo do curso de Educação Física a disciplina de Sociologia já se fazia presente naquela época, e essa relação de aproximação, afinidade e pertencimento entre o movimento humano como uma expressão corporal construída socialmente, repercute de diferentes formas e significados na formação do indivíduo na sua plenitude.

Foram muitas inquietações com as questões sociológica, que atravessaram muitas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, sabendo que a aula de Educação Física escolar ainda é percebida culturalmente, com raras exceções, inclusive na própria comunidade escolar entre muitos outros professores de outras áreas do saber, como um fazer pedagógico meramente prático ou mecânico, a despeito do grande aporte teórico e de pesquisa produzido nas três últimas décadas. Nesse sentido, escolhi a sistematização da cultura corporal com um recorte teórico subsidiado por uma Sociologia do corpo, uma Sociologia da juventude e por uma Sociologia do esporte.

Nessa percepção intelectual e profissional, há um norteamento das aulas de Educação Física numa perspectiva sociocultural, que demanda um olhar sobre a expressão corporal a partir de uma dinâmica de construção de subjetividades e identidades juvenis através da apropriação e experimentação de gestos, habilidades, ludicidades e afetividades. Assim, através dessa trama de sentidos, narrativas e eventos culturais que se fazem presente no cotidiano da escola, os jovens estudantes perseguem sonhos, desejos e projetos de vida em diferentes planos e trajetórias individuais.

Diante desse contexto de múltiplas relações e interações do saber escolar, fui em busca de uma formação continuada no campo das Ciências Sociais. Primeiramente fiz uma pós-graduação lato sensu em Sociologia, FAFICA – Caruaru (1997), e posteriormente cursei disciplinas como aluno especial na disciplina de Antropologia Urbana e Antropologia da Imagem com foco nas culturas juvenis no espaço urbano, no curso de mestrado em Antropologia – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2003), não tendo ingressado no mesmo como aluno regular. Todavia, a minha afinidade e persistência acabaram me levando ao

Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (Profsocio/ FUNDAJ), sendo essencial para o meu ingresso como professor da disciplina de Sociologia do Ensino Médio na escola pública no ano de 2018.

As indagações, as provocações e questionamentos a respeito do lugar e do papel da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, sua sistematização na escola e principalmente a relevância e repercussão dos seus conteúdos na vida cotidiana dos jovens, passam a fazer parte da minha busca como aluno pesquisador no tocante à metodologia do ensino, a fim de proporcionar um cenário de análise crítica, reflexiva e propositiva da prática de ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia na educação básica.

Quando tratamos sobre metodologia do ensino nas aulas de Sociologia, se faz necessário lembrar que uma prática de ensino efetivamente significativa não é apenas uma escolha individual, mas está atrelada diretamente ao modo como a escola está situada socioculturalmente, como se estrutura a prática docente na sala de aula e qual a ótica em que é pensada a concepção de juventude no Ensino Médio no contexto da sociedade contemporânea (SILVA, 2009). Sabendo da relevância do professor como agente mediador na relação entre o saber e o aluno, é pertinente dizer que o uso de metodologias ativas na sala de aula não implica na ausência do professor do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, quando refletimos sobre a prática de ensino e o uso de recursos didáticos no fazer sociológico na sala de aula do Ensino Médio, temos em mente uma prática já consagrada didaticamente conhecida por "aula expositiva", que pressupõe como já sabemos um diálogo, uma exposição conceitual, temática e de questões programáticas que pretendem despertar a curiosidade e interesse dos estudantes, ampliando o campo de aprendizagem associado a uma formação social crítica sobre o mundo no qual estão inseridos.

Reconhecendo o grande desafio da disciplina de Sociologia no Ensino Médio quando se constitui como uma área do saber de relevante visibilidade teórica e cultural na sala de aula e na vida dos jovens estudantes, pois conta apenas com uma aula semanal, se faz necessário um revigoramento da concepção e prática sociológica de ensino que se proponha na sala de aula a construir e deslocar saberes, atribuir sentidos e significados do ensino de Sociologia na sala de aula e na vida cotidiana dos estudantes. Percebemos assim, uma visão ampla e múltipla do sentido do conteúdo que se anuncia como sendo:

O conjunto de conhecimentos, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida (LIBÂNEO, 1994, p. 128).

Nesse contexto, há uma compreensão contemporânea de prática educativa que aponta que os conceitos são apenas um tipo de conteúdo. E além da dimensão conceitual, devem ser considerados outros tipos de conteúdo (procedimental e atitudinal). Assim, há um entendimento que todos os saberes desenvolvidos no contexto da escola fazem parte de uma dessas dimensões dos conteúdos (COLL *et al*, 1998).

Por essa ótica inquietante e propositiva, o nosso objetivo é identificar e operacionalizar possibilidades reais do uso do jogo didático como uma intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, na perspectiva de sistematizar a temática do racismo e seus subprodutos como o estereótipo, o preconceito, a discriminação e a segregação como conteúdo de ensino.

Esse propósito didático pode dimensionar aquilo que Mills (1975), chamou de artesanato intelectual, no sentido de que o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupa. Os atores sociais utilizam a experiência da sua vida, jogam com práticas de sentidos (pensar – fazer – sentir), não estão encerrados, vivem uma abertura, uma caminhada (SNYDERS, 1996).

Assim, podemos inferir que os processos de ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia são complexos, constituídos por parâmetros institucionais e organizacionais, condições físicas, tradições metodológicas e das possibilidades reais dos professores, o que faz da prática de ensino algo fluido, sutil e fugidio, que vai além de estruturas simples e se expressam através de uma multiplicidade de fatores, ideias, valores, habilidades, competências e autonomias (ZABALA, 1998).

No nosso trabalho, enfatizamos as metodologias ativas e do jogo nas aulas de Sociologia na perspectiva de fomentar o protagonismo juvenil, a participação e a sociabilidade dos estudantes na construção do saber sociológico, compreendendo que no contexto das aulas expositivas propriamente dito, abstrato e distante da vida real dos estudantes, imersos nas suas “zonas de conforto”, parece não ser suficiente para convencer ou seduzir os jovens para analisar criticamente a realidade que o cerca, ao mesmo tempo formar uma conduta investigativa e estabelecer nexos de pertencimento com a sociedade em que vivem.

1.2 A intervenção pedagógica e suas etapas

A dinâmica da metodologia do ensino na educação básica, especificamente nas aulas de Sociologia do Ensino Médio tem sido um campo fértil e aberto à reflexão em que se investiga

as melhores estratégias de ensino para alcançar os jovens que frequentam a sala de aula. Assim, a experiência da intervenção pedagógica realizada neste trabalho dissertativo aponta para o uso das metodologias ativas e do jogo no ensino da temática do racismo, a fim de contribuir com a formação do pensamento social crítico dos jovens estudantes.

Já na primeira seção, fazemos uma incursão pela Escola Estadual Professor Mário Sette localizada na cidade de Caruaru, procurando situar de forma sintética e transparente desde a dinâmica do seu funcionamento como sujeito público e institucional da educação, voltado para formação educacional e cultural, bem como dos princípios éticos, políticos e sociais que pedagogicamente sinalizam na formação do jovem estudante como ser complexo e em transformação, e que o habilita ao exercício de uma cidadania crítica e criativa, que se impõe frente aos desafios da luta cotidiana por um mundo cada vez mais plural e com menos desigualdade social.

Foi preciso fazer uma análise documental para de forma adequada e coerente sistematizar a utilização de metodologias ativas e do jogo nas aulas de Sociologia, voltados para a aprendizagem dos estudantes. Através da leitura dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Sociologia é possível elencar desde orientações, até pressupostos e fundamentos que norteiam e confirmam a relevância de práticas de ensino dinâmicas e eficientes no desenvolvimento da percepção do estudante sobre o mundo no qual está inserido.

Essa incursão pelos aspectos curriculares e metodológicos foi fundamental para ampliar as possibilidades de aproximação e diálogo do saber escolar e o contexto sociocultural dos estudantes, visto como um ponto central da presença da disciplina de Sociologia do Ensino Médio, tão bem exposto nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Sendo assim, o propósito desse trabalho dissertativo de intervenção pedagógica na prática de ensino nas aulas de Sociologia foi responder à seguinte indagação: como as metodologias ativas e o jogo didático dialogam com a prática de ensino nas aulas de Sociologia do Ensino Médio?

A motivação pela qual fui levado a desenvolver este trabalho de intervenção pedagógica está vinculada a minha persistente preocupação pela experiência de ensino e aprendizagem dos estudantes nas aulas de Sociologia. A escolha pelo uso de metodologias ativas e do jogo didático na sistematização da temática do racismo na sala de aula coincide com um certo mal-estar nos espaços coletivos de aprendizagem, sendo o principal deles a escola.

Dessa maneira, apostar numa prática de ensino com base em metodologias ativas e do jogo nas aulas de Sociologia implica em apresentar aos jovens estudantes do Ensino Médio uma perspectiva dinâmica, crítica, estética e problematizadora do saber sociológico, tendo como ponto de partida o olhar do senso comum.

Ela pretende ser dinâmica, porque estabelece relação com o contexto sociopolítico mais amplo e fomenta a participação dos jovens estudantes nas questões políticas da realidade brasileira; é promotora da criticidade, porque estimula a formação consciente dos estudantes a respeito do mundo em que estão inseridos; é estética porque se propõe a despertar a sensibilidade no trato com questões públicas da sociedade; e problematizadora, por levantar questionamentos sobre a ótica naturalizante sobre as questões sociais.

O conteúdo desse trabalho dissertativo está dividido em cinco seções, sendo antecedido por esta apresentação que tem a finalidade de orientar os caminhos percorridos pelo estudo e as questões desenvolvidas e alcançadas.

Na segunda seção vamos apontar para uma análise dos principais documentos norteadores que fundamentam não só a necessidade e a busca pelo incremento de metodologias no Ensino Médio, como também a articulação dessas com o aprimoramento de questões-chaves das culturas juvenis e inovações dos processos educativos, especificamente para o Ensino Médio e nas aulas de Sociologia. Entre esses documentos que orientam as abordagens sobre os pontos principais são eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2013); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006); e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- PCNEM (BRASIL, 2000).

Por conseguinte, fazemos uma breve reflexão a respeito da situação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio a partir da sua considerável intermitência curricular, mas sem perder de vista a sua grande relevância teórica, social e simbólica, o que é um ponto consensual entre cientistas sociais e professores da área. Nesse contexto, também assumimos que há um forte sentimento por mudança no ambiente de aprendizagem sociológica, precisamente na sala de aula. A Sociologia como ciência jovem que é, precisa se deixar rejuvenescer com os jovens estudantes a fim de expressar o seu saber – sabor, seu saber pensar, sentir e fazer criticamente a vida em sociedade. Como dizia Marcel Mauss, é preciso recompor o todo (MORIN, 2011).

O “Estado da arte” sobre o uso do jogo que envolve temas ligados à cultura Afro-Brasileira e questões do Racismo é muito presente nas parcerias entre grupos de estudantes de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), universidades e escolas públicas. Jogar com o saber sociológico na sala de aula parece ser ainda muito recente,

provocativo e cheio de lacunas. Talvez a intermitência da disciplina na escola tenha contribuído para um certo atraso em termos de produção de material didático e divulgação de pesquisas voltadas à temática de uma pedagogia lúdica nas aulas de Sociologia. O que não aconteceu por exemplo com a disciplina de História.

Podemos imaginar que jogar sociologicamente numa relação de aprendizagem pode significar deslocar saberes, valores e atitudes na construção de uma prática do saber sociológico na educação básica, como lembrava tão bem Florestan Fernandes (1975), que no ensino secundário vale a formação do espírito da curiosidade, da inquietude, da busca e da criticidade daqueles que o recebem sendo mais relevante a maneira da comunicação do conteúdo do que o conteúdo em foco. Desse modo, o ensino deve ser formador por excelência.

Quando pensamos o jogo numa perspectiva sociocultural, certamente vamos fazer diferentes exercícios de análise da vida em sociedade. No contexto das aulas de Sociologia no Ensino Médio também não vai ser diferente, e não podemos ficar preocupados em defini-lo, pois, o essencial é conhecer as suas características e descobrir que o seu aspecto banal confunde a sua dimensão de seriedade, ordem, prazer, risco e incerteza (CALLOIS, 2017; HUIZINGA, 1980; SCHILLER, 2017).

No campo da aprendizagem o jogo didático é visto quase que exclusivamente no seu aspecto instrumental e funcional, ou seja, o jogo pode ser uma técnica de ensino eficiente, divertida e de controle disciplinar. No nosso trabalho com a temática do Racismo, o jogo supõe um processo complexo de ensino e aprendizagem, pois comporta saberes, habilidades, valores e atitudes que implicam noutro tempo pedagógico e sociológico na vida dos estudantes do Ensino Médio, recordando o pensamento de (MILLS, 1975), de que há uma intelectualidade para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a história e a biografia, o eu e o mundo.

Na terceira seção, começamos a nossa intervenção pedagógica propriamente dita com a sistematização de uma sequência didática de cinco aulas mais a realização de um jogo didático sobre a desigualdade étnica-racial com foco no racismo na sexta aula. A dinâmica das aulas foi uma experiência direcionada para a utilização de metodologias ativas devido às possibilidades de participação, expressão e protagonismo dos estudantes nesses cenários de aula, fatores que estão articulados com o contexto do jogo didático.

Considerando a complexidade da temática da desigualdade étnica-racial na sociedade brasileira, refletimos sobre a relevância da problematização do conteúdo a fim de desnaturalizar

a própria realidade material dos estudantes, provocando assim novas maneiras de imaginar sociologicamente as relações de poder em que estão imersos e o mundo que o cercam.

Pela dinâmica urgente da questão do racismo e fluída das expressões juvenis na sala de aula, optamos por discorrer na própria sequência didática, de análises e comentários sobre o contexto das questões que envolvem desde o papel da disciplina de Sociologia e também na formação e ação docente na sala de aula, com relação a lei que trata da inclusão do ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas na educação básica, fazendo questionamentos sobre as desigualdades raciais e observando o tratamento das questões do racismo nos documentos que norteiam o ensino da Sociologia na escola, como as (OCNEM, 2006) e os Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia do Ensino Médio – PE (2013).

Essa inquietação em tornar transparente e também mobilizar o imaginário e as práticas sociais dos estudantes na vida em sociedade, com relação a desigualdade étnica-racial e o racismo, é o principal objetivo do jogo didático que foi experienciado com a turma do terceiro ano C da Escola Professor Mário Sette. A prática do jogo didático foi uma disputa entre quatro equipes de perguntas e respostas, com quatro questões para ambas, elaboradas pelo professor com caráter lúdico, educativo e formativo sobre a temática explorada no livro didático, com regras pontuadas e discutidas com os participantes do jogo.

Na seção quatro, fizemos uma análise da entrevista realizada com quatro estudantes que participaram do jogo em situações diferentes e também com papéis diferenciados na condução do processo lúdico sobre a temática do racismo, com a finalidade de escutar dos estudantes as suas impressões e significados a respeito da aprendizagem da temática do racismo na vivência do jogo didático.

Buscamos explorar nos estudantes a capacidade perceptiva sobre a importância do uso do jogo didático na aprendizagem da temática do racismo, e imaginar também que estudar um tema considerado tão polêmico quanto desumano e que trabalhado a partir de um jogo didático possa influenciar a conduta individual e social dos estudantes, e que pode ser um indício de que há espaço para uma pedagogia lúdica nas aulas de Sociologia.

Ainda na seção quatro, seguindo essa conduta analítica do jogo didático com a temática do racismo, também tivemos um retorno, uma espécie de *feedback* dos estudantes de perguntas e respostas sobre a validade pedagógica e metodológica do jogo aplicado ao conteúdo da desigualdade étnica-racial na aula de Sociologia. Qual a ideia que atravessa o imaginário dos estudantes sobre o mundo do jogo? O que ele pode despertar, aflorar e gerar de atitudes em relação ao jogo de preconceito e discriminação que povoam a mentalidade dos jovens

adolescentes ainda que de maneira inconsciente? Como dizia Huizinga (1996), em relação ao jogo, de nada adianta querer defini-lo, vale saber as suas características e inter-relações.

Na última seção é oportuno destacar a validade do jogo didático como recurso de aprendizagem nas aulas de sociologia com foco na temática do racismo, mas um jogo que vai além da questão memorativa ou apenas conceitual, que nos desafia a sair da “zona de conforto”, inquietar e questionar as regras, as relações desiguais de poder e os valores que estão incorporados no jogo do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia. Cumpre aqui assumir que nesse jogo estamos apenas engatinhando.

1.3 O lócus da pesquisa: a escola Professor Mário Sette em Caruaru

A Escola Professor Mário Sette está localizada na Av. Rui Limeira Rosal, 30 – Bairro Vassoural, periferia do município de Caruaru – PE. Possui o seu Cadastro Escolar 405.037 – CNPJ10572.071/1631 – 78 e a sua portaria de autorização e funcionamento N° 5325 de 26/07/1980. Sua jurisdição é na Rede Estadual de Ensino junto à diretoria de ensino GRE (Gerência Regional de Ensino) Agreste Centro Norte – Caruaru.

Figura 1 - fachada da Escola Estadual Professor Mário Sette



Fonte: Acervo do autor (2019).

Inaugurada em 1974, oferecendo Educação Infantil a partir do pré-escolar e também primeiro e segundo graus do ensino regular, a Escola oferecia estudos complementares chamados de práticas integradas do lar, oficinas comerciais e industriais que, àquela época

vislumbravam uma educação integradora. O seu nome é uma homenagem ao professor, jornalista e escritor pernambucano Mário Sette que em 1922 com a idade de 36 anos tomou posse na Academia Brasileira de Letras (ABL), ocupando a cadeira de número 29.

Pela sua localização, nas adjacências da Feira de Caruaru, o seu prédio é cercado por um dia pela famosa Feira da "Sulanca", uma feira de confecções que coloca a cidade de Caruaru junto com as cidades de Santa Cruz do Capibaribe e Toritama na posição de integrantes do maior Pólo de confecções do Nordeste. Essa condição de pujança da feira é responsável pela empregabilidade da maioria do corpo discente da escola. Assim sendo, o dia de segunda – feira, dia da realização da feira, é um dia letivo atípico no cotidiano da escola, que flexibiliza o horário de chegada dos/das estudantes.

A escola Professor Mário Sette oferta o Ensino Médio, Travessia e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conta com 1.169 alunos distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. O turno da manhã é composto por doze turmas, sendo três turmas do 1º Ano, cinco turmas do 2º Ano e quatro turmas do 3º Ano, todas do Ensino Médio. O turno da tarde funciona com três turmas do 1º Ano, duas turmas do 2º Ano e uma turma do 3º Ano, todas do Ensino Médio e uma turma do projeto Travessia. O turno da noite é contemplado com três turmas da EJA, três turmas do 1º Ano, duas turmas do 2º Ano e duas turmas do 3º, todas também do Ensino Médio e uma turma do projeto Travessia.

Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), é uma escola que se assume numa perspectiva cidadã, como espaço de interação entre educação e cultura e aponta para construção de relações democráticas e plurais. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, ou seja, o estreitamento da relação entre as disciplinas é uma característica de uma escola que pretende construir e trabalhar pedagogicamente o sujeito social na sua plenitude, pois entende a dinâmica social e suas transformações, mudanças e implicações na vida cotidiana.

Trata-se de uma escola que oferta aos seus estudantes uma prática de ensino de acordo com a BNCC e também segue o norte do Currículo de Pernambuco, buscando uma educação integral na perspectiva das múltiplas inteligências, da formação de um ser humano multidimensional e do estímulo ao protagonismo juvenil desses atores sociais em permanente construção. Nesse propósito, a escola se apresenta com uma postura contrária ao fanatismo e à intolerância. Pois entende que:

A escola precisa ter consciência da diversidade cultural e étnica de nossa sociedade. Uma escola consciente respeita e observa os direitos de seus alunos. Ao contrário, uma escola que não tem consciência do direito às identidades perpetua a exclusão e a discriminação (FELDMANN, 2009, p. 77)

Desse modo, a escola Professor Mário Sette define o seu papel de escola consciente e, por esse prisma, contempla o trabalho pedagógico voltado para as questões multiculturais, respeito às diferenças étnicas e de gênero. Ciente da sua responsabilidade social e política na formação de um ser humano ético, esse espaço cultural de produção de saberes precisa assumir que:

A escola está chamada a ser nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens (CANDAU, 2008, p. 14).

É uma escola que se projeta no desafio de responder ao chamado de ser um espaço de apropriação do conhecimento científico necessário, mas também de ser um espaço de diálogo entre culturas e conhecimentos diversos, procurando atenuar as relações de poder que tem raízes na história e na cultura. É relevante frisar que gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mais indo muito além disso (CARVALHO, 2008, p. 92).

Assim, é a busca pela compreensão de gênero como uma maneira de explicar a construção histórica e cultural que coloca o masculino em lugar privilegiado e relega o feminino a submissão é ponto crucial para a reflexão sobre tais relações. No contexto da reflexão sobre as hierarquias e os jogos de poder, a discussão sobre as questões étnicas torna – se fundamental como podemos perceber logo abaixo:

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico – racial e entendendo – a como uma riqueza da nossa riqueza cultural e humana, (GOMES, 2008, p. 72).

A prática pedagógica da escola é construída com a finalidade de discutir e refletir de maneira crítica e propositiva os nossos preconceitos em relação às diferenças culturais e diferentes formas de ser, ratificando que a Escola Professor Mário Sette acredita e desenvolve uma prática educativa ligada ao multiculturalismo crítico, pensando o campo social que está sempre aberto e que nós devemos explorar suas fissuras, falhas, lacunas e silêncios (MCLAREN, 1997), a fim de desestabilizar o caráter monocultural das ações educativas. Desse modo, é possível dizer que a escola assume uma posição laica, no sentido de abraçar todas as manifestações religiosas como um dado cultural a ser apreciado e estudado.

O corpo docente da Escola é constituído por quarenta e nove professores e professoras. Desse total quatorze são contratados¹ e contratadas, três são interpretes de libras e um faz parte do núcleo de língua que funciona nessa unidade escolar. A carga horária dos/das docentes vai variar de acordo a disciplina que leciona indo de 150 a 200 horas/aulas.

A equipe gestora conta com um gestor financeiro e um gestor pedagógico, uma secretária, duas educadoras de apoio e uma técnica educacional. A equipe gestora se conduz de forma democrática, buscando o diálogo entre os pares como a principal característica. A gestão democrática constitui uma liderança exercida em benefício de uma coletividade convergente e com interesses comuns.

A escola Professor Mário Sette desenvolve alguns mecanismos de democratização da gestão como o Conselho Escolar e Conselho de Classe. O Conselho Escolar é formado por membros da escola, professores e professoras, representantes dos pais e representantes da comunidade. O Conselho Escolar (Unidade Executora), se reúne sempre que escola presta contas dos recursos adquiridos e aplicados. Por sua vez, o Conselho de Classe se reúne para analisar o desempenho dos/das estudantes e propor estratégias pedagógicas para a melhoria do mesmo.

A arquitetura da Escola é composta por doze salas de aulas distribuídas em corredores abertos para pátios semi-arborizados. O espaço escolar conta também com uma quadra de esportes (não coberta), banheiros femininos e masculinos para estudantes (ambos com acessibilidade para cadeirantes), banheiros femininos e masculinos para o corpo docente. A sala de professores, a biblioteca, a secretaria, a cozinha, o refeitório, a sala da gestão e da coordenação também fazem parte do espaço escolar.

Durante o ano de 2019 foram feitas algumas adequações no espaço escolar, o auditório sofreu uma mudança e foi ampliado. O laboratório de Ciências da Natureza teve seu espaço reativado e foi equipado por uma equipe vinda do Recife. Os espaços destinados aos laboratórios de Linguagens e Códigos e de Ciências Humanas foram definidos e aguardam equipamentos.

Os recursos financeiros são adquiridos pelo Programa Dinheiro na Escola (PDDE), para o recebimento do valor fixo desse programa. A escola Professor Mário Sette possui a Unidade Executora (UEX), e conta também com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que baseado no censo anterior determina o valor a ser destinado para a escola.

¹ A lei 14.547, de 21 de dezembro de 2011, dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender às necessidades de excepcional interesse público de que trata o inciso VII do art. 97 da Constituição Estadual, nas condições e prazos previstos nesta Lei.

1.3.1 Diagnóstico de indicadores

Os indicadores enquanto instrumentos de diagnóstico da situação escolar permitiu a observação e análise durante o ano de 2019, dos seguintes números de acesso à escola: inicialmente de 1033 alunos e alunas matriculados, com matrículas suplementares de 320 alunos e alunas e pedidos de transferência de 127 alunos.

A análise dos resultados das avaliações externas como a do SAEPE² – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco, foram feitas considerando as estimativas de 2018. No referido ano, a Escola Professor Mário Sette obteve a nota de 3,60. Em 2018 o indicador de fluxo aumentou 5,54 pontos. O aprendizado caiu 0,03 pontos. Por sua vez, alunos e alunas com aprendizado adequado em Língua Portuguesa chegam a 49,8% e em Matemática 3,9%. Esses dados impulsionam a escola obter melhores resultados.

As estratégias traçadas para a melhoria dos resultados estão articuladas com os trabalhos desenvolvidos através de projetos como: Gincana de Carnaval, Conversas sobre livros, Cordel na escola, Literatura e teatro, Festival de dança, Exposição sobre o modernismo, Edição de vídeos, Aulões e simulados, aulas de reforço no contra turno e curso de Braille. Todos esses projetos visam desenvolver o protagonismo estudantil, além das habilidades e competências presentes na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade exigidas no perfil de cada projeto.

O tempo e espaço da Escola professor Mário Sette são (re) pensados em acompanhamentos pedagógicos que acontecem uma vez por mês. Esses encontros são realizados entre o gestor pedagógico e o/a professor/a que são chamados/as individualmente. A conversa com os professores e as professoras segue alguns pontos que delimitam esse processo sendo eles: disciplina/indisciplina das turmas, metodologia/ludicidade, tempo pedagógico, utilização de outros espaços pedagógicos. Desse modo, algumas sugestões são dadas e também recebidas visando à melhoria de nossas práticas pedagógicas e metodologias de ensino.

Melhorar a prática pedagógica do professor e professora é um objetivo da gestão pedagógica que entende a responsabilidade dos/das docentes e, por esta razão, propõe o acompanhamento desses profissionais para dividir, na medida do possível, essa responsabilidade, que implica em não deixar os profissionais sozinhos com suas demandas, numa busca constante pela qualidade do processo de ensinar e aprender.

O uso de uma pedagogia lúdica em sala de aula passou a fazer parte de nossa metodologia após um dos acompanhamentos pedagógicos em que foi sugerido que os

² O SAEPE é o Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco, criado em 2000 tem a finalidade de produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais.

professores de Matemática utilizassem jogos em suas salas de aulas procurando despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes para determinados conteúdos. Assim, a ludicidade³ passa a fazer parte da metodologia do ensino da Escola Professor Mário Sette (em todas as disciplinas) com a finalidade de mostrar que a prática de ensino pode ser prazerosa e desenvolver o protagonismo estudantil sem perder o seu caráter metódico.

Se é verdade que o conhecimento se constitui na própria tensão entre o velho e o novo, entre a tradição e a criação, podemos pensar as aulas de Sociologia no Ensino Médio como um locus privilegiado para analisar fatos sociais, competências cognitivas e significados à luz de uma experiência de aprendizagem lúdica. Assim, refletimos criticamente com a possibilidade de experimentar um jogo didático como uma metodologia do ensino, uma possibilidade de desenvolver a imaginação sociológica e influir na qualidade da vida humana de nossa época (MILLS, 1975).

³ O jogo na sua dimensão lúdica passou a fazer parte da metodologia de ensino da escola após uma série de acompanhamentos pedagógicos sobre a participação e interação dos alunos na aprendizagem em sala de aula.

2. REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 Expressões juvenis e metodologias nas aulas de Sociologia do Ensino Médio.

No contexto das aulas de Sociologia do Ensino Médio, as metodologias estabelecem uma relação direta com os objetivos e valores priorizados no trato com a sistematização do conteúdo sociológico. O incremento dessas metodologias no campo da aprendizagem repercute significativamente desde o acesso até a percepção sobre a relevância do conteúdo de ensino, mas principalmente na apropriação crítica do saber sociológico no Ensino Médio.

Sobre as questões curriculares do ensino de Sociologia, percebe-se entre os professores uma inquietação em compreender o que ensinar e como ensinar o conteúdo de Sociologia no Ensino Médio, sendo muito comum as buscas continuadas dos professores as orientações das DCEM, OCEM e dos PCN's sobre o conteúdo e os princípios metodológicos da disciplina. Sobre os aspectos metodológicos, importa lembrar da pesquisa como sendo um pressuposto epistemológico e também como uma prática de ensino através da qual o estudante pode aprimorar a sua capacidade de observar criticamente os fatos sociais a sua volta (MORAES, 2010).

Vale dizer ainda, que essas práticas de ensino, suas metodologias não seguem uma trajetória linear, uniforme e fixa, mas correspondem a diferentes perspectivas teóricas e culturais que imprimem aos sujeitos produtores do saber escolar e da aprendizagem sociológica um posicionamento pedagógico dinâmico, híbrido e operativo, frente a uma realidade social atravessada pela demanda do trabalho, das novas tecnologias, práticas de cidadania e múltiplas interações juvenis.

Assim, fica evidente que há uma vocação do Ensino Médio para a produção de um conhecimento com qualidade social, ou seja, um conhecimento sociológico que opera no estudante por meio do pensamento crítico social da realidade, bem como estimula à formação integral na sua acepção plena, pois engloba competências cognitivas, emocionais e autonomias sociais não reduzidas apenas a uma preparação para o mercado de trabalho, mas como uma experiência sócio-histórica consciente e racional da vida em sociedade. Essa incursão sobre o papel sociocultural do conhecimento sistemático pode ser observada nas (DCNEM) e aponta certa urgência por novas metodologias de ensino na sala de aula, como segue:

Uma formação integral, portanto, não só possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de

referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2013, p. 162).

Percebe-se uma disposição nas diretrizes curriculares do Ensino Médio que expressa uma junção entre as dimensões científicas, tecnológicas e culturais que ultrapassam as dicotomias que ainda marcam, via de regra a organização curricular e a sistematização do saber escolar, principalmente quando se percebe nos dias atuais uma distribuição temporal assimétrica entre as disciplinas da área de linguagens e matemática em detrimento das Ciências Humanas.

Trata-se de uma política social do conhecimento que privilegia o binômio eficácia/eficiência em detrimento de uma prática de saberes que priorize a reflexão e uma posição social crítica dos estudantes em relação ao mundo em que estão inseridos. Essas novas demandas juvenis no espaço da educação básica têm sido o grande desafio de um saber fazer sociológico na contemporaneidade.

Desse modo, entendemos a apropriação do saber escolar como um processo de aprendizagem que vai ao encontro do princípio da plenitude humana, uma unidade complexa, interativa e interdependente do saber pensar, do saber sentir e do saber agir de que se constitui o ser humano social (MORIN, 2011). Essa constatação de múltiplos sentidos de aprendizagem aponta que há um campo profícuo para outras experiências metodológicas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, outras práticas educativas permeadas por novos princípios e sentidos da aprendizagem na escola em consonância com a desnaturalização da realidade social.

Pode-se admitir que o desenvolvimento de novas metodologias nas aulas de Sociologia do Ensino Médio é inerente à necessidade de organizar cenários de aulas ou situações didáticas que fomentem a produção de diferentes práticas de ensino e aprendizagem cada vez mais articuladas com realidades sociais pluralizadas e imbricadas, pois envolvem o estudante como um ator social multidimensional, que participa ativamente do processo de construção, reflexão e interpretação da vida material e imaterial.

Sendo assim, contextualizar e experimentar o conhecimento científico torna-se um norteamento teórico-metodológico indispensável no tempo pedagógico da escola contemporânea, na medida em que cada vez mais as questões do mundo da vida, do trabalho e da cultura estão interligadas e condicionadas à produção do conhecimento científico e tecnológico. A percepção dessa interdependência dos fatores que compõem a estrutura social e a leitura crítica dessas teias de relações em que estão inseridos significam para os estudantes que:

As questões relacionam – se com assuntos que transcendem esses ambientes locais do indivíduo e o alcance de sua vida íntima. Relacionam – se com a organização de muitos desses ambientes sob a forma de instituições de uma sociedade como um todo, com as maneiras pelas quais interpenetram, para formar a estrutura mais ampla da vida social e histórica (MILLS, 1975, p. 15).

Segundo essa narrativa de Mills, pode-se inferir que a apropriação e construção de conhecimentos científicos, assim como a percepção e interpretação dos fatos sociais, são processos de aprendizagem que se efetivam por meio de práticas experimentais, dialógicas e contextualizadas, pois carecem de aproximações e significações com o mundo da vida cotidiana.

Desse modo, a prática expositiva do saber supõe um diálogo sem a pretensão de completude, mas que deve levantar questões que despertam o estudante a perguntar, problematizar e interpretar, como uma condição essencial de uma aprendizagem significativa, pois se trata de inserir o exercício do saber-fazer sociológico no contexto da vida material, emocional e existencial dos jovens estudantes.

Ainda sobre a abordagem de (MILLS, 1975), é relevante lembrar sobre a capacidade dos indivíduos de tomar consciência da amplitude das suas possibilidades de ação e reflexão social, simultaneamente com outros indivíduos, se percebem engajados numa perspectiva de análise social que identifica a perturbação mental como um fator pessoal e privado, e as questões mais amplas como um fator público, mas que só adquirem um significado sociológico quando são percebidas e entrelaçadas no contexto social mais amplo. Desse modo, conhecer seriamente o tecido social exige do estudante uma atitude desafiadora, em que o ato de estudar pode ser definido a seguir:

É perceber o condicionamento histórico – sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de rescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar – se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. (FREIRE, 1982, p. 10).

Assumir essa postura crítica frente ao mundo e a realidade existencial é sob o olhar freiriano uma atitude de aprofundamento e também de elucidação do fato social, na medida que ao estudante é possível ampliar a sua visão de mundo e enunciar o sentido de ser dos fatos e suas inter-relações na conjugação da vida em sociedade. Para o autor, faz-se necessário uma

inserção crítica na realidade, de maneira que o estudante não seja apenas uma parte do contexto, mas se perceba como autor que transforma e dialoga com o mundo em mudança.

Essa ação exige do sujeito uma "curiosidade epistemológica", na medida que a prática do conhecimento na sala de aula significa uma constante indagação, que supõe uma prática pedagógica como sendo uma contínua busca de intervenção social. Todavia, esse norteamento teórico-metodológico não se esgota com a assimilação do objeto do conhecimento por parte do estudante, mas vai além, dar saltos no que tange à compreensão crítica das condições em que ensinar e aprender operam, ou seja, na perspectiva da produção de um saber sociológico crítico e reflexivo.

Diante dessa posição afirmativa, a Sociologia no Ensino Médio sinaliza para uma formação sociológica crítica do estudante, alinhada a um saber sistemático, que demanda um trato metodológico adequado na perspectiva de uma sociedade complexa, segmentada e extremamente desigual. Nesse contexto, faz-se necessário ao estudante com foco numa aprendizagem social elaborada, ampliar a sua visão de mundo e sua capacidade de questionar uma ordem social e econômica que não cessa de se deslocar em favor de um contexto extremamente desigual conforme está exposto nos PCNEM:

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber – se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (BRASIL, 2000, p. 37).

Nesse sentido, o parâmetro acima orienta para uma necessidade de investir em dinâmicas metodológicas que possam despertar uma inquietação investigativa no estudante de Sociologia do Ensino Médio, capaz de engendrar uma conduta científica que o habilite a interpretar, analisar e propor intervenções através de uma produção social do conhecimento em diferentes setores da sociedade ao longo da sua trajetória de vida, sem prescindir de um balizamento ético e de responsabilidade pública no trato com os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos que demarcam as relações humanas na contemporaneidade.

Essa percepção traz no seu bojo, um entendimento sobre a amplitude e especificidade dos conteúdos dispostos na proposta do ensino de Sociologia, que devem levar em consideração, para além de uma percepção sociológica contextual e geral, a possibilidade de provocar no estudante a capacidade de estabelecer relações entre o conhecimento e saberes já

assimilados com novas experiências cognitivas e emocionais, voltadas para formação de identidades sociais mais participativas, empáticas e propositivas.

Nesse contexto de intercâmbio de saberes, há uma notória necessidade de se investir em metodologias de ensino mais dinâmicas, que possibilitem no ambiente de ensino e aprendizagem uma apropriação multidimensional do saber, ou seja, desde uma aprendizagem conceitual, articulada com uma contextualização, podendo estimular novas experimentações do conhecimento na vida prática. Desse modo, a dinâmica curricular em foco demanda por outra prática educativa. Como orienta a DCNEM:

Nessa perspectiva, são também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivências em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer. (BRASIL, 2013, p. 181).

Pelo exposto acima, abrem-se outras possibilidades de tempos e espaços de práticas educativas que transbordam o ambiente da sala de aula dos estudantes do Ensino Médio. Parece ficar evidente certa premência de se aventurar por outras metodologias e por outras experiências de aprendizagem, ancoradas por concepções abertas à construção de novos saberes sociocultural nas aulas de Sociologia.

Nessa direção, observa-se que os processos de ensino e aprendizagem fazem um deslocamento sutil da sua centralidade educativa, até então ocupada pela escola, e focam noutras perspectivas a partir do contexto do estudante, ou seja, a experiência da vida cotidiana é considerada uma categoria significativa na sistematização do Ensino Médio. A experiência cultural do estudante pode subsidiar a construção do conhecimento científico, e este, por sua natureza diferenciada do senso comum, volta-se para análise da realidade ancorada por princípios teóricos e metodológicos (PCNEM, 2000).

Essa relação do conhecimento escolar e a experiência da vida cotidiana do estudante no Ensino Médio não é algo mecânico e simples, não está dado, pois o estudante traz consigo referências de sociabilidades, sensibilidades e interações que muitas vezes se chocam com a institucionalização escolar, uma organização escolar muitas vezes pré-estabelecida e engessada do ponto de vista de um planejamento escolar, que via de regra já está "pronto".

E não se percebe imersa numa crise de perda de centralidade do domínio do conhecimento sistemático. E quando os estudantes trazem referências de sociabilidades da sua

vida cotidiana, é pertinente que a escola venha a priorizar outro norteamento teórico – metodológico exposto na citação a seguir:

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar (...). A autonomização de uma subcultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (SPOSITO, 2003, p. 221).

Diante dessa significação do tempo não escolar, que noutro termo reflete um conhecimento apropriado a partir das experiências culturais dos estudantes na vida cotidiana, situando aqui o lugar e o papel que os jovens estudantes passam a ocupar na sociedade contemporânea, seja como atores sociais de direitos, seja também como atores numa sociedade de consumo.

A esses jovens estudantes é indagado sobre um certo futuro profissional que nos dias atuais perde o sentido do longo prazo devido a urgente necessidade material da maioria para ingressar no mundo do trabalho, o que supõe uma perda ou ausência das práticas de produções culturais, de lazer e esportivas que, quando compartilhadas no espaço da escola, podem reverberar numa construção significativa de expressividades juvenis na escola, com ressonância na vida em sociedade.

Potencializar essas práticas educativas inovadoras significa refletir sobre a qualidade do tempo pedagógico na construção do saber sociológico na sala de aula, é conceber a possibilidade de formar um ser humano socialmente racional e relacional, imbuído de uma lógica tão compreensiva quanto interpretativa, e disponível às negociações com a realidade social. E quando se ultrapassa os muros da escola, há uma tarefa complexa pela frente, a de estabelecer um diálogo sociológico com a vida cotidiana, sabendo que o mesmo se faz em planos teóricos e metodológicos, como está exposto no texto a seguir:

O mundo da vida cotidiana é o cenário e também objeto de nossas ações e interações. Nós temos que dominá-lo e transformá-lo de modo possível concretizar propósitos que buscamos realizar nele, entre nossos semelhantes. Portanto, nós não agimos apenas no mundo, mas sobre o mundo. Nossos movimentos corporais – cinéticos, locomotivos e operativos – afetam o mundo, modificam ou transformam seus objetos e suas relações mútuas. (SCHUTZ, 2012, p. 85).

Na abordagem acima há um indicativo de que o cotidiano é um campo de possibilidades de ações e interações, profícuo à produção de conhecimentos, desde que objetivado à construção de planos teóricos para a compreensão da realidade social e através de uma prática educativa sistemática é possível aos jovens estudantes no Ensino Médio ampliar a sua competência cognitiva, emocional e corpórea para novas possibilidades de reflexão e interpretação sociológica da realidade.

Frente aos novos desafios da contemporaneidade, há também uma preocupação em se dinamizar e impulsionar a estrutura curricular do Ensino Médio, a fim de proporcionar aos jovens estudantes o domínio de conteúdos e práticas sociais complexas. Sabendo que toda ação educativa é intencional, que os processos de aprender e ensinar apresentam pressupostos teóricos-metodológicos, que são atravessados por fatores históricos sociais e culturais, que condicionam a ação e reflexão do sujeito sobre o mundo no qual está inserido.

Assim, as novas demandas materiais e simbólicas da sociedade impõem novas e diversas maneiras de aprendizagens ao campo educativo da escola, o que implica, na prática, a busca por metodologias inovadoras sincronizadas com uma perspectiva multidimensional, que pode ser percebida num pequeno texto extraído das DCNEM, mas que ainda continua um desafio contemporâneo:

Do mesmo modo, assim como a dimensão emocional – afetiva foi historicamente tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – se tem disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realiza sem um corpo, e que enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico – culturalmente. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sócio – cultural em que educador e educando estão inseridos. (BRASIL, 2013, p. 167)

Por esse recorte presente nas DCNEM, pode-se inferir que há uma orientação epistemológica no sentido de desenvolver práticas educativas no Ensino Médio, em que o sujeito da aprendizagem, o jovem estudante, seja visto sob uma multiplicidade de domínios – cognitivo, emocional e corporal, sendo esse um portador de significados culturais que extrapolam as fronteiras disciplinares da organização escolar, e quando problematizados na experiência da sala de aula, contribui de forma significativa para comunicação e interação dos sentidos na aprendizagem sociológica dos estudantes do Ensino Médio.

Assim, no trato com as mediações pedagógicas, há um esforço por parte do professor de investir em diferentes possibilidades de tornar o saber sociológico acessível e familiar aos

jovens do Ensino Médio. Com a finalidade de dar sentido à prática de ensino nas aulas de Sociologia, e já existe certa percepção entre autores e docentes de que a relação e o manejo com o conteúdo de ensino precisam criar nexos identitários com a cultura juvenil.

Noutros termos, há de se falar sobre um inevitável "rejuvenescimento da Sociologia", que se apresenta como um desafio diário ao professor, o de organizar estratégias de ensino e recursos didáticos sincronizados com a diversidade de contextos juvenis a fim de dinamizar uma pluralidade de mediações pedagógicas nas aulas de Sociologia, como sugere o texto a seguir:

A mediação pedagógica nem sempre está comprometida unicamente com o rigor conceitual ou teórico; muitas vezes, faz – se uso de uma postura lúdica, criativa ou provocativa, outra recorre – se às artes, particularmente à música e ao cinema para garantir o aprendizado da disciplina Sociologia, tornando isso uma experiência reconhecida pelos alunos, com a sua participação efetiva, descobrindo neste conhecimento científico a possibilidade de ser um reconhecimento do papel dos estudantes na sociedade. (MORAES, 2010, p. 55)

Assim, compreende-se que a prática educativa nas aulas de Sociologia está aberta a outras experiências didáticas e outros recursos de aprendizagem, na medida que o espaço da sala de aula e os sujeitos da aprendizagem dialogam, compartilham saberes, afetos e valores que inspiram a conjugação de uma outra gramática dos saberes sociológicos, sendo essa subsidiada por uma dimensão lúdico e estética da aprendizagem, que transcende a racionalidade instrumental que via de regra, ocupa a centralidade e funcionalidade do saber escolar.

Desse modo, a ênfase numa perspectiva estética na prática educativa dos saberes no Ensino Médio não exclui a responsabilidade e lugar do docente quanto à mediação pedagógica, tampouco isenta dos jovens estudantes uma racionalidade crítica, emocional, participativa e colaborativa na sala de aula. Também implica priorizar a formação do raciocínio sociológico, permeável às iniciativas de ensino e aprendizagem inovadoras, em que os processos educativos e culturais da escola estabelecem vínculos com as práticas de cidadania e só produzem sentido em função da incessante reflexão crítica da vida em sociedade.

Esse novo mapa de relações de saberes e afetos no campo educativo traz outro norteamento teórico e metodológico para as aulas de Sociologia na educação básica, partindo do pressuposto que os jovens do Ensino Médio são atores sociais de um mundo cada dia mais dependente do universo informacional e virtual, e que demandam novas habilidades cognitivas e práticas sociais inovadoras, em sintonia com a necessidade de se construir outro sentido para o jogo da aprendizagem sociológica na escola.

Essas grandes transformações tecnoculturais das ferramentas de comunicação repercutem e interagem com os diferentes ambientes de aprendizagem, estimulam o compartilhamento de saberes e práticas de sociabilidades, ainda que atravessados por contradição, conflitos e ambiguidades, reconfiguram o papel, a auto percepção do sujeito jovem e sua relação com uma sociedade complexa.

O estímulo à formação social crítica e participativa do jovem estudante do Ensino Médio sugere à prática educativa um olhar nas entrelinhas dos processos metodológicos e seus efetivos resultados no aproveitamento e aguçamento da perspectiva sociológica a partir da sala de aula, como está disposto no texto das DCNEM a seguir:

Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve – se também aceitar a existência de pontos em comum que permita trata-lo como uma categoria social. Destacam – se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar. (BRASIL, p. 155)

A experiência educativa, em qualquer segmento que aconteça será mais autêntica na medida em que despertar o desenvolvimento da expressividade humana (FREIRE, 1982). A multiplicidade de expressões juvenis tem sido a marca característica dos estudantes do Ensino Médio, seja na produção de trabalhos em sala de aula ou nos espaços de recreio, cultura e lazer da escola, ou a partir da produção de painéis e narrativas performáticas que situam o sujeito social no seu contexto próprio de existência, desperta um questionamento cultural, uma análise reflexiva das condições sociais, e cumpre a sua finalidade ao despertar uma perspectiva sociológica.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que por trás de uma prática educativa consciente está uma concepção de sociedade alinhada a uma tomada de posição que sempre é ideológica (ZABALA, 1998). E se faz necessário lembrar que toda experiência pedagógica em sala de aula, de certo modo vai refletir na formação e conduta dos estudantes na vida em sociedade, pois se educar é formar estudantes mais conscientes, autônomos e solidários, para o ensino de Sociologia significa possibilitar aos jovens a construção de competências cognitivas e emocionais para pensar, tomar decisões e fazer escolhas criticamente na sociedade em que vivem.

Vale enunciar que fazer mudanças na metodologia de ensino nas aulas de Sociologia significa perseguir objetivos educacionais mais amplos e inovadores. É propiciar aos estudantes cenários de aulas mais dinâmicos, em que os estudantes sejam provocados ao engajamento, a assumir tarefas mais complexas, que possam tomar decisões e avaliar os resultados, fazer e utilizar recursos relevantes (MORÁN, 2015).

Enfim, se a busca é por ambientes educativos mais participativos, criativos e interativos, é preciso se arriscar em novas mediações pedagógicas e experiências de aprendizagem inovadoras em que o estudante incorpore o saber sociológico como sendo a autoconsciência da realidade social (SILVA, 2005).

E quando se pensa na relação entre a prática educativa do Ensino Médio e o universo juvenil na contemporaneidade, é possível apontar uma certa desconfiança com a função educativa da escola na vida dos estudantes, principalmente quando se considera as demandas do mundo do trabalho. Esse ambiente de "crise" sobre a qualidade e o papel social do saber escolar ocorre em certa medida, devido às mudanças sociais em ritmo acelerado e reverberam na produção de novos valores na subjetividade do jovem contemporâneo.

Nesse desenrolar da prática educativa do saber sociológico, há dois princípios epistemológicos indicados nas OCEM – Sociologia (MORAES, 2010), que são imprescindíveis para a sistematização da disciplina na sala de aula do Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização. O primeiro implica no ato de estranhar situações conhecidas ou familiares, inclusive para o observador que deve ir além das interpretações do senso comum, e dar conta dos objetivos na análise racional da realidade. A desnaturalização ocorre no sentido de questionar aquilo que foi, é, e também será visto de forma imutável no tempo e no espaço. Esses dois fundamentos se situam no processo metodológico a fim de apresentar os fenômenos tidos como naturais, como sendo uma realidade sócio historicamente produzida.

Num diálogo entre Freire e Gadotti (1995), fica explícito que há na escola uma outra juventude já percebida no currículo escolar, mas ainda não incorporada nas metodologias do Ensino Médio, que fala mais sobre a vida, singularidade e corpo. E o corpo surge de forma progressista, numa luta por emancipação. Em gerações passadas o corpo não era visto numa dimensão social, mas hoje não se consegue dissociar a luta política e a expressão cultural dos jovens no tocante a dimensão do prazer, da emoção e sensibilidade no seu sentido corporal. Essas características do sujeito jovem do séc. XXI no interior da escola, como estão expostas nas DCNEM a seguir:

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola (BRASIL, 2013, p. 156).

Segundo Martin Barbeiro (2014), há um desordenamento dos saberes e uma forte mudança nas formas de narrar os fatos sociais nas dinâmicas societárias, o que traz grandes implicações no universo escolar, principalmente nas expressões culturais dos jovens do Ensino Médio, no tocante à sensibilidade, à criatividade e à reflexividade. O que significa retraduzir estrategicamente a gramática dos modos de pensar e sentir o contexto das práticas educativas, e lança um desafio contínuo e sistemático para o corpo docente, o de produzir novos recursos e estratégias de ensino voltados para uma aprendizagem sociológica significativa.

Para Boaventura Santos (2006), há uma predominância de uma "monocultura do saber", que para ele é uma das formas mais poderosas de produção da não existência, ou seja, tudo aquilo que não se enquadra nos critérios de verdade da ciência moderna vai ser desprezado, desvalorizado e invisibilizado de forma irreversível, pois todo conhecimento, outra forma de saber, que lhe for alternativo, fora da racionalidade instrumental vai ser tratado como não científico. E assim, enuncia a ecologia dos saberes, assume que há uma infinita multiplicidade de saberes e a necessidade de fazer conjugações desses saberes para realizar determinadas práticas.

E nesse propósito de ir além de uma educação unidimensional ou "educação bancária", na qual o educando é apenas um depósito vazio que vai ser ocupado pelo saber do educador (Freire, 1996), deve-se propor uma experiência sociológica para os jovens do Ensino Médio pelo prisma do conflito, do desencantamento social, que desperte a consciência, mas não dissociada de uma consciência social estética da prática educativa, sendo esta percebida por Duarte Júnior, na sua interrogativa inquietante Por que Arte – Educação?, que diretamente pode influenciar o surgimento de novos ensaios metodológicos para os estudantes do Ensino Médio, como está posto a seguir:

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga – se com a construção do sentido – do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. (DUARTE JÚNIOR, 1996, p. 74)

E assim, provisoriamente, entende-se a necessidade de buscar um estreitamento relacional cada vez mais próximo entre os fatores sociocultural mais amplos do espaço público e as questões mais íntimas que marcam o ser humano em sociedade. Dessa maneira, a prática educativa das aulas de Sociologia para os jovens do Ensino precisa demarcar a construção de um saber sociológico metódico e interpretativo associado a uma formação crítica dos estudantes face ao mundo social em que estão inseridos.

Contudo, requer um aprimoramento contínuo dos processos metodológicos em consonância com práticas educativas mais dinâmicas, híbridas e participativas. Nessa dinâmica, o jogo didático se apresenta como uma ação pedagógica que envolve processos cognitivos, emocionais e lúdicos na apropriação de temáticas sociológicas que se entrelaçam, desde o saber na sala de aula ao saber fazer e ser socialmente.

2.2 Por outro jogo do saber sociológico no Ensino Médio

A trajetória da disciplina de Sociologia no ensino básico é uma história de intermitência e descontinuidades, tendo a sua obrigatoriedade, em 2008, contribuído para certo aumento da oferta de graduação em licenciatura em Sociologia para formar professores com formação específica na área, na perspectiva de suprir a demanda no mercado de trabalho e, principalmente, na educação básica.

A breve permanência no currículo da educação básica em quase todo o séc. XX, de alguma maneira pode ter trazido inúmeros prejuízos, dos quais podemos enunciar: a ausência de consenso da disciplina em relação ao currículo, carga horária reduzida, condição precária do trabalho docente e falta de professores com formação específica para lecionar a disciplina de Ciências Sociais no Ensino Médio, entre outros (OLIVEIRA, 2014; LENNERT, 2009).

É pertinente frisar que há certo consenso sobre a relevância da disciplina no currículo do Ensino Médio e pode-se admitir que a apropriação e fruição do conteúdo de Sociologia na educação básica se encontram num fértil processo de construção, quando se leva em conta o seu lugar e papel efetivo nos currículos escolares. Para alguns cientistas sociais como (SARANDY, 2001; DAYRELL, 2006), é significativa a presença da Sociologia nas escolas públicas e privadas brasileiras, como uma possibilidade de oferecer aos jovens estudantes do Ensino Médio uma formação mais reflexiva a partir de um raciocínio sociológico das teorias, conceitos e temas sociais.

Nesse sentido, para além de uma lógica meramente expositiva ou instrucional do saber sociológico, justifica-se focar na produção de um saber fazer sociológico, ancorado numa certa

pedagogia do jogo, mas um jogo multidimensional que se constitui por atores juvenis, que trilham por uma "Sociologia dos sentidos", movidos por uma relação dialógica, uma engenhosidade crítica e uma sociabilidade compartilhada, que juntas formam “nós” de aprendizagem sociológica significativa.

É nesse contexto do Ensino Médio da escola pública que muitos jovens estudantes, marcados por uma forte heterogeneidade e imersos numa sociedade extremamente desigual, com altos índices de pobreza e vários tipos de violência que muitas vezes estabelecem barreiras materiais e emocionais para continuidade e permanência dos mesmos no ambiente da aprendizagem escolar.

Muitas vezes, esses jovens estudantes carregam nas suas trajetórias de vida e trazem para o mundo da escola os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, que apontam novos desafios para o currículo escolar do Ensino Médio, principalmente no que concerne aos projetos de vida dos estudantes, seja do ponto de vista de uma formação profissional, seja no tocante ao protagonismo juvenil no exercício da cidadania política e social (SPOSITO, 2005).

Vale pontuar, ainda, que é durante a passagem pelo Ensino Médio que muitos estudantes fazem as suas primeiras incursões em movimentos políticos jovens, que são os "grêmios estudantis", que na prática significa um colegiado representativo que procura dar voz às demandas estudantis junto à gestão escolar, sem deixar de mencionar, também, que há outras formas de "participação política" juvenil, como campanhas para recolhimento de alimentos, mobilização pelo meio ambiente, entre outros.

Nesses espaços de construção de sociabilidades, de "educação cidadã", há um fomento à participação democrática, à convivência com o pensamento divergente, ao enfrentamento e a negociação dos conflitos, que são características marcantes e imprescindíveis na formação de um sujeito social crítico, participativo e solidário.

Todavia, é na temporalidade do Ensino Médio que se percebe também uma forte descrença e desqualificação da política institucional e de seus agentes que, via de regra, são associados aos casos de corrupção, interesses espúrios e roubo no trato com a coisa pública, o que na prática reverbera na despolitização estudantil e no fastio pela cidadania política e social (NOVAES, 2003). Assim, é relevante considerar que a presença efetiva das aulas de Sociologia no Ensino Médio pode corroborar para uma formação social crítica do estudante e o exercício de uma cidadania ativa, que são fatores indissociáveis.

Por isso, faz-se necessário indagar sobre o uso de outras estratégias de ensino, novas abordagens interativas do conteúdo de Sociologia em sala de aula, despertar para uma formação e sensibilidade sociológica em que se proponha aos sujeitos da educação transcender de um processo transmissivo e cumulativo de aprendizagem para outra concepção ancorada numa aprendizagem sociológica significativa. Por essa ótica, é possível inferir que o ensino de Sociologia na educação básica, deveria ser norteado conforme nos sugeriu Fernandes:

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1975, p. 90).

Seguindo essa premissa, pode-se refletir e fazer proposições sobre a permeabilidade inovadora na sala de aula no Ensino Médio como sendo o lócus privilegiado à prática educativa do saber sociológico, com a utilização de metodologias ativas, em que se permite fazer desafios, resoluções de problemas e prática de jogos didáticos. Nesses cenários de aprendizagem, há um estímulo à participação, à proatividade, à expressividade individual e à formação de coletivos colaboradores, que sugerem uma exposição oral dialogada, participativa e interativa.

Não se pode perder de vista que muitos jovens estudantes da educação básica trazem da chamada "escola da vida" um repertório cultural com fortes referências de sociabilidades e inventividades que se distanciam da lógica institucional, mas que precisam ser potencializadas e ressignificadas no espaço escolar. Nessa reelaboração das experiências de aprendizagem no espaço escolar, os jovens estudantes passam a ser identificados através de particularidades e demandas específicas que remetem ao sensível, ao corporal⁴, à expressividade cultural, e às sociabilidades que se originam para além dos muros da escola (CARRANO, 2008).

Por esse prisma, cumpre ao professor não se deixar cair numa interpretação subjetiva e vaga dos fenômenos sociológicos. Cabe a ele, por meio de uma ação pedagógica participativa na sala de aula, construir uma interpretação social crítica que supere a ótica do senso comum. Ou seja, para além da orientação e qualificação para o campo do trabalho, a prática do ensino de Sociologia na educação básica deve fazer a conjunção de uma formação teórica com o exercício da cidadania.

⁴ O sentido de corporal neste contexto, trata o corpo pelo seu estatuto biosociocultural na perspectiva da complexidade humana, em que o corpo é percebido como uma unidade complexa, portando ao mesmo tempo uma dimensão biológica, psíquica, sensível, social e racional (Sérgio, 2003; Morin, 2011).

No que tange à metodologia, com a estratégia de ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia, o desafio que se apresenta é conseguir provocar, despertar e seduzir o estudante para o universo da imaginação sociológica, fazê-lo perceber e se perceber como sujeito e objeto de uma sociedade que não para de se deslocar, e que supõe a mudança de posição e visão de mundo dos seus atores sociais e políticos no espaço de produção, manutenção e transgressão das regras do jogo das relações sociais.

É Boaventura de Sousa Santos (2011), que vem nos lembrar que o prazer é a marca estética do novo senso comum. Sendo assim, o mundo do conhecimento e a construção dos saberes são provocados e estimulados para outras práticas culturais e aprendizagens significativas que apontam para múltiplas possibilidades de diálogo com o senso comum.

Tecer com o estudante de Sociologia do Ensino Médio um espírito crítico e preparativo para o exercício de uma cidadania social crítica da realidade. Através dessa afirmação, podemos dimensionar uma necessidade de conjugar a imaginação sociológica com uma experiência estética, que se pode anunciar por meio da construção de um saber sociológico atravessado por valores e sentidos, um campo onde a razão, a sensibilidade e a emoção dialogam, divergem e conflitam num fazer social e existencial em permanente construção.

Os programas educacionais da contemporaneidade devem apontar para ambientes de metodologias interativas, colaborativas e de compartilhamento de saberes, em que a linguagem dos jogos pode ser mediadora de aprendizagens significativas na educação básica. Desse modo, “os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais” (MORÁN, 2015, p.18).

Portanto, entendemos que a metodologia do ensino de Sociologia na escola básica vai muito além de uma técnica de ensino ou dinâmica de aprendizagem voltada quase que unicamente para um projeto de “educação de resultados”. Assim, queremos ressaltar a relevância de uma metodologia sociopedagógica ancorada por uma base teórica elaborada historicamente, um fazer pedagógico híbrido entre a Sociologia crítica, o processo lúdico criativo do jogo na sala de aula, a realidade escolar e a condição juvenil na contemporaneidade. Nesse sentido, dialogamos com Silva (2009) quando nos fala sobre por onde começar o ensino de Sociologia nas escolas:

Temos que nos concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da Sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do Ensino Médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da Sociologia com os alunos. (SILVA, 2009, p.18)

Desse modo, entendemos o nosso trabalho de intervenção pedagógica como um esforço intelectual, profissional e da produção acadêmica de dialogar com outras possibilidades metodológicas do saber fazer sociológico na sala de aula, tendo como referência uma compreensão crítica e criativa, de diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem com o uso de metodologias ativas e jogos nas aulas de Sociologia. Essa prática de ensino e aprendizagem tem sido muito revisitada no ambiente acadêmico e científico, como mostra o levantamento dos trabalhos produzidos no campo das Ciências Humanas e Sociais que iremos tratar no tópico adiante.

2.3 Estado da arte – faces do jogo didático na prática do ensino das Ciências Sociais

O “estado da arte” sobre práticas e experiências no ensino de Sociologia na educação básica tem como foco o uso do jogo como uma dinâmica pedagógica no campo do ensino e da pesquisa nas Ciências Sociais, voltado especificamente para o campo da Sociologia do Ensino Médio. Nesse sentido, ainda que tenhamos avançado consideravelmente na produção acadêmica, faz-se necessário pontuar que o “jogo”, há muito tempo já faz parte de muitas experiências de aprendizagem em diferentes disciplinas do ensino básico.

Assim sendo, quem sabe tenhamos de admitir que a intermitência da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, de certa maneira veio a contribuir para ausência de produção de recursos lúdico e didáticos voltados para o ensino de Sociologia. Vale ressaltar, também, que há uma forte busca de inovações didáticas ou metodologias ativas no ensino de Sociologia na educação básica a partir dos Programas Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e de trabalhos de conclusão de cursos (TCC) em Ciências Sociais, voltados para a prática do ensino de Sociologia.

Num primeiro momento desse inventário teórico-metodológico sobre o uso do jogo como uma dinâmica na prática educativa nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, dialogo com o trabalho de conclusão de curso de Balthezan (2017), intitulado “Vamos jogar! A experiência do jogo didático nas aulas de Sociologia”. A autora faz um breve retrospecto histórico, social, político e institucional sobre o ensino de Sociologia no ensino básico, levantando a questão da intermitência da disciplina no currículo do Ensino Médio.

Na sua ótica, essa intermitência vai além das condições do próprio ensino, considerando desde o que ensinar em Ciências Sociais, a relevância e o seu lugar dentro da educação, baseado na hierarquia dos saberes, a carência de professores com formação na área e a produção de recursos didáticos, entre outros.

Para a autora, somam-se a esses acontecimentos as discussões sobre a produção do conhecimento para academia e o conhecimento produzido para escola. Segundo ela, o grande desafio seria transpor o conteúdo da Sociologia, muitas vezes circunscrito a uma linguagem acadêmica e muito distante da realidade dos estudantes da educação básica. As aulas expositivas dialogadas quase sempre ficavam em monólogos, pareciam boas e suficientes, mas em outras aulas pareciam perder o sentido. A ideia do jogo surge com o propósito de quebrar esse "gelo", provocar uma instabilidade, apostar no componente do acaso, criado a partir da vivência da dinâmica do jogo de perguntas e respostas naquele espaço de tempo.

Assim, a sua proposta com a prática educativa nas aulas de Sociologia estava voltada para criar novas estratégias educacionais e supor que essas dinâmicas de ensino com o uso do jogo pudessem ir além da sala de aula. Desse modo, a sua prática de ensino visava expandir a capacidade de interação dos estudantes de forma mais livre, cômica e inusitada. Na sua ótica, o jogo aparece como uma possibilidade no mínimo interessante de aprender e ensinar.

No seu percurso didático com o uso do jogo, ela trabalhou com os seus estudantes o conteúdo da Antropologia como ciência, recorrendo ao livro *Aprender Antropologia* (LAPLANTINE, 2003), como referencial teórico para compor o processo histórico, científico e cultural do surgimento da Antropologia. Quando fez a exposição sobre o conceito de Etnicidade, surgiu uma polêmica em torno da política de cotas raciais e o discurso da meritocracia. Segundo ela foi uma das melhores aulas, sendo possível se construir com os estudantes um outro olhar sobre os diferentes espaços ocupados pelas pessoas na vida em sociedade, e que a ocupação desses espaços não resulta apenas das competências e capacidades dos indivíduos.

E mesmo diante de um arsenal de dificuldades para a consolidação do ensino da Sociologia na educação básica, a autora da intervenção pedagógica percebeu que houve uma grande produção de materiais sobre o conteúdo da disciplina. No *feedback* do jogo, no momento da identificação quanto a raça/etnia muitos estudantes perguntaram qual era a sua e a professora respondeu que era uma autodeclaração. Uma situação de aprendizagem bem oportuna segundo a professora, já que os estudantes irão tratar com as categorias raça/etnia ao longo da vida.

Desse modo, apesar da autora concordar sobre o tempo curto das aulas e o longo intervalo entre uma aula e outra, é possível inferir que o trabalho de conclusão de curso em tela resultou num breve ensaio de intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, utilizando o jogo na perspectiva da eficiência da prática de ensino do conteúdo, a partir do diagnóstico dos impasses e obstáculos da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, tanto do ponto de vista

institucional quanto no quadro de referência do papel da disciplina na educação básica, sem evidenciar no entanto, uma experiência de aprendizagem participativa com recortes de protagonismo juvenil nas aulas de Sociologia.

Penso que é de grande relevância para este trabalho acrescentar como referência no diálogo com as Ciências Humanas e Sociais o trabalho de um coletivo de autores que trata de uma reflexão a respeito do ensino de História. Trata-se de “Jogos e ensino de História” (2013), uma obra organizada por Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira, focada nos modos de pensar, os modos de fazer e os modos de avaliar, tendo como reflexão e conexão o uso do jogar na educação e na prática do ensino de História.

No primeiro ensaio do livro, os autores procuram inserir o jogo em um campo de descontinuidade em relação ao tempo habitual, que trata o jogo como não sendo "vida corrente" nem tampouco "vida real", mas implica numa evasão desse real, um alienar-se no jogo, sem se fazer ausente da realidade. E nesse deslocamento do espaço, do tempo cronológico e das "imposições disciplinares", o jogo surge como um fértil "intervalo de insight" no campo da aprendizagem.

Eles partem da obra de Johan Huizinga (1996), o *Homo Ludens* para problematizar os principais elementos que compõem o jogo. A liberdade, a evasão, o desinteresse e a ordem são os caracteres do jogo, segundo o próprio Huizinga. Os outros ensaios enveredam para uma preocupação com o processo de ensinar e aprender história na perspectiva das aprendizagens significativas, apontando critérios de construção para atividades em sala de aula. Em um dos ensaios, há um inventário sobre a relação entre jogos e educação, que explora o conceito de brincar e sua relação com a construção de aprendizagens.

Há uma inquietação e um propósito em todo trabalho, de sistematizar, qualificar e objetivar o jogo no ensino de História em diferentes cenários de aprendizagens, com análises de categorias de jogos disponíveis e os produzidos na própria sala de aula, sem deixar de considerar os instrumentos de avaliação para os jogos na sala de aula.

Um dos trabalhos de destaque dessa coletânea é “Jogar com a História na sala de aula” da professora Carla Beatriz Meinerz, que apresenta Jogos de tabuleiro no universo dos jogos de mesa, que são os mais próximos da utilização na sala de aula, e que a sua produção material está ao alcance da comunidade escolar. Segundo a professora, é possível fazer muitas adaptações dos jogos tradicionais como trilha, baralho, dominó e memória. Nesse caso são situações menos complexas, pois geralmente os caminhos e objetivos são únicos, e vinculados à sorte e ao revés. Em situações mais complexas, quando se explora as diversas possibilidades

de jogar, surge outras perspectivas de criação de regras e esquemas vinculados à indeterminação dos caminhos que a pedagogia do lúdico proporciona.

Entre as possibilidades de jogos elencadas pela autora, tem-se a "Trilha da África", um jogo grupal que explora a História da África e da cultura afro-Brasileira. Ele exige uma pesquisa simultânea sobre o tema e o entendimento das regras do jogo. O seu objetivo é fazer o percurso da trilha respondendo às perguntas por meio da escolha das alternativas. Há outro jogo de memória sobre a temática da diversidade, em que os pares são semelhantes e não idênticos, provocando possibilidades de questionamentos sobre raça/etnia, gênero, entre outros. São dinâmicas interessantes que podem ser adaptadas e estimulam os próprios estudantes a criar jogos com imagens ou documentos históricos.

A própria autora destaca a importância de se pensar o jogo numa perspectiva metodológica e educativa, lembrando que o fundamental se refere ao processo de criação de situações pedagógicas o que contradiz à lógica instrumental que enuncia resultados únicos e determinados para a aplicação de procedimentos específicos.

Diante da proposta de trabalho envolvendo o jogo, é possível aferir as diferentes estratégias de ensino e suas diversas possibilidades de intervenção, que apontam para criação e organização de ambientes interativos, com desenvolvimento de condutas individuais e sociais e fomento à criatividade, à imaginação e ao componente ético/estético nos espaços educativos.

Podemos destacar também a experiência com a Sociologia no Ensino Médio e o PIBID, "Brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia" das autoras Elisabete Cristina Cruvello da Silveira, Natália Pereira e Wallace Moura (2016), o trabalho tece reflexões sobre práticas educativas críticas no ensino de Sociologia no âmbito do PIBID.

Os jogos didáticos foram usados como práticas educativas na semana da Consciência Negra e criaram centro de interesse e chaves de leitura essenciais ao processo de transposição didática como prática epistemológica.

Segundo os autores, são concebidas práticas educativas críticas aquelas que fomentam a problematização dos conceitos-chaves, bem como elaboram saberes escolares potencializadores da autonomia e do pensamento crítico no processo de ensino-aprendizagem. Os autores entendem que os jogos didáticos são um dispositivo para pensar a Sociologia no Ensino Médio e fomenta o processo de ensino e aprendizagem, além de ampliar a capacidade de abstração e outras operações lógicas, como elaboração e análise, superando uma aprendizagem voltada para uma simples memorização, possibilitam a prática de regras sociais

de convivência como colaboração mútua, respeito e ética, além de produzir prazer em situação de confronto ou acirramento competição entre os discentes.

Por meio dessa mediação didática via uma pedagogia do jogo, os autores usam um olhar freiriano que estimula o aproveitamento da experiência do educando que vive em áreas da cidade esquecidas e maltratadas por descuidos do poder público, para discutir questões sobre a poluição dos córregos e riachos, a presença dos lixões e sobre os baixos níveis de bem-estar da população das periferias urbanas. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos?

Para eles, é um exercício primordial para superar a passividade que está imersa no nosso imaginário educativo como produto de uma concepção bancária que limita e rouba de crianças e jovens a oportunidade de acesso e de assumirem que também possuem conhecimentos, criticidade, criatividade e alegrias para compartilhar estes saberes com o público. Uma experiência primordial para estimular a desnaturalização e o estranhamento da realidade social, promovendo a autonomia e a construção da imaginação sociológica.

A experiência com os bolsistas do PIBID permitiu um processo de construção coletiva, onde desde a elaboração das atividades e até das avaliações foram compartilhados. Dessa maneira as práticas educativas críticas são enfatizadas a partir do uso dos jogos didáticos e da construção dos saberes relativos à Semana da Consciência Negra. A utilização dos jogos didáticos buscou focar o caráter construído e humano dos saberes ensinados, a sua problematização e a prática de uma reflexão ética sobre a dimensão ética dos saberes.

Foram duas experiências vivenciadas e relacionadas ao uso dos jogos didáticos nas aulas de Sociologia, mas apenas uma tratou da temática ligada a questão Afro-Brasileira numa mostra conjunta com outros professores sobre a cultura negra na escola a partir de uma visita dos alunos ao Museu de Arte do Rio Mar para ver a exposição “Do cais do Valongo as favelas”. A intenção era debater questões sobre o eurocentrismo do currículo escolar. Foram desenvolvidos trabalhos sobre três temas: Um outro olhar sobre a África; Lideranças Negras da História do Brasil e Religiões Afro-Brasileiras.

No primeiro momento, o jogo didático foi usado como um recurso de revisão e de aplicação sobre a matéria dada no bimestre. A proposta era retomar o tema da consciência negra, trazendo outras informações e curiosidades suplementares a respeito da cultura negra. O jogo foi trazido pronto, com o nome de “Bate Bola das Questões”. A dinâmica do jogo consistia em elaborações de perguntas que seriam debatidas a partir das respostas.

Durante a execução do jogo, cada pergunta feita suscitava um debate com base nas respostas dos alunos. Ainda que as respostas estivessem incorretas, haviam pontos relacionados

não só com a matéria em foco, mas com temas mais amplos. Essa situação deixava os alunos inquietos para saber qual seria a resposta correta, o que gerou mais curiosidade e interesse da turma. Em relação a transposição didática, o jogo possibilitou uma articulação dinâmica entre os conteúdos de forma leve e humorada. O erro era transformado em uma nova pergunta.

Vale salientar a experiência dos jogos didáticos com a temática da Consciência Negra, que promove uma dinâmica entre diferentes contextos como a questão dos movimentos crescentes na educação pública em defesa da memória histórica e dos costumes dos povos africanos e no contexto escolar incentiva uma construção interdisciplinar sobre a temática da Cultura Afro-Brasileira e estimula a participação ativa e crítica dos estudantes.

Vale destacar no aspecto da dinâmica de sociabilidades juvenis, a dissertação de mestrado do professor Daniel Costa Valentim, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, com o título “Unidos Pelo Controle: uma etnografia das práticas de sociabilidades dos cyberatletas do futebol digital” (2012). O autor destaca a importância dos jogos eletrônicos quando simulam partidas de futebol no mundo digital, que por meio de suportes tecnologizados que chamamos de “videogames” se apresentam como o principal desencadeador de práticas de sociabilidades de um grupo de pessoas na cidade de Fortaleza e em outras cidades do Brasil.

Essas práticas de sociabilidades ocorrem com a participação dos jogadores em torneios e competições “*off-line*” ou “olho no olho”, que são termos comumente utilizados pelos próprios jogadores. Ainda segundo o autor, os cyberatletas do futebol digital formaram uma complexa rede de campeonatos e propiciaram o surgimento de uma nova categoria de agentes que se definem como “cyberatletas” ou “jogadores profissionais de futebol digital”.

Desse modo, é possível inferir a relevância da sociabilidade como um fundamento estético do jogo, assim como uma referência bastante expressiva na trajetória dos jovens, quando se trata de “grupos de interações” que parecem responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia e principalmente de relações identitárias.

É pertinente ainda acrescentar a iniciativa do Coletivo Entre Olhos, do qual o próprio Daniel Valentim faz parte, que se trata de uma organização que visa promover o acesso à arte e cultura na cidade de Fortaleza, por meio da criação do jogo “Lutas Simbólicas”, baseado na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Esse jogo foi concebido durante o mestrado do Daniel Valentim relacionado com a *cybercultura*, mas o jogo não foi organizado como uma produção didática e funcional voltada para crianças e adolescentes da escola, e nem apenas para estudantes de humanidades e áreas afins, visto que o coletivo estava preocupado em

desenvolver jogos de tabuleiro e de cartas, principalmente os não eletrônicos. A ideia central do jogo é que quanto mais capital simbólico uma pessoa acumular, mais próxima ela estará de ganhar o jogo.

2.3.1 O jogo em diferentes perspectivas sociocultural

Aos que se aventuram ao estudo do mundo do jogo, à primeira vista parece algo simples, um lugar comum para muitos, pois associam a ideia do jogo a uma mera distração ou divertimento, uma atividade insignificante ou inútil para a produção material da vida em sociedade. Sendo assim, diante da investigação desse fenômeno social, muitos estudiosos expressam diferentes olhares e interpretações que implicam numa grande dificuldade tanto na sua definição quanto seu papel na formação sociocultural do ser humano.

Portanto, estamos de diante de um fenômeno social, que desde muito cedo passa a ocupar um tempo e espaço significativos nas nossas vidas, um revelador de subjetividades e um campo muito exitoso de comunicação com o mundo de forma sensivelmente lúdica. Podemos tratar o jogo como sendo uma prática eminentemente social, que dessa maneira, influencia e também será influenciada pelos múltiplos fatores que constituem a produção da vida em sociedade.

Nesse propósito, utilizamos a expressão fato social total (LAPLANTINE, 2012), tão bem sistematizada pelo sociólogo Marcel Mauss, para anunciar a multiplicidade de planos e sentidos que servem como uma referência para o universo complexo do jogo e dos seus jogadores ou atores sociais. Assim, dialogamos com autores que de certo modo num dado momento de suas trajetórias de vida intelectual trataram sobre o tema jogo, preocupados com os seus múltiplos sentidos e significados (MAGNANI, 2001), suas implicações materiais, sociais e emocionais na vida dos estudantes.

Nessa curiosa e objetiva escavação pelo mundo sociológico do jogo, fazemos uma conversa com a Filosofia e a História, que são consideradas áreas chaves do conhecimento para situar o campo de compreensão social desse tema, que segundo relatos dos próprios pesquisadores não esteve no primeiro plano dos grandes estudiosos e filósofos. Segundo os escritos lúdicos, em sua Teoria do Jogo (RETONDAR, 2013), a partir de uma incursão nos estudos de Colas Duflo, apresenta uma análise através de três apropriações da noção antropológica do jogo numa perspectiva histórica entre os séculos XV e XVIII.

A primeira apropriação leva em conta a compreensão do jogo numa perspectiva ética, a partir dos estudos de Santo Tomás de Aquino e sua Suma Teológica. Nesse foco, o jogo surge

como uma ameaça ao cultivo de uma vida cristã, devido ao seu forte caráter de envolvimento, sendo o jogo uma das paixões que poderia desvirtuar a alma do Homem movido pela fé.

Na segunda apropriação, o jogo é visto como um objeto epistemológico, possuindo uma lógica própria para se pensar e produzir conhecimentos sobre a vida e o mundo. Nesse campo, Luca Pacioli, com sua *Suma Aritmética* a partir dos jogos de acaso, faz aparecer um ramo da Matemática que é a teoria das probabilidades. E para além do indeterminado nesse enfoque dos jogos, há uma imersão na engenhosidade humana, no convite ao indefinido, ao imponderável da vida.

Na terceira e última apropriação, o jogo vai ser contagiado pela obra prima de Friedrich Schiller (2017), “A educação estética do homem”, que foi concebida por uma série de cartas, que vai focalizar o jogo numa perspectiva estética e pedagógica. Para o autor alemão, o homem joga e assim fazendo consegue harmonizar os impulsos inteligíveis com os impulsos sensíveis, ou seja, vai em busca de uma conciliação dos sentimentos mais viscerais com as prerrogativas da vida social.

Diante desse contexto, parece pertinente dizer que o grande desafio da prática educativa consiste na identificação de processos de aprendizagem, que estimulem a fusão da racionalidade com a sensibilidade. Ou seja, uma experiência híbrida, em que a construção do ser inteligível não exclui a expressão do ser sensível, como diz o próprio Schiller, "não existe maneira de fazer racional o homem sensível sem torna-lo antes estético." E na sua décima quinta carta, ele completa com maestria: O homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga.

Vislumbrar o jogo enquanto um relevante recurso didático de aprendizagem social é perceber que ele traz no seu bojo muitas possibilidades de ação, reflexão e interação com a vida em sociedade. Sendo assim, é notório que o universo dos jogos se constitui numa fonte de saberes culturais, que se prestam para diferentes análises e perspectivas da nossa configuração social.

É por meio da incursão e participação no jogo que os seres humanos experimentam possibilidades de descobertas de diferentes estruturas do cotidiano, sem perder de vista que o seu exercício ou sua prática trazem fortes significados nas esferas educativa, social, emocional e lúdica dos seus atores ou jogadores, assim não pode ser reduzido a um tempo e espaço de frivolidades. Segundo Jacques Henriot, o jogo é uma palavra, uma maneira de expressar o mundo e, portanto, de interpretá-lo (BROUGÈRE, 1998, p. 31).

Nessa esteira reflexiva, entendemos que a presença dos jogos no processo sócio-histórico e cultural se constitui como uma prática social significativa que estimula a construção de diferentes relações sociais em determinado contexto, sendo a sua presença e significados modificados em diferentes períodos históricos. Logo, um inventário dos jogos como um produto ou resíduo sociocultural da humanidade aponta também que o seu lugar, a sua prática e significados se revezam quando os grupos dominantes alteram as suas relações de poder e interesses em determinados contextos sócio-histórico e cultural.

Para Huizinga e seu *Homo Ludens* (1996), o jogo é um elemento da cultura, um dado que está presente antes da própria cultura, ele o acompanha desde os tempos mais longínquos até a civilização atual. Não se trata de um estudo dos jogos, tampouco de se buscar uma definição consensual do jogo, seja nos aspectos lógico, biológico ou estético. Todavia para o autor o jogo é uma função da vida, mas o mesmo não situa o jogo no seio da sociedade, e seu conceito deve ficar afastado de todas as outras formas usadas para identificar a estrutura de vida espiritual e social. Assim, pelo menos nos resta apontar e refletir sobre suas características.

Segundo Huizinga, o jogo não é vida real, mas um recorte, uma evasão para uma atividade temporária com orientação autônoma, livre. Essa orientação autônoma citada pelo autor deve ser relativizada, pois o jogo enquanto atividade humana e social está condicionado aos sentidos e valores do contexto no qual está inserido. Ainda que na sua versão simbólica, o jogo é concebido numa perspectiva relacional e contextualizada. Outro critério bastante enfatizado pelo autor é quanto ao aspecto desinteressado, mas logo contestado, pois se percebe um forte envolvimento e empenho dos jogadores, fazendo do jogo uma situação altamente interessada.

Outra característica do jogo citada pelo autor é a ordem como uma característica positiva, pois o jogo cria ordem e é ordem. Sendo a organização do jogo uma perfeição temporária e limitada sob uma ordem suprema, qualquer desobediência pode comprometer tanto o seu caráter próprio como todo o seu valor. Dessa maneira, podemos inferir que essa ordem está inerentemente ligada ao respeito das regras do jogo.

Na descrição das características do jogo, Huizinga deixa nas entrelinhas algumas lacunas e contradições, desde a ideia da constituição do jogo em si, até a disposição dos indivíduos para o cumprimento dos critérios estabelecidos para a prática do mesmo. Na medida em que os jogadores jogam, parece que estão desligados do seu contexto social e existencial, não têm vontade e atitude própria e não podem discordar das regras, pois seria uma desobediência, um "desmancha prazer". Desse modo, cria-se a impressão de que haveria um

jogo universal, abstrato, pronto, fechado em si mesmo, disponível para um jogador também universal, um indivíduo genérico, sempre disposto a jogar e acatar as regras do jogo instituído.

Para Roger Callois na sua obra “Os jogos e os homens” (2017), o jogo se apresenta na sua diversidade e complexidade infinita, sugere igualmente as ideias de desenvoltura, liberdade, invenção, habilidade, limite e risco, como também estimula uma atmosfera de descanso e divertimento. Segundo o autor, há uma vocação social dos jogos. Não significa apenas uma distração individual, o ato de jogar comporta relações, ou seja, quando jogamos o fazemos diretamente ou indiretamente com alguém ou alguma coisa.

E que por mais individual que imaginemos o manuseio do objeto com o qual se está brincando (brincar e jogar são sinônimos em diversas línguas), ele logo nos cansaria caso não existisse alguma concorrência, alguma coisa em jogo, alguns expectadores, ainda que imaginários. Esses jogos acontecem geralmente num lugar habitual ou por simples comodidade, e assim os jogadores disputam sua técnica, sendo este em regra o essencial de seu prazer.

Logo, podemos dimensionar uma vasta polissemia do jogo na gramática social do nosso tempo. Seus diferentes significados e usos culturais conseguem estabelecer uma íntima relação com os objetivos da educação básica, criando uma relação dialógica com o conteúdo sociológico do Ensino Médio. O próprio Roger Callois aposta numa gratuidade fundamental do jogo, contudo relativiza a mesma, pois entende o jogo como uma prática social, parte de um todo dinâmico, em interação com as regras e valores do seu contexto material. Ou seja, não se joga quando quer, mas quando os seus atores ou jogadores dispõem de um tempo e espaço necessários. É o próprio autor que adverte e assume que jogar pode implicar em assumir riscos e acrescenta:

A ideia de risco vem logo complicar alguns dados por si sós entrelaçados, pois a avaliação dos recursos disponíveis e o cálculo das eventualidades previsíveis são rapidamente acompanhados de outra especulação, uma espécie de aposta que supõe uma comparação entre o risco aceito e o resultado esperado. É daí que nascem as locuções como *colocar em jogo*, *jogar alto*, *jogar a toalha*, *sua carreira*, *sua vida*, ou ainda a constatação de que o jogo não vale a vela que se queima, isto é, o maior benefício esperado da partida não paga o custo da vela que o ilumina (CALLOIS, 2017, p. 18).

Nesse sentido, atentos para uma certa complexidade e pluralidade do universo do jogo e seus significados sociocultural e educativos, podemos criar um campo de possibilidades de apropriação do conhecimento e de aprendizagens significativas nas aulas de Sociologia. Problematizar e provocar a aprendizagem sociológica na sala de aula, é reconhecer que a prática educativa nas aulas de Sociologia é o espaço propício à interação e à experimentação de novos

ensaios de aprendizagem, ancorados por uma experiência estética em que a sensibilidade e a sociabilidade juvenil sejam fundamentos tratados na perspectiva de um fazer sociológico em construção continuada.

Dessa maneira, propusemos o uso de metodologias ativas como um aprendizado de situações problemas e reais que mobilizam competências intelectuais, emocionais e comunicacionais nas práticas educativas (MORÁN, 2015), combinadas com um jogo didático em que jogar implica para o jovem estudante estabelecer relações de afinidades, de pertencimento, de convergência, de conflito, de contradição e de ambivalência com o outro, com a vida, a sociedade e a história (MILLS, 1975; FORTUNA, 2013; MEINERZ, 2013).

Na relação entre a prática educativa e o saber sociológico, priorizamos o aguçamento de uma racionalidade e sensibilidade dos estudantes na sua relação com o outro, com a realidade e a própria existência. Assim, partimos do entendimento que a curiosidade, o espírito crítico e a inventividade são atributos relevantes na formação dos jovens estudantes, atores sociais em processo de construção.

Pois entendemos que o ato de estudar, de se relacionar com o conteúdo de Sociologia na sala de aula é um exercício permeado pelo pensamento crítico e reflexivo na conduta dos estudantes. Assim, buscamos a compreensão de uma prática educativa significativa pela ótica freiriana, quando somos lembrados de que “o ato de estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (FREIRE, 1982, p,11).

Vale enfatizar, também, que o sujeito jovem que faz parte do nosso processo de ensino e aprendizagem no mundo contemporâneo é fortemente corporal, sensível e emocional, o que nos provoca a enxergar outras possibilidades no campo pedagógico da aprendizagem social, numa perspectiva de educação como comunicação de sentidos, em que os saberes não bastam ser descritos e pensados, mas devem ser vividos e experimentados como uma experiência de aprendizagem que mobiliza múltiplos significados.

Na contemporaneidade, podemos perceber um deslocamento dos processos de construção e circulação dos saberes, ou seja, transitamos de uma sociedade cuja centralidade do conhecimento historicamente foi a escola (CERTEAU, 2003), para uma sociedade chamada do conhecimento e da formação contínua ou continuada, na qual os processos educativos atravessam ou rompem fronteiras, como o trabalho e o lazer, o escritório e a casa, a juventude e a velhice, o inteligível e o sensível. Vale lembrar que "a técnica é a interface entre a ciência e a arte. Nunca a experimentação científica esteve tão perto da artística e nunca a arte esteve tão perto da ciência" (BARBEIRO, 2014, p. 128).

Nos dias atuais, ganha muita significação no meio das práticas educativas inclusive nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, a nomenclatura "gamificação" que logo supõe uma virtualização do jogo da aprendizagem. Mas foi uma expressão utilizada pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling, um programador de computadores e pesquisador britânico que desenvolveu jogos para além do entretenimento como finalidade, não fazendo referência apenas aos jogos digitais (OLIVEIRA, 2016).

No contexto da educação, é também conhecido por "ludificação" que corresponde ao uso de jogos no processo de aprendizagem, um fomento à experiência lúdica na prática de ensino com o objetivo de solucionar problemas e despertar o engajamento dos estudantes na produção do saber. O desafio daqueles que ousam a ensinar Sociologia para jovens do Ensino Médio pode vir da ancoragem daquilo que é preciso desenvolver nos homens, como está posto logo abaixo:

Os homens não definem, habitualmente, suas ansiedades em termos de transformação histórica e contradição institucional. O bem-estar que desfrutam, não o atribuem habitualmente aos grandes altos e baixos das sociedades em que vivem. Raramente têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial; por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre, o que essa ligação significa para os tipos de ser em que se estão transformando e para o tipo de evolução histórica de que podem participar. Não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo (MILLS, 1975, p.10).

Pensamos que o emprego do jogo como ferramenta pedagógica, nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, surge como um desafio de jogar e aprender como um campo de possibilidades cognitiva, afetiva, reflexiva, expressiva e interativa, ou seja, de agregar maneiras de pensar, fazer e sentir aprendizagens sociológicas, num espaço relacional em que o jogar é assimilado e ressignificado, como indica Meinerz:

Que o jogo como uma prática cultural pressupõe interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação de construção do conhecimento sócio - histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da escola (MEINERZ, 2013, p.103).

A escolha do jogo como um recurso didático no nosso trabalho revela o quanto ainda é difícil transitar pelo seu universo lúdico e mais complexo é utilizá-lo e confirmá-lo como uma experiência de aprendizagem reconhecidamente sistemática nas aulas de Sociologia. Há um grande esforço na maioria das vezes em se buscar a sua definição. Essa percepção encontramos na ótica de Huizinga e seu *Homo Ludens*, e o próprio autor nos alerta que é impossível a exata

definição do jogo, seja em termos lógicos, biológicos ou estéticos ainda que o mesmo venha a se constituir numa função de vida. Entre nós professores de Sociologia, que sistematizamos o saber instrumental, sistemático e objetivo, parece que ainda há uma certa desconfiança sobre os resultados quando se joga com o saber na sala de aula.

A obra de Huizinga retrata características fundamentais no desenvolvimento do jogo, que foram fundamentais no trajeto das metodologias ativas e do jogo da nossa intervenção pedagógica. Para ele, é fundamental observar que desafio, competição, risco, sorte, liberdade e ordem representam casos de um mesmo campo de ação, em que alguma coisa está em jogo ou entra em jogo, devido a sua grande amplitude. Assim, decidimos combinar algumas características do jogo com alguns princípios pedagógicos na prática de ensino de Sociologia, na medida que os mesmos fomentam o protagonismo dos estudantes quanto ao pensamento crítico, à participação, à expressividade e à sociabilidade no processo de ensino e aprendizagem sociológica.

3. UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE POSSIBILIDADES

No primeiro contato com as aulas de Sociologia no Ensino Médio, confesso que fiquei um tanto provocado, digamos bastante "seduzido" pela experiência de aprendizagem que foi possível construir no campo da metodologia do ensino. Como já é notório nessa disciplina, quando se pensa na prática de ensino de Sociologia na educação básica nos remete também a uma reflexão epistemológica e metodológica, o que em tese significa que nós professores devemos construir sociologicamente novas maneiras de fazer os nossos estudantes imaginar, raciocinar e transformar criticamente a sociedade em que vivem (SILVA, 2009).

Nesse cenário de descobertas e incertezas, questionamos as possibilidades de sistematizar um plano de ensino voltado para uma aprendizagem sociológica crítica. Sabendo que a própria organização curricular e escolar em si mesmas, com apenas uma aula por semana reduz a nossa perspectiva de intervenção teórica e social na sala de aula. Há um desconforto com o tempo pedagógico mínimo em sala de aula, e torna-se um desafio para o professor de Sociologia estabelecer uma relação pedagógica e efetivamente propositiva, quando na maioria das vezes sequer sabemos o nome dos nossos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, buscamos otimizar junto às estudantes possibilidades de expansão do tempo pedagógico da sala de aula por outras vias, principalmente pelas redes sociais, a fim de mantê-los em contato com o tema sociológico em estudo. A escola pública da qual fazemos parte oferece rede de internet Wi-fi aberta, mas limitada por questões estruturais e restrita ao uso dos professores o que traz uma dificuldade para a equipe docente e discente no que diz respeito ao uso dos recursos eletrônicos para fins de realização de pesquisa em rede voltados para objetivos didáticos.

Diante dessa realidade pedagógica de tantos questionamentos e discontinuidades didáticas, nós professores aprendemos a lidar com certo distanciamento dos estudantes no que diz respeito ao contato direto e à presença em sala de aula, o que nos sugere explorar e construir um espaço virtual ativo, através do envio de mensagens compartilhadas por grupos de estudantes em redes sociais (*WhatsApp*).

Essa cultura do atalho explora e conecta os espaços dos fluxos para tornar possível a organização material das práticas sociais em algum ponto do espaço convencional e assim modelam e influenciam a sociedade em rede, desde uma fila do cinema, uma mesa do bar e as práticas educativas e de construção de sociabilidades na sala de aula (NICOLACI DA COSTA, 2006; CASTELLS, 2000).

Dessa maneira, buscamos aprimorar a prática de ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia através de uma intervenção pedagógica dando prioridade ao uso de metodologias ativas e jogos didáticos, entendendo que os estudantes se posicionam como um sujeito ativo e reflexivo por meio da interação social, em que a construção de saberes influencia na formação do sujeito ao mesmo tempo que permite a internalização de vários saberes através de sua ação individual e social.

Essa conduta relacional entre professor, estudante e o conteúdo de ensino denota a importância de se construir uma relação pedagógica balizada pela relevância do saber escolar, formação de uma aprendizagem contínua e o incentivo ao cumprimento das tarefas assumidas. Tivemos que assumir riscos na sistematização do processo de aprendizagem, de causar estranhamentos no grupo, pelas alterações repentinas no turno e horário, devido à presença de eventos na escola, ou fora dela, não agendados com o professor, principalmente por se tratar de uma turma de terceiro ano em conclusão de curso.

Nessa permanente temporalidade das aulas de Sociologia, combinada com uma crescente fragmentação dos saberes e das sociabilidades na sala de aula, principalmente entre professores e estudantes, é que realizamos, por meio de uma metodologia ativa em forma de um jogo didático, um artifício de provocação cognitiva, emocional e despertar a necessidade dos próprios estudantes saírem da sua "zona de conforto" na sala de aula, e perceber a construção do saber sociológico pra além de uma lógica expositiva formal, que se apresenta a grosso modo, como receptora e passiva, e mobilizar outros sentidos no jogo de aprendizagem sociológica na sala de aula.

A conjunção desses impasses, em que todos nós estamos imersos enquanto docentes de Sociologia do Ensino Médio, empurram-nos para uma situação de crise, mas uma crise que nos desafiou a buscar os pressupostos teóricos e metodológicos da disciplina e sua prática de ensino na escola. No contexto da nossa pesquisa, visitei novamente os subsídios da professora Ileizi Fiorelli, quando orienta para a seleção dos conteúdos e a criação dos métodos de ensino e nos provoca a pensar que:

O ofício do professor é parecido com o ofício do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de ofício, mas vai criando suas técnicas ao longo da vida. A base do ofício é o saber. São os saberes elaborados historicamente sobre a arte, e o nosso caso, sobre a ciência. As técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo professor. (SILVA, 2009, p.18)

A nossa ideia de produzir um jogo didático surgiu de uma reflexão sócio pedagógica e crítica que nos propomos a operacionalizar nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, a partir dessa inquietação, também já percebida por muitos relatos de trabalhos escritos tanto por docentes quanto pelos nossos breves encontros com os alunos nas aulas de Sociologia.

Há relatos já bastante recorrentes, principalmente por parte dos professores, como: "o que fazer para esses alunos prestarem atenção no assunto", "esses alunos não querem nada da vida" e "eles não levam nada a sério". Parece evidente que não basta saber da "imaginação sociológica", é preciso muito mais, ela precisa ser internalizada, incorporada e praticada pelos estudantes, e fazer a diferença na vida social.

Assim, já assumindo essa postura de artesão do saber no sentido do *bricoleur*, aquele que se apropria de um conjunto de técnicas residuais que se junta ao longo da vida, a fim de tornar possível um repertório material e instrumental na construção da prática do ensino de Sociologia. Desse modo, o jogo didático vai ser sistematizado, contextualizado e experimentado pelos estudantes – jogadores que vão se apropriar da temática do racismo e seus subprodutos, como o estereótipo, o preconceito, a discriminação e a segregação, que estão disseminados e "naturalizados" socialmente, e portanto, devem ser abordados e problematizados pedagogicamente nas aulas de Sociologia, e certamente deverão subsidiar os estudantes nas suas condutas individuais de inserção crítica na realidade social.

Sendo assim, a dinâmica e operacionalização de um jogo didático nas aulas de Sociologia poderão contribuir de maneira significativa para uma apropriação crítica do conteúdo de ensino de Sociologia, estimulando a formação de uma relação identitária e sensível com uma educação antirracista, fruída a partir de uma relação material e simbólica, constituídas entre aspectos subjetivos, culturais, éticos, morais, estéticos e lúdicos que desafiam professores e jovens estudantes para uma busca por entre teias de relações que envolvem e são envolvidas por valores, interesses, conflitos, interações, convergências e diferentes relações de poder (DAYRELL, 2016).

O nosso jogo didático traduz uma preocupação de abordar, para os jovens estudantes, um tema associado ao mundo do trabalho e à constituição de valores e princípios éticos imprescindíveis à construção de um pensamento social crítico, que poderá induzir os estudantes ao exercício de uma cidadania ativa e plural. Então decidimos colocar o saber sociológico em jogo a partir de uma sequência didática de seis horas/aulas, nas quais foram abordadas as desigualdades étnicas-raciais no Brasil.

Considerando como referência o processo sócio-histórico desde o final do séc. XIX, vamos enfatizar os impasses e as dificuldades de integração econômica e social que foram impostas a população negra logo após o processo de abolição, o que certamente cooperou na materialização de um conjunto de desigualdades raciais na complexa formação do tecido social brasileiro até os dias de hoje.

Por isso, consideramos fundamental nessa reflexão trazer um aporte normativo de diferentes atores institucionais sobre as questões étnica-raciais, bem como algumas análises das desigualdades raciais, suas implicações, impasses e embates históricos e sociológicos no cotidiano da educação básica e notadamente nas aulas do Ensino Médio.

Sendo assim, vale recordar que na esteira das políticas de reparações e valorização de ações afirmativas, desde janeiro de 2003 foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas Afro-Brasileira e africanas na educação básica, e afeta desde as políticas públicas, a formação docente, as políticas curriculares e as bases dos conhecimentos históricos inclusive no campo acadêmico.

Reconhecidamente, não se trata apenas de uma mudança de legislação. Esse ordenamento legal trouxe vários desafios para o campo educativo e social com diferentes nuances que repercutem no exercício da prática do ensino e aprendizagem na educação básica. É preciso admitir que a efetivação dessas propostas demanda a vontade, o engajamento e a participação de uma complexa rede de atores sociais, que vai desde o campo político até a materialização do conteúdo de ensino no "chão da sala de aula".

Trata-se de fazer uma releitura do processo histórico das relações raciais e da história da África. Ou seja, um reordenamento interpretativo epistemológico, histórico, sociológico e pedagógico das questões étnica-raciais com repercussão direta no currículo escolar e na formação social dos estudantes.

De certa forma, quando pensamos a prática da releitura da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao mesmo tempo implica também dimensionar os fortes impactos identitários tanto nas subjetividades quanto nas coletividades que frequentam e transitam nos espaços educativos. Significa também, reposicionar o lugar e o papel tanto da disciplina quanto do professor de Sociologia a partir desse outro balizamento do conhecimento histórico e sociológico das relações raciais, sem esquecer a mobilização dos embates inerentes às questões políticas e institucionais (OLIVEIRA, 2014).

Esse possível cenário de perspectivas de reparações, de tensões político sociais e educacionais se apresenta como um lócus extremamente fértil para novas incursões do professor de Sociologia no desvelamento das desigualdades raciais num contexto de complexas relações de poder que se processam nos espaços institucionais e são reproduzidas cotidianamente na educação básica como práticas de sociabilização que desnaturalizam as desigualdades das relações raciais entre os estudantes brancos e não brancos que acessam e disputam os lugares de permanência nos tempos e espaços de aprendizagem do Ensino Médio.

Desse modo, quando questionamos e problematizamos sobre as desigualdades raciais na formação da sociedade brasileira, podemos lembrar especificamente e de forma não comum, da construção da "branquitude" que significa, conforme é apresentada por Bento (2002), como sendo caracteres da identidade racial da população branca brasileira a partir das ideias de branqueamento, e que supõe uma dimensão subjetiva expressa no jogo das relações raciais e de poder na nossa vida em sociedade.

Ainda segundo a autora, a "branquitude" implica na formação de uma identidade racial que apresenta o branco como sendo o padrão de referência de toda uma espécie, que sinaliza para uma construção simbólica arquitetada pela elite dirigente que enobrece o autoconceito da população branca em prejuízo da outra não branca. Essa relação binária entre brancos e não brancos termina por favorecer uma posição de superioridade sócio-política e econômica atribuída a população de brancos.

No contraponto, podemos inferir uma depreciação da identidade racial e social da população negra, tendo a sua autoestima corroída, a internalização da culpa pela discriminação sofrida e ainda exalta que a desigualdade racial é problema do negro brasileiro, uma questão exclusiva, unilateral da população negra. Essa reflexão é fundamental no contexto de uma Sociologia das relações étnico-raciais sob uma nova interpretação da História e Cultura Afro-Brasileira. Nessa discussão sobre o branqueamento, podemos avançar noutra perspectiva a partir do texto abaixo:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal da humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não – brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata – se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro (BENTO, 2002, p. 01).

Baseado nessa relação binária entre brancos e não brancos, em que os primeiros aparecem sempre em vantagem política e econômica sobre os segundos, numa configuração

típica de uma ordem cultural racista, todos os setores organizados que contribuem com a construção do pensamento e das práticas sociais também cumprem direta ou indiretamente funções discriminatórias que limitam a trajetória profissional ou ocupacional da população negra.

Essa ótica depreciadora do indivíduo negro e da sua cultura é visualizada desde muito cedo, passando pelas tarefas escolares e cotidianamente pela comunicação de massa, que representa um grande reforço no processo de internalização de diversos estereótipos no imaginário social. Essa complexa interação de fatores que expressam as desigualdades raciais fica clara no trecho logo abaixo:

As práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam – se mutuamente de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os "lugares apropriados" para as pessoas de cor (HASENBALG, 1982, p. 91).

Cumprir destacar que no estudo das desigualdades raciais no Brasil o autor Carlos Hasenbalg (2005), faz uma inovação na análise das relações raciais pós-abolição. Podemos reconhecer a sua interpretação crítica no que concerne a visão teórica que abordava as relações inter-raciais na contemporaneidade como resultado do nosso legado escravista. Segundo ele, para compreender a estratificação social e os processos reprodutores das desigualdades raciais, seria preciso esquecer a ideia de herança ou procurar diminuir o peso desta explicação.

Contudo, o próprio autor admite que há uma herança escravista percebida no analfabetismo em massa, numa reduzida diversificação de habilidades ocupacionais e também na grande concentração em áreas rurais muito atrasada, em que as oportunidades educacionais eram muito limitadas. Ou seja, quando fazemos uma análise das desigualdades raciais no país precisamos considerar que um conjunto de circunstâncias históricas conspirou para reduzir as oportunidades sociais e econômicas da população de não brancos.

Uma delas, talvez a mais explícita foi o incentivo a política de imigração europeia pensada como a solução de curto prazo para suprir a questão do trabalho no período pós-abolição e no longo prazo para contribuir com o branqueamento da população brasileira, medidas eivadas por orientações racistas. Essa complexa situação de discriminação e desigualdades podem ser bem descrita a seguir:

Esse perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado; ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros

estão expostos no presente. Os negros sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que a dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas (HASENBALG, 1982, p. 98).

Diante da posição assumida pelo autor frente aos estudos e pesquisa sobre as desigualdades raciais no Brasil, podemos perceber que ao longo do período pós-abolição até os dias atuais a população negra termina por apresentar um acúmulo de defasagens socioeconômicas que implicam na sua permanência nos estratos mais baixo do nosso tecido social. Sendo assim, o autor deixou evidente que a análise das relações raciais no país deveria levar em conta uma combinação e cruzamento de diferentes variáveis como a distribuição demográfica da população negra, a política de migração do branco europeu, a educação, a mobilidade ocupacional e social no mercado de trabalho.

Certamente, essa incursão do autor por uma análise multidimensional das desigualdades raciais, tecendo relações complexas que envolvem trajetórias individuais e projetos de vida com questões sociais mais amplas, podem ser traduzidas nos dias de hoje aos esforços de uma gama de estudantes que participam da política de cotas raciais e programas como o ProUni através das Ações Afirmativas, com a finalidade de garantir o acesso de estudantes negros ao ensino superior. Sendo essa inclusive, uma política de inclusão social defendida pelo próprio Carlos Hasenbalg.

Nessa trilha por uma nova leitura histórica e sociológica, do ponto vista da prática do ensino, induz o professor de Sociologia do Ensino Médio assumir outra postura intelectual, pedagógica e política a respeito das questões raciais no Brasil, e se aventurar noutra construção do saber sociológico na escola ancorado por novos pilares epistemológicos do conhecimento histórico que tratam das relações raciais, e para a superação de mitos que povoam o imaginário social e conspiram no sentido de subalternizar a população negra e sua produção sociocultural de raízes Afro-Brasileira e africana.

Dessa maneira, estamos assumindo que a prática do ensino de Sociologia vai estimular no estudante a formação de um pensamento crítico, sem desconsiderar a contribuição das outras disciplinas, percebendo que a relação interdisciplinar provoca o contato do estudante com a sua realidade como também com as diferentes realidades e culturas no seu entorno (SARANDY, 2001).

Outro norteamento nos estudos sobre a Cultura Afro-Brasileira na escola e nas aulas de Sociologia afirma a subjetividade da população negra e também implica numa mudança étnico-racial em todos os grupos presentes na escola, ou seja, de toda comunidade escolar, numa

relação de pertença sócio-histórica e pedagógica que vai do porteiro, passa pela ação político-cultural e administrativa do gestor, além de uma articulação permanente das práticas educativas da escola com a luta do movimentos dos grupos afrodescendentes e africanos, e também da sua materialização efetiva e crítica na relação de ensino e aprendizagem educador-educando. Nessa linha de raciocínio, é pertinente o seguinte trecho:

Descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros e incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnicos – raciais é um dos debates desencadeados pela introdução da Lei 10.639/03. Para tal, exigirá de nós um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto uma construção social, cultural e política povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático (GOMES, 2008, p. 74)

Além do aprofundamento teórico, da superação dos valores preconceituosos e outra visão identitária da população negra, precisamos de fato como professores de Sociologia do Ensino Médio investir noutra construção sociocultural e política na escola, uma prática de ensino notadamente voltada para conflitar e questionar o poder dominante de uma elite branca, uma minoria muito articulada, sujeito principal e onipresente nos textos didáticos, apresentado dentro de uma lógica hierárquica impositiva como vencedor e detentor dos melhores valores e costumes produzidos socialmente em detrimento dos outros atores políticos que compõem o tecido social.

Essa releitura dos parâmetros históricos e epistemológicos sobre a diversidade étnico – racial na formação e construção da sociedade brasileira impulsiona uma visão afirmativa a respeito da cultura africana e dos seus descendentes, apresentada historicamente numa ótica eurocêntrica colonial pelo viés da selvageria, do sofrimento e da miséria. A amplitude da mudança que indica a legislação em destaque, traz no seu bojo uma complexa proposta de mudança de paradigmas epistemológicos e curriculares que abrange tanto um investimento teórico na formação continuada dos docentes que já atuam nos sistemas de ensino, e aponta para uma problematização da matriz epistemológica e sócio-histórica nos cursos de graduação e licenciatura.

Vale reforçar também, que o norteamento dessas políticas de introdução e afirmação da História da África e Cultura Afro-Brasileira vai ter uma orientação explícita no Estatuto da Igualdade Racial, lei nº 12.288/2010, e que implica também numa importante inserção dos conteúdos que afirmam a história da população negra no território brasileiro, sendo ministrados em toda a esfera do currículo escolar, com a finalidade de reconhecer a sua importante contribuição no desenvolvimento social, político, econômico e cultural.

Mas é bom lembrar que a orientação do Poder Executivo Federal através dos seus órgãos e instituições competentes não têm o poder de materializar o ensino dos conteúdos que reinterpretam a História da África da Cultura Afro-Brasileira e nem as práticas sociais antirracistas, que dependem para a sua efetividade social e pedagógica da ação docente fundamentada e crítica, nos diversos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, desde a educação infantil até o Ensino Médio.

Nesse contexto, temos que pontuar a grande responsabilidade do professor de Sociologia, e não apenas dele, mas de todos que fazem a comunidade escolar. Assim, na leitura, na análise, na pesquisa, nos filmes e documentários que tratam das relações e desigualdades raciais, a postura epistemológica, histórica, sociológica e pedagógica do professor deve ter respaldo nos princípios da equidade, tolerância e de respeito à diversidade étnico – racial.

E nessa discussão sobre as relações raciais com ênfase nas práticas sociais que reproduzem o racismo estrutural, tem-se que este de tão naturalizado no cotidiano torna-se quase imperceptível, ou seja, não é visto como racismo. Quando nos debruçamos atentamente sobre as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), percebemos que não há uma preocupação especificamente de destaque ou prioridade sobre a área das desigualdades raciais, pois o que aparece é apenas uma sugestão de abordagem ou discussão entre tantos outros temas sociológicos citados.

Os Parâmetros Curriculares de Filosofia e de Sociologia – Ensino Médio (2013) trata-se de outro documento oficial que orienta a sistematização da prática de ensino na educação básica no Estado de Pernambuco. O mesmo faz uma apresentação formal e genérica do que seria o objetivo e a importância da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, no que diz respeito a formação do cidadão crítico, a necessidade de domínio de alguns conceitos e teorias, que se forem tratados didaticamente e pedagogicamente podem conduzir os estudantes a desenvolver o pensamento crítico.

Nesse documento, podemos perceber que há uma reprodução de outras orientações sobre os objetivos do ensino da Sociologia já presentes noutros documentos oficiais. De modo mais direto e objetivo, os parâmetros curriculares orientam para a formação do estudante do Ensino Médio, mas aqui, enfaticamente na área das Ciências Sociais, com duas frentes distintas que se complementam, uma se volta para aprendizagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a outra pretende formar as convicções, os valores e as atitudes. Dito dessa maneira, parece que vivemos numa sociedade de iguais, que as relações sociais são uniformes

e fechadas em si mesmas, que não há conflitos de interesses de classes e nem relações desiguais de poder.

Na questão referente a introdução da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, não há nenhuma orientação direta sobre conteúdos que abordam as relações raciais nos chamados núcleos conceituais e temáticos, que é uma forma de organizar o ensino da disciplina de Sociologia. O próprio parâmetro argumenta que os núcleos foram organizados e sistematizados para contemplarem conceitos e temas relevantes para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, e serem trabalhados segundo as expectativas de aprendizagem.

Por meio do núcleo que trata das questões da Cultura, Identidade e Diversidade, é possível visualizar entre as expectativas de aprendizagem uma série de objetivos que retratam diferentes possibilidades de interação social, cultural e relações étnica-raciais, e suas formas de impactos na vida social e política, mas não se apresenta a palavra racismo. Seguindo uma linha de raciocínio sociológico, podemos supor que há uma grande tarefa pedagógica que se mescla com a dimensão política, de aplicar a legislação de maneira crítica nas aulas de Sociologia e isso significa discutir o racismo estrutural muito presente na nossa vida em sociedade (OLIVEIRA, 2014).

Nesse caso, parece que há um tabu institucionalizado da palavra racismo, pois nos parâmetros curriculares de Sociologia, a palavra está ausente. O mito da democracia racial se firmou progressivamente, como uma imposição política a proibição social ou até institucional, de se falar em racismo e preconceito racial (AGIER, 1992). Assim, como podemos trabalhar com a ideia de diversidade cultural e humana quando negamos ou omitimos o sujeito social não branco? Apresentamos a temática da desigualdade étnica-racial, mas não problematizamos essa desigualdade racial histórica e sociologicamente à luz de uma ordem política e cultural construída sob pilares de uma ideologia racista.

Desse modo, cria a impressão de haver um descompasso entre aquilo que é visto como norma e fundamentado como um reconhecimento da importância da História e Cultura Afro-Brasileira e da África na construção e formação da sociedade brasileira e aquilo que está posto nas orientações curriculares do Ensino Médio, principalmente por se tratar de uma disciplina das Ciências Humanas e Sociais.

Fica implícito nesses documentos e manuais, que a palavra racismo não deve ser mencionada como se não existisse e vai deixar de existir sem precisar ser assumida socialmente.

Sendo assim, deve ser cobrado da disciplina de Sociologia outra releitura na problematização sobre as relações raciais, com foco na afirmação da população negra e na diversidade cultural.

Esse debate sobre a legislação que trata da inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar da educação básica e também da orientação curricular para as aulas de Sociologia do Ensino Médio foi de certa maneira possibilidades influenciadas e sistematizadas a partir da manifestação e repercussão do texto sobre a contribuição das raças humanas para a civilização mundial, escrito pelo sociólogo e antropólogo Claude Lévi-Strauss a pedido da UNESCO, logo após o término da Segunda Guerra Mundial em virtude da violência e dos horrores causados por uma suposta superioridade de raça, credo outras razões que justificassem o total desprezo pela alteridade. "Raça e História" significou uma posição dos antropólogos pelo fim da distinção de raça entre os seres humanos.

Segundo Lévi-Strauss, não há razão em discutir o sentido da raça humana quando a diferença baseada em características corporais é muito pequena se comparada com as semelhanças genéticas dos indivíduos. Assim, o autor vai direcionar o seu olhar no conceito de cultura. Ele mesmo defende que é a diversidade cultural que separa os povos asiáticos dos africanos, como exemplo. E assim, quando analisarmos as contribuições culturais que as raças humanas produziram para a humanidade, devemos ficar atentos às suas circunstâncias geográficas, históricas e sociais.

O afastamento geográfico é um fator que tem uma grande contribuição para a diversificação das culturas, porém, o próprio Lévi-Strauss adverte para nos preocuparmos com as interações e não com os afastamentos entre os povos. Muito dos costumes, longe de ser apenas uma necessidade interna ou algo acidental, resultavam da vontade de não ficarem para trás em relação a um grupo vizinho que usava com destreza certo domínio, mas sem imaginar torná-lo uma lei.

Mas para os Evolucionistas, haveria povos que seriam mais evoluídos que outros. Nesse aspecto, ele assegura que existe uma cooperação entre as comunidades, pois não há indícios arqueológicos comprobatórios de superioridade ou inferioridade entre os diferentes povos. Por essa ótica, Lévi-Strauss vai inferir que se algo importante foi criado, se deu através da relação intertribal, foi através da aproximação e certamente por meio das trocas de experiências que foi possível o compartilhamento de saberes e valores entre as tribos envolvidas. Daí ser legítimo falar que há mais culturas humanas do que raças humanas.

Para o autor, a diversificação de culturas humanas é historicamente observada de forma opaca pelo etnocentrismo que resulta da observação de um grupo sob a perspectiva e valores

culturais do grupo observador, que impõe ao grupo observado ares de inferioridade, estranheza ou selvageria, como "aquilo que não é nosso". Como se costumava tratar na Antiguidade, com aquilo que não participava da cultura grega, logo depois Greco-Romana, como sendo bárbaro e logo após a civilização ocidental usa a nomenclatura selvagem com o mesmo sentido etnocêntrico. Para nós soa como familiar, pois remete à lógica eurocêntrica como foi tratada os povos indígenas pelos colonizadores.

Esta passagem faz referência também, àquilo que negativamente Lévi-Strauss chamou de "falso evolucionismo". Um evolucionismo social como uma pseudociência que propaga coisas vagas, sem consistência, e que não podem ser provadas cientificamente. Como se pudéssemos pensar as diferentes culturas por meio de um enquadramento uniforme de estágios, como se elas tivessem uma mesma origem e seguissem também para um mesmo fim. Essa suposição sim, engendra os esquemas classificatórios de superioridade/inferioridade; vencedores/vencidos entre determinadas sociedades ou culturas.

Desse modo, entendemos que o manifesto de Lévi-Strauss em defesa da diversificação das culturas através da leitura de "Raça e História", vai de encontro exatamente as teorias raciais, com viés de um racismo científico, que nega total ou parcial a humanidade da população negra e outros povos de cor, e que foi tão bem elaborado e propagado por setores da elite dominante brasileira no final do séc. XIX e início do séc. XX, com a finalidade de manipular política e ideologicamente a ótica de uma pseudo superioridade racial do branco europeu na composição das relações raciais do povo brasileiro. A ideia do racismo científico, como uma ideologia da superioridade racial dos brancos europeus seduziu uma parte considerável de intelectuais brasileiros, entre médicos, políticos e advogados que idealizavam o Brasil semelhante a uma matriz europeia.

A elite dominante da época apostava nos ideais de uma sociedade branca e acreditava que a mistura, a miscigenação entre as diferentes raças (branca, negra e indígena), poderia representar a degeneração da sociedade brasileira. A defesa desse ideário social contribuiu para a propagação do racismo como uma ideologia política de poder. E o parâmetro racial ganhou um status capaz de explicar a profissão dos indivíduos, os projetos de vida e suas afinidades criminosas.

Parece evidente que esse ordenamento de ideias racistas produziram um grande impacto político e cultural na formação do imaginário social do povo brasileiro ainda persistem a despeito de uma mobilização de certos setores públicos e entidades civis organizadas do movimento negro que protestam, ocupam espaços públicos e privados como um direito social

que deve ser universalizado, e lutam cotidianamente contra as formas naturalizadas e também toleradas de práticas sociais racistas.

Assim, compreendemos que o texto "Raça e História" representa um posicionamento pelo fim da distinção racial entre os povos. O próprio Lévi-Strauss diz que há uma necessidade de se defender e perpetuar a diversificação das culturas. E, para além do tempo e do espaço, a diversidade das culturas está em todo lugar, atrás de nós, na nossa frente e à nossa volta, sendo construída e evoluindo constantemente em diferentes ritmos, com a ressalva que cada uma possa se produzir e realizar sob formas que contribuam para uma maior generosidade das outras.

Por fim, é preciso ressaltar que o autor nos aponta que são as aproximações, as interações das diversas culturas humanas que produzem desenvolvimentos devem fomentar um trabalho humanitário de toda sociedade para a superação das atrocidades do racismo que ainda hoje, tanto quanto ontem ameaçam os direitos humanos e os processos civilizatórios.

Nesse contexto, devemos destacar a relevância da sequência didática pela possibilidade de se organizar uma configuração da prática de ensino de forma ordenada e articulada, conjugando diferentes processos e experiências de aprendizagem que se entrelaçam por traços de afinidades e continuidade programática, mas que se diferenciam pelo modo como são sistematizados na sala de aula, pelos desdobramentos dos objetivos e princípios educacionais elencados pelos professores e estudantes (ZABALA, 1998).

3.1 Primeira aula

Nesse primeiro momento da nossa sequência didática entrelaçada por fatores socio – políticos e culturais que ajudam a tecer a temática do racismo, escolhemos a exibição do curta Xadrez das Cores, já bastante difundido no ambiente das redes sociais e também nos espaços educativos. O objetivo dessa aula foi explorar o cenário imagético e os diálogos objetivos presente na exposição da narrativa do racismo na sociedade brasileira. Assim buscamos mobilizar a percepção dos estudantes e fazer umnexo entre o saber teórico e a forma como a temática é percebida na vida cotidiana.

E a partir das expressões das características do racismo percebidas pelos estudantes nas relações do cotidiano, propomos uma roda de conversas em pequenos grupos fazendo uma sistematização das ideias trazidas pelos estudantes combinadas com o contexto do filme, e fazendo questionamentos com base nos saberes teóricos que constam nos livros didáticos dos estudantes a respeito dos tipos de preconceitos e discriminação de classe e racial.

Como são praticados? Será que são tolerados socialmente, e por que? Foram questões tratadas e situadas após a exibição do filme *Xadrez das Cores*. Vale lembrar um comentário do aluno (E.A) sobre o filme, “todos têm o seu lugar no mundo, e eu aprendi que preto e branco são cores diferentes, mas o ser humano é um só. Como no xadrez tanto o branco quanto o preto têm o seu lugar e valor na sociedade”.

Nessa situação, podemos lembrar de uma recomendação de Freire (1996), que diz que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, suas experiências e práticas sociais da vida cotidiana, principalmente quando se trata de estudantes das classes mais pobres, silenciados e muitas vezes vitimados por uma diversidade de exclusões.

Dessa forma, o professor deve aproveitar e reinterpretar o vasto leque de saberes culturais desses estudantes que vivem, participam e reagem a certas adversidades da vida material e existencial, que podem estar intimamente relacionados com o ensino dos conteúdos na sala de aula no caso em destaque, a desigualdade étnica-racial no Brasil. Nesse contexto, devemos fazer uma problematização sobre a condição do negro na sociedade brasileira. Nesse momento da aula, é oportuno lembrar aos estudantes a pertinência da imaginação sociológica no trato com as questões mais ampla da vida em sociedade. Assim, dentro da prática de ensino de Sociologia trabalhamos com dois princípios epistemológicos: o estranhamento e a desnaturalização.

Estranhar no sentido de espantar-se, não achar normal e não se conformar, se sentir incomodado diante de fatos novos ou situações que até então eram desconhecidas, implica em criar resistência, duvidar do que está dado ou estabelecido. Desnaturalizar é uma expressão elaborada e requer uma certa sistematização por parte daquele que a usa, não sendo comum no cotidiano dos estudantes, mas se refere exatamente aquilo que é visto como sendo "natural" no sentido de sempre foi assim, com ares de imutável que foge a nossa vontade e poder de mudança (MORAES, 2009).

Logo, podemos questionar os estudantes em sala de aula, o fato de ser pouco comum a presença de pessoas negras em determinadas profissões, como no poder judiciário, na área médica e inclusive no exercício da profissão docente. E por que isso acontece, o que pode estar por trás dessa relação racial tão desigual? Como identificar os pressupostos sócio-histórico que podem nortear a condição social e material extremamente desigual do negro na sociedade brasileira? Podemos listar situações de desigualdades de acesso e remuneração no mercado de trabalho entre negros e brancos?

Diante dessa problematização, percebemos a importância das "mediações pedagógicas" no que se refere a diversidade de formas de se traduzir e interpretar o conhecimento sociológico, permitindo a sua compreensão e um maior interesse por parte dos estudantes. Assim, concordamos que a prática de ensino nas aulas de Sociologia carece de um diálogo efetivo com as sociabilidades juvenis, pois são os jovens cheios de sonhos, de conflitos, insegurança, desejos, com suas condições e experiências de vida que povoam o Ensino Médio.

Muitas vezes uma dança ou um tipo de música que parece tão insignificante, mas que está presente no campo de interesse juvenil, sem esquecer também de um relevante valor para os estudantes que é o gregarismo, como sendo uma noção fundamental como espaço das trocas, do compartilhamento da experiência e negociação coletiva dos valores que giram em torno da construção das identidades singulares (ROCHA, 2009), e pode ser uma porta para introduzir um conteúdo sociológico.

Essa dinâmica do campo relacional juvenil nos dias atuais, aponta que as dimensões simbólicas e expressivas estão cada vez mais presentes na trajetória de vida juvenil, sendo potencializada como forma de comunicação e de posicionamento diante de si mesmo e da sociedade (DAYRELL, 2006).

Desse modo, refletimos com a turma a possibilidade de explorar grupos de trabalhos temáticos (desigualdade racial no mundo do trabalho, no meio político e nos meios de comunicação), por meio de formação de equipes, e que nós professores devemos estimular o questionamento a partir da própria realidade material e simbólica dos estudantes. Em seguida vamos provocar a exposição oral no grupo para que eles possam fazer comparação, expor os seus pontos de vista, fazer uma ficha temática com o relato da experiência no grande grupo. A partir da exposição das ideias dos grupos, nós professores estabelecemos as conexões e conclusões.

O tema da desigualdade étnica-racial é significativo e cada vez mais presente nos estudos e pesquisas sociológica. Segundo essas ferramentas de trabalho científico, as desigualdades sociais se apresentam de forma explícita na ausência do acesso dos indivíduos e certos grupos sociais aos bens materiais, simbólicos e também a direitos essenciais que uma sociedade efetivamente democrática pode proporcionar aos seus sujeitos sociais, como o acesso a serviços de saúde e também a um salário digno por trabalho executado.

Essa reflexão sociológica na sala de aula, não deve se furtar de fazer uma análise da conjuntura mais ampla da vida material e existencial da qual os estudantes são atores presentes.

É uma aventura árdua e significativa tanto para os estudantes quanto para o professor pelo mundo das Ciências Sociais.

3.2 Segunda aula

Desde a introdução aos estudos das desigualdades étnica-raciais, percebemos que algumas teorias científicas e regimes políticos se esforçaram muito para manter as desigualdades sociais e raciais e para isso usaram fundamentos escusos, supondo hierarquias nas relações raciais. Nesse segundo encontro, o objetivo foi conduzir uma reflexão na sala de aula a respeito de como realmente se constitui o racismo.

A fim de despertar nos estudantes a curiosidade e o interesse de conhecer o significado de algumas palavras que estão agregadas ao racismo, optamos por fazer uma problematização na sala de aula sobre os seus subprodutos, que são eles – o estereótipo, o preconceito, a discriminação e a segregação. Antes, porém, pensamos ser muito pertinente abrir um parêntese para falar sobre o conceito de raça que entendemos ser coerente com a proposta do nosso trabalho, que é desnaturalizar as desigualdades raciais.

Partilhamos da ideia de raça como o conjunto dos diversos grupos étnicos que formam o nosso país, pois trata-se de um conceito relacional constituído nos aspectos histórico, político e cultural. Biologicamente falando, o conceito é inexistente, entretanto, está presente "nas formas mentais e comportamentais dos indivíduos e grupos sociais que buscam preservar as tradicionais assimetrias socioeconômicas e políticas fundadas em critérios de aparência e origem" (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 15).

Logo, podemos visualizar ainda que a relação entre as diversas culturas produziu no país um racismo "à brasileira", que geralmente acontece de forma velada, dissimulada ou naturalizada enquanto nos EUA até os anos 60 e na África do Sul até 1994 a desigualdade racial foi institucionalizada e muito violenta. Esse diálogo entre o conteúdo sociológico e o processo histórico é fundamental no trato com a sistematização do conteúdo escolar ao mesmo tempo que amplia o nível de entendimento conceitual e temático dos nossos estudantes do Ensino Médio.

Nessa situação didática o processo educativo do saber sociológico na sala de aula recupera muito daquilo que já conhecemos como a imaginação sociológica (MILLS, 1975), que nos alerta que aquilo que experimentamos em diversos ambientes específicos, com frequência está relacionado com alterações estruturais. Assim, para entender as mudanças nos ambientes específicos, temos que olhar para além deles.

Essa dinâmica da imaginação sociológica pode ser utilizada em sala de aula como uma forma de problematizar sobre a origem do racismo, o desdobramento de atitudes discriminatórias, a presença do preconceito, o estereótipo e a segregação e suas implicações sociais nos diversos contextos na vida cotidiana (família, escola, igreja, política, mídia e mundo do trabalho). De que maneira a vida dos estudantes, os seus projetos de vida, de carreira profissional, as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho e suas práticas de sociabilidades são afetadas? Nós temos uma legislação que considera crime qualquer forma de preconceito. Então, podemos indagar: por que os preconceitos persistem na sociedade e por que devem ser combatidos?

Para nos auxiliar na formação do conceito, dialogamos com Sant' Ana (2005), que identifica o racismo como uma ideologia que supõe a existência de uma hierarquização entre os grupos humanos. O preconceito seria uma ideia pré-concebida, imposta pelo meio social, época e educação. A discriminação segundo ele seria uma prática que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. O estereótipo é o preconceito na prática, sua manifestação comportamental. E a segregação supõe uma prática consciente e institucional de falsas ideias de superioridade étnica, de gênero, classe social ou de nacionalidade sobre outras.

Mas é relevante frisar que preconceitos, discriminações e segregações foram e ainda são usados como critério e referências para manutenção das desigualdades sociais. A discriminação e o preconceito, ainda que sejam fenômenos sociais distintos, estão intimamente relacionados ao convívio em sociedade. A partir da leitura e entendimento do material didático em sala de aula, fomentamos uma pesquisa em pequenos grupos, a fim de identificar as causas, as características e os prejuízos associados a presença do racismo no interior das relações sociais como um todo.

Cada pequeno grupo, através de rodas de conversas temáticas, a partir da identificação conceitual, suas possíveis origens e características, faz um relato sobre uma situação ocorrida no cotidiano da rua, da escola, do trabalho, na igreja ou na política que venha a caracterizar a presença de um tipo de preconceito, discriminação, estereótipo ou racismo. Ao final, cada equipe faz um breve relato, narrando a sua impressão a partir do domínio dos conceitos no texto didático, fazendo a desnaturalização dos mesmos na vida cotidiana.

Num dos relatos, vale a pena recuperar a fala de (R.S), quando diz que “a experiência de conversar sobre os conceitos faz lembrar dos preconceitos que são muitos e confunde a gente. Mas aprender no grupo, no debate emocional, dá mais gosto”. Nessas situações didáticas ativas

em sala de aula, há um estímulo a prática do pensamento sistemático e a sistematização crítica do pensamento social na vida cotidiana.

3.3 Terceira aula

No transcorrer da nossa sequência didática, percebemos o quanto a presença do racismo é recorrente no dia a dia em diferentes contextos e nuances, a despeito da sua carga histórica de afronta à sociabilidade humana. Desse modo, o objetivo foi estimular a percepção da prática do racismo e seus desdobramentos na vida social, constituindo assim, um exercício fundamental para uma inserção crítica dos estudantes no universo do combate ao preconceito, à discriminação e as desigualdades sociais.

É um cenário fértil ao professor de Sociologia do Ensino Médio, que assume o papel de tecer questões sociais complexas continuamente, principalmente porque estamos no meio de jovens imersos em diferentes necessidades, com múltiplas identidades e diversos estilos de vida. Como disse certa vez o filósofo e pedagogo Gaudêncio Frigotto, "quem trabalha com adolescente não pode confundir hormônios com demônios".

Com a proposta de fazer outros caminhos do saber nas aulas de Sociologia, não podemos desperdiçar essa energia e vigor juvenil retidos, e potencialmente necessários, para desvelar as artimanhas do racismo embutido nas relações sociais da vida cotidiana. Dessa forma, parece que está implícito, mas de forma dominante, um certo jogo de relação de poder, em que uma minoria impõe sua vontade, pois é detentora do poder em detrimento de uma maioria que dele é privado, como escreveu Gaetano Mosca, em sua obra *Elementos da Ciência Política* (1896). Essa lógica quando inserida em nosso contexto político contemporâneo, nos induz a pensar que há uma ordem cultural historicamente hierarquizada, cuja minoria é branca e detentora do controle social.

Noutros termos, para se manter no topo da pirâmide social e material, a minoria elitista estabelece uma relação de poder material e simbólico extremamente assimétrica condicionada pela exploração contínua da força de trabalho da maioria dos não brancos. Nesse contexto das relações étnico-raciais no Brasil, procuramos ilustrar a partir da leitura dos textos didáticos em sala de aula, as ideias de dois autores da Sociologia brasileira Gilberto Freyre e o Florestan Fernandes que assumiram posições divergentes sobre as relações raciais.

Assim, quando perguntamos pela cor do Brasil, sobre a cor da pele dos brasileiros à luz do senso comum, muitos tratam logo de afirmar que somos um povo de todas as cores, um país identificado pela miscigenação ou mistura das "raças". Essa conclusão imediata seria a prova

para muitos de que no Brasil não existe racismo, que a heterogeneidade da população brasileira é uma questão devidamente assimilada e pacificada socialmente, mas a realidade diz o inverso.

Historicamente, sabemos que há uma grande dificuldade em sistematizar a temática do preconceito e a discriminação étnica-racial na sala de aula, inclusive alguns livros didáticos chegam a fazer uma abordagem tão formal e distante da temática do racismo que confunde a percepção dos estudantes e sua relação de pertencimento com o sócio-histórico. Uma impressão que nos faz lembrar o sociólogo Octavio Ianni (2004), quando disse que alguns autores brasileiros tratam a questão racial da janela, desde longe ou desde o alpendre da casa-grande.

Partindo desse raciocínio sociológico de que a sociedade brasileira está imersa numa diversidade, uma realidade marcada por misturas de "raças", um indicativo de que supostamente vivemos numa "democracia racial", ou seja, a ideia de que a diferença entre os grupos étnicos e a mistura não representava um fator de desigualdade, segundo alguns pensadores, entre eles o sociólogo Gilberto Freyre. A sua obra deu uma contribuição importante na interpretação das relações raciais no Brasil, com destaque para os aspectos positivos da miscigenação, com um olhar voltado para uma convivência racial tolerante e não conflituosa.

Nesse contexto, criou-se uma ideia sobre uma relação racial harmônica e tolerante no Brasil, o que ajudou a difundir a crença de que no país não existiria preconceito nem discriminação racial, e sim oportunidades socioeconômicas com formas equilibradas de participação entre os diferentes grupos étnico-raciais. Assim, diferentemente de outros países em que a segregação era socialmente assumida e institucionalizada, o Brasil passa a ser visto como uma referência de democracia racial. A consequência implícita desta ideia é a ausência de preconceito e discriminação raciais e, portanto, a existência de iguais oportunidades econômicas e sociais para negros e brancos (HASENBALG, 1982, p. 85).

Para Munanga (1994), tratar sobre uma identidade étnica-racial negra significa ir além de uma dimensão subjetiva e simbólica, mas assumir uma identidade política unificadora em busca de propostas que transformem a realidade do negro na sociedade brasileira, a fim de superar uma ideologia mestiça dominante que visa apenas a legitimação da chamada democracia racial e manutenção do *status quo*.

Numa ótica contrária à democracia racial, o sociólogo Florestan Fernandes desenvolveu estudos que questionavam o suposto convívio harmonioso e tolerante entre as raças. Por meio do livro "A integração do negro na sociedade de classes", o autor faz uma análise peculiar do caso brasileiro, e diz que a democracia racial é um mito, um cenário de idealização, se prestando apenas para justificar a posição subalterna do negro na sociedade brasileira. Segundo ele, logo

após a abolição os negros empobrecidos e excluídos não ameaçavam politicamente a posição de poder dos brancos, o que não justifica nenhuma medida para manter a distância entre negros e brancos.

A partir dessa leitura introdutória, fizemos uma problematização sobre alguns aspectos-chaves da temática do racismo aos nossos estudantes, quais os aspectos positivos da miscigenação para a formação do povo brasileiro? Qual a situação material dos negros logo após a abolição? Um dado relevante que deve ser problematizado no estudo da temática do racismo é que não podemos ficar presos à moral do certo ou errado, é com o foco na liberdade que devemos pensar e refletir sobre a questão racial.

Sabendo que o racismo no nosso cotidiano se apresenta de forma velada, silenciosa e cheio de disfarces, o que não diminui a sua eficiência discriminatória, pois se encontra ancorado por ideias pré-concebidas, com forte aquiescência entre as elites e muitas vezes reproduzido inconscientemente no senso comum, sem nenhuma fundamentação sob o ponto de vista dos fatos históricos, dos estudos científicos e muito pior, uma agressão à ética humana.

Assim, após conduzir essa reflexão sociológica com os estudantes e fazendo uso de uma metodologia ativa, fizemos um mini júri com a turma, formando duas equipes (A x B). A equipe A fez uma leitura baseada na leitura da integração do negro na sociedade pelo viés da teoria da "democracia racial" (Gilberto Freyre), já a segunda equipe fez uma leitura respaldada pelo sociólogo Florestan Fernandes que faz o contraponto através da desconstrução do mito da democracia racial no Brasil.

O objetivo central dessa estratégia de defesa de posições divergentes é focar a importante contribuição dos dois autores na formação do pensamento social nas suas diferentes perspectivas sociológicas a respeito da presença e integração do negro na vida social brasileira e sua repercussão nos dias atuais. Convém destacar os pontos fortes dessa estratégia quando induz os estudantes a fazer escolhas, defendê-las e confrontá-las a partir de um certo referencial teórico, se aventurando pela imaginação sociológica, estabelecendo relações de aproximação, conflito e distanciamento entre os diferentes aspectos da vida social e política.

Essa experiência de aprendizagem com embate de ideias foi pensada na aula anterior, quando experimentamos uma sociabilidade didática via redes sociais (*WhatsApp*), através do envio de mensagens para o grupo de estudantes da turma administrado pela representante da sala, com o objetivo de expandir o nosso tempo pedagógico, no qual estabelecemos uma tarefa de casa virtual para a turma.

Combinamos que seria passado três pequenos vídeos que tratam do tema da desigualdade das relações raciais pelos dois autores citados na aula: Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. Um vídeo produzido pela Superinteressante com o título “2 minutos para entender a desigualdade racial no Brasil”; o outro “Riscos Intempestivos - Mito da democracia racial” e o terceiro tem o título de “Jogo do Privilégio”. Ambos fazem uma abordagem de cunho sócio-histórico e econômico da sociedade brasileira com ênfase na extrema desigualdade das relações raciais no Brasil.

Nessa situação da prática educativa, tomamos consciência da importância dos conteúdos conceituais que a temática exige, do domínio de um marco teórico sobre o racismo, mas entendemos e insistimos também na necessidade de se exercitar certas competências cognitivas e emocionais, por meio de um exercício e conduta que supõe uma reflexão, uma aprendizagem procedimental e atitudinal. Nessa situação didática, foi possível partilhar com os estudantes uma prática educativa que assume o risco e o desafio de conectar os saberes escolares com a realidade da maioria dos brasileiros (ZABALA, 1998).

3.4 Quarta aula

A trajetória do estudo da desigualdade étnica-racial pressupõe um contexto de extrema desigualdade social, de conflitos frequentes entre grupos sociais diversos e de relações de poder também muito desigual. É fato que nas últimas décadas do séc. XX, uma diversidade de grupos e entidades sociais lutaram por melhores condições socioeconômicas: grupos de indígenas, mulheres, negros, homossexuais, entre tantos, reivindicam por espaço de reconhecimento e respeito pela sua cultura e suas diferenças.

Logo, já no início dessa reflexão, podemos questionar o porquê de ser fundamental numa sociedade extremamente desigual do ponto de vista material e simbólico, uma política de ações afirmativas, que incluem a política de cotas? Assim, o nosso objetivo nessa aula foi identificar a importância da lei de cotas raciais para inclusão social da população negra.

No caso específico dos negros no Brasil, há uma luta por uma reparação de um débito histórico, no que tange a uma série de injustiças cometidas por diferentes meios de opressão e exploração (regime escravista). O que veio de certa forma contribuir para o surgimento daquilo que ficou conhecido socialmente por ação afirmativa.

A concepção de ações afirmativas tem sua origem nos EUA, onde é possível perceber uma relevante base jurídica de sistematização sobre o tema. O seu surgimento nos EUA remete a uma estreita relação com a luta contra a segregação e a reivindicação pelos direitos civis aos

negros entre os anos 50 e início dos anos 60. É nessa época que surgem referências ligadas a luta contra a segregação racial como o afro-americano Malcolm X e o pastor Martin Luther King Jr. Juntos, por meio de protestos antissegregacionistas, contribuíram de forma significativa na conquista e fortalecimento dos direitos civis da população negra (CONTINS; SANT'ANA, 1996).

A materialização desse aparato normativo e principalmente dos seus princípios éticos e objetivos sociais devem ir além de uma intenção formal do Estado. No tocante ao campo do ensino, ele deve chegar ao "chão da sala de aula" e trazido no seu aspecto sociológico na formação do pensamento social crítico a partir da interpretação e contextualização da diversidade étnica-racial não reduzida a população negra e parda, mas enquanto uma diversificação de atores e suas questões reivindicatórias que afetam o Estado democrático e sufocam uma maioria da sociedade brasileira.

No que concerne especificamente a questão racial, ela faz parte do processo de construção histórica, política, econômica e cultural das diferenças na sociedade brasileira, e que aponta um longo trajeto de lutas por uma sociedade que se pretende efetivamente democrática no respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Dessa forma, podemos trazer a política de cotas no sentido de atender emergencialmente um problema de desigualdade estrutural da sociedade brasileira, e que não se trata de fazer uma cisão entre os iguais e os desiguais, mas compensar emergencialmente uma demanda de uma parte da população brasileira, que historicamente esteve alijada de direitos sociais, de acesso aos bens e serviços essenciais oferecidos pelo poder público, como o acesso as universidades públicas e privadas. Assim os efeitos dessas políticas de inclusão social só vão aparecer no médio longo prazo.

É pertinente recordar que nesse exercício sociológico na sala de aula, quando organizamos e dividimos a turma em duas equipes acordamos que cada equipe iria assumir um papel específico, num certo "jogo da verdade", no qual a temática em questão faz emergir. Uma equipe faz a defesa da ação afirmativa em forma de política de cotas, o porquê da sua necessidade, o que ela significa em termos de inclusão de uma parte da população mais pobre e seus efeitos sociais.

A outra equipe seria encarregada de negar a sua necessidade, já que vivemos todos numa sociedade democrática de direito, e que a concessão de direitos para alguns grupos sociais poderia ferir o princípio constitucional da igualdade, um ponto bastante usado pelo senso

comum para negar a relevância social de uma política afirmativa de direitos para as chamadas minorias.

Nessa situação didática, uma cena marcou o curso do "jogo da verdade". Embora sendo explicado pelo professor que se tratava de uma encenação ou uma dramatização a equipe que foi escolhida para fazer a desconstrução da defesa da política de cotas não conseguiu produzir o contra ponto, e a estudante (J.D) encarregada da equipe de fazer a exposição oral, declarou que sentia constrangida e causava mal-estar, e não saberia como fazer um argumento contrário ainda que fosse uma simulação, pois na vida real ela se sente parte da população que precisa desse benefício da lei de cotas. Da mesma equipe, é interessante a fala da aluna (R.S), que comenta: “através da dinâmica a gente vê a coisa diferente, existe a lei, mas a gente tem que ir atrás e defender o direito, porque a gente precisa dele”.

Nesse momento da aula, refletimos na prática educativa sociológica, um valor chave na experiência social juvenil que é a afetividade. Nas redes de relacionamentos juvenis, isso pode significar práticas de saberes em que a regra é não fingir e nem camuflar verdades. Para os adolescentes, isso pode ser traduzido como uma ética que é fundamental para que pessoas e coisas sejam leais e verdadeiras para com ele e seu mundo (ROCHA, 2009).

Assim, entendemos o quanto o jogo didático tensiona e estimula as práticas de sociabilidades na construção e incorporação do saber sociológico na sala de aula, em termos de uma experiência educativa estética e crítica que provoca os sentidos dos jovens estudantes, promovendo conexões entre sociabilidades e sensibilidades juvenis com as práticas sociais que orientam as ações coletivas na vida cotidiana.

3.5 Quinta aula

Seguindo a nossa trajetória de construção das inter-relações e contextualizações tecidas por fatores sociais, culturais e políticos que engendram, influenciam e "naturalizam" o racismo na sociedade brasileira. A partir do espaço do debate da Sociologia racial, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e Princípios Fundamentais que regem a Constituição Federal, fizemos uma proposta de problematizar a percepção social dos direitos humanos e os princípios constitucionais que defendem o direito à igualdade e o respeito à diversidade. E em sintonia com o poeta Carlos Drummond de Andrade, que nos alerta tão bem: "as leis não bastam os lírios não nascem das leis".

Mas parece óbvio que para uma grande parcela da sociedade as questões cruciais da vida social são naturalizadas, ou seja, as pessoas não se perguntam e sequer percebem que a

origem dos problemas da sociedade são produtos de uma construção social produzida historicamente. Se entendemos que o racismo é uma produção ideológica social, política e cultural que sustenta a superioridade de certas "raças" em relação a outras, e sua difusão e prática é uma agressão à dignidade humana, afeta toda coletividade, põe em risco as relações de sociabilidade e civilidade, torna-se imprescindível a construção de uma prática educativa nas aulas de Sociologia voltada para o combate ao racismo nas suas diversas formas de manifestação, principalmente do tipo velado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), na primeira parte do documento de Pluralidade Cultural, orientam a mudança de mentalidades, a superação dos preconceitos e o combate as atitudes discriminatórias como objetivos que agregam valores de reconhecimento e respeito mútuo, tendo a escola um papel essencial nesse processo e a sociedade como um todo um compromisso ético para o convívio democrático na diversidade. Nesse sentido, procuramos identificar nessa aula uma relação de afinidades, compromisso, porém contraditória das lutas da população negra e parda pelo combate às práticas sociais racistas em consonância com os Princípios Constitucionais do Estado Democrático de Direito e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao término da Segunda Guerra Mundial, lembramos que o mundo ainda se encontrava muito atordoado pelas atrocidades do Nazismo. É nesse contexto em 1948, que é proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. E anuncia no seu artigo II que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Assim, a nossa aventura sociológica em desvelar a prática do racismo aponta para um grande hiato existente entre a defesa dos princípios fundamentais e o respeito à dignidade humana estampado nas letras do ordenamento político e jurídico brasileiro e a ausência de uma prática efetiva no combate e superação do racismo, muitas vezes velado e outras tantas vezes está explícito nas relações interpessoais nos diferentes espaços públicos e privado da vida em sociedade. E, apesar de ser insistentemente negado, o racismo está internalizado como uma dinâmica de valores que se conduz por meio de diferentes práticas sociais.

E nessa relação dialógica, trazemos os nossos estudantes para refletir sobre a prática educativa e o seu fazer sociológico na sala de aula, ratificando o papel dos valores na formação

de um pensamento social crítico voltado para a desnaturalização da prática do racismo na vida cotidiana. Devemos despertar nos nossos estudantes, para além da necessidade de uma exposição verbal conceitual, muitas vezes abstrata bem como induzir os nossos atores juvenis nas aulas de Sociologia ao engajamento em diferentes práticas de saberes como atores sociais ativos.

Assim, partindo da extrema desigualdade social da nossa época e a convivência diária com um racismo naturalizado socialmente, percebemos a relevância da prática educativa sociológica de refletir e organizar com os nossos estudantes da rede pública, a partir do "chão da escola" e para além dos seus muros, práticas educativas e sociais, como ponto de partida de uma aprendizagem conceitual e valorativa dos princípios fundamentais de um Estado Democrático de Direito em defesa da dignidade da pessoa humana a fim de possibilitar a legitimidade do direito ao acesso e permanência da população negra e parda aos espaços educativos, ao mundo do trabalho e a fruição dos bens materiais e simbólicos como ponto de chegada.

Nessa busca incessante por uma prática educativa crítica nas aulas de Sociologia, não há como não recorrer as lições freiriana, quando nos lembra que ensinar implica em pensar e fazer da prática educativa uma intervenção no mundo. Sendo assim, não basta a nós professores de Sociologia do Ensino Médio provocar ou inquietar os estudantes, pois, corremos o risco de cair numa ingenuidade pedagógica como tão bem alertava o professor Gadotti, sendo apenas ilusão pensar que desenvolver o pensamento social crítico significa despertar nos estudantes a vontade de operar a mudança da realidade, mas é pela prática social organizada, articulada e propositiva que se efetiva a mudança.

Parece que urge pensar sociologicamente e pedagogicamente estratégias de ensino que ultrapasse um saber expositivo ou descritivo, ainda que façamos seminários, dramatização, uso de data show, debates, oficinas, entre outros. E isso não significa cair num "populismo pedagógico", e que nós professores vamos renunciar ao nosso papel docente, pelo contrário. Embora muitos professores se sintam incomodados ou amedrontados quando se fala sobre o uso das metodologias ativas na educação.

Um debate não tão recente, mas recorrente, trazemos uma ótica pertinente do sociólogo Nelson Marcellino, quando trata sobre o poder do professor na sala de aula. Como está posto no trecho a seguir:

O que creio ser fundamental é a busca da substituição do poder docente calcado na instituição, pela autoridade docente, delegada pelos estudantes a partir de critérios de

competência, seriedade e compromisso. A autoridade que vem do jogo do dia a dia, na sala de aula. Mas, para isso é necessário expor – se, correr riscos. (MORAES, 1986, p. 63)

Durante a tessitura da nossa prática educativa do fazer sociológico, buscamos explorar várias situações de aprendizagem na sala de aula, principalmente com atividades em grupos e jogos didáticos, com delegação de tarefas que induzem os estudantes a uma participação ativa e reflexiva, assumindo responsabilidades desde a fase de pesquisa, discussão, organização até a apresentação das temáticas sugeridas sobre a temática do racismo e as práticas sociais de inclusão.

E nesse entrelaçamento dos princípios constitucionais fundamentais, o respeito à dignidade da pessoa humana e o fazer sociológico na sala de aula, nós procuramos visualizar possibilidades de superação do que podemos chamar do "compasso da espera", fruto de uma cultura social e política em que os indivíduos acreditam que os direitos sociais chegam até as pessoas como uma dádiva e que por estarem escritos se tornam um bem público e individual consolidado, que não demanda nenhuma reivindicação ou luta política coletiva organizada.

Desde o início do estudo sobre a temática do racismo, nós procuramos estabelecer uma estratégia provocativa com os estudantes, a fim de despertar uma certa reflexão social com um olhar de estranhamento na vida cotidiana, e questionar sobre uma forte ausência do negro em alguns ambientes sociais do mundo do trabalho.

Por que é tão raro encontrarmos pessoas negras exercendo cargos importantes na distribuição das carreiras profissionais no Brasil? Por que é tão difícil para os estudantes negros completarem os seus estudos e alcançarem uma carreira profissional na sociedade? Nesse ambiente de “provocação cognitiva”, é relevante pontuar as palavras de (R.J), quando nos diz sobre a aula referente ao racismo que estimula o diálogo no grupo: “é importante porque a gente expõe o nosso ponto de vista, como a gente vê na vida no diálogo com o professor e isso traz conhecimento e respeito, a gente ganha mais confiança”.

Essas provocações cognitivas são importantes no processo de desnaturalização das desigualdades sociais, porque parece que vai ficando evidente para os estudantes a relação entre a pobreza material, intelectual e a falta de perspectivas de inclusão social dos jovens negros em vários setores do mundo do trabalho, desfazendo a falácia da igualdade de oportunidades para todos como de chegada, sem as condições materiais de igualdade para as maiorias no ponto de partida. E frente a esse processo de clareamento da assimetria das relações sociais entre as minorias privilegiadas brancas e as maiorias não brancas e excluídas.

Tendo chegado a esse ponto da nossa sequência didática, que precede o nosso jogo didático, percebemos o quanto conseguimos despertar nos estudantes a curiosidade por desvelar o racismo e seus subprodutos naturalizados e a indignação pela persistência da sua prática na vida em sociedade. Nesse contexto, percebemos que a ideologia do racismo supõe uma hierarquização entre as raças sendo parte de um jogo social de relações de poder extremamente desiguais, sujeito aos embates e conflitos de uma ordem social excludente de direitos para as maiorias e de privilégios para as minorias.

3.6 Sexta aula - o jogo como uma metodologia do ensino

No início do ano letivo de 2019, quando assumi a disciplina de Sociologia na turma do terceiro ano C, uma turma composta por 40 estudantes, sendo 19 do sexo feminino e 21 do sexo masculino na Escola Professor Mário Sette em Caruaru, tomei ciência do grande desafio pedagógico e sociológico que estava por vir como aluno mestrando do Profsocio– Fundaj – PE.

Por meio de uma metodologia ativa em forma de um jogo didático, propomos a operacionalização de uma intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, com a finalidade de sistematizar junto aos estudantes o conhecimento sobre a temática do desenvolvimento étnico-racial com ênfase no racismo e seus subprodutos como o estereótipo, o preconceito, discriminação e segregação, sendo o resultado desse trabalho utilizado para fins acadêmicos e possíveis inovações na prática educativa nas aulas de Sociologia do Ensino Médio.

Quando se busca outras metodologias para o ensino de Sociologia no Ensino Médio uma questão surge com muita contundência: como fazer a transposição entre a teoria e à prática? Essa parece ser a grande tarefa do professor na sala de aula, nesses tempos em que fazer uma exposição oral, uma rodada de leitura e preencher um quadro com uma temática social não parece suficiente e não consegue ratificar o papel e o significado do conteúdo sociológico na vida dos estudantes. E muitas vezes, não raro, essas aulas terminam seguindo uma prática de ensino mecânica e distanciada da realidade dos estudantes e que via de regra, são vistos como meros receptores de conhecimento e expectadores do mundo em que vivem.

Nesse contexto das aulas de Sociologia, os estudantes não conseguem fazer nexos e estabelecer relações de pertencimentos com os conceitos e temas sociológicos expostos na sala de aula e a realidade social em que estão inseridos, bem como visualizam o ensino de Sociologia apenas como mera obrigação curricular uma situação preocupante do ponto de vista de uma pedagogia da aprendizagem que vislumbra uma formação do pensamento social crítico do educando.

Assim sendo, urge pensar que o objetivo da prática de ensino de Sociologia precisa ser interpretado e feito na escola, pelo seu esforço de flexibilidade, para além de uma escrita ilegível, de sentido quase impenetrável, e assumir não apenas para alguns (BOURDIEU; CHARTIER, 2017), mas para a maioria dos atores jovens, na pluralidade de interesses, de valores e estilos de vida que são efervescentes no transcorrer do Ensino Médio, o seu papel social radicalmente subversivo.

Logo, a partir desse diagnóstico sobre a relação dos estudantes com o ensino do conteúdo de Sociologia em sala de aula, é que pensamos em construir uma intervenção pedagógica em sala de aula, por meio do uso de metodologias ativas e jogos didáticos que estimulam a criação de novas situações de aprendizagem, em que os estudantes protagonizam saberes e colocam o conhecimento em um contexto prático da ação e dinâmico sob o ponto de vista de provocar a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes nas aulas de Sociologia.

A proposta de intervenção pedagógica foi apresentada aos estudantes com a finalidade de sistematizar de maneira dinâmica e mais participativa o conteúdo referente à temática do desenvolvimento étnico-racial na segunda unidade do ano letivo de 2019, que iniciou no dia 24/04/2019 com término no dia 05/07/2019. Nesse sentido, a nossa preocupação seria a organização e a otimização do tempo pedagógico em sala de aula, considerando a disponibilidade de uma única aula de Sociologia por semana.

Inicialmente, somos tomados por três sentimentos, o primeiro é de aflição por não saber o que e como ensinar com tão pouco tempo disponível, o segundo aponta para uma certa “banalização” do saber sociológico no currículo escolar, como se a disciplina servisse muito bem para “preencher horários” ociosos, e o terceiro sentimento é o do artesão, como aquele que usa a teoria e o método como prática artesanal para enfrentar os problemas do homem e da sociedade (MILLS, 1975). Por esse foco, é no tecer do “chão da escola” nas pequenas frestas do cotidiano escolar que a prática de ensino de Sociologia é feita como uma ação consciente e crítica na vida em sociedade.

O conteúdo sobre a desigualdade étnica-racial estudado na referida unidade é tratado no livro didático de Sociologia - volume único: Ensino Médio/ Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi, Benilde Aparecida Lenzi Motim. 2º ed. – São Paulo: Scipione, 2016, o qual é adotado pela escola, faz uma abordagem curta, bastante resumida da temática, apresentando poucas possibilidades de análise, discussão e síntese por parte dos estudantes, de um conteúdo muito relevante para uma formação sócio-política e ética das relações materiais e raciais do povo brasileiro.

Por isso, decidimos em acordo com os alunos fazer uma busca em dois livros diferentes⁵, sendo eles: Sociologia em Movimento - vários autores – 1º ed. – São Paulo: Moderna, 2013 e Sociologia Para Jovens do Século XXI, Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa – 4º ed. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2006. Esses dois volumes apresentam a temática de forma mais abrangente e multifacetada e de maneira mais enfática trabalha os conceitos chaves do racismo e seus subprodutos: como o estereótipo, o preconceito, a discriminação e a segregação. Dessa maneira, aponta diferentes possibilidades de abordagem teórica e expositiva, apresentando também outras interpretações e significados sobre a presença e implicações do racismo na sociedade brasileira.

Os dois capítulos dos livros "Raça, etnia e multiculturalismo" (Sociologia em movimento) e "Onde você encontra o seu racismo" (Sociologia para jovens do século XXI), foram acessados pelos alunos por meio de cópias custeadas pelo professor regente da disciplina, uma situação devidamente justificada, já que havia tanto a necessidade quanto o interesse do professor em sistematizar a temática numa perspectiva de melhor exposição, compreensão e apropriação do conteúdo por parte dos estudantes.

Sendo assim, a escolha pela segunda unidade foi estratégica, pois, como se tratava de um trabalho de pesquisa sobre a prática do ensino de Sociologia, demandava um prévio conhecimento por parte do professor do contexto da sala de aula, as características dos processos cognitivos, afetivos e lúdicos e sua relação com o cotidiano dos estudantes e também o interesse e disposição da turma para participar da experiência de ensino e aprendizagem por meio de uma intervenção pedagógica com foco nas metodologias ativas e nos jogos didáticos.

E por se tratar de uma turma de terceiro ano, que já trazia uma prévia noção sobre o conteúdo, o objetivo da disciplina e suas formas de apresentação e exposição em sala, o nosso foco na intervenção pedagógica em sala de aula seria a sistematização de práticas de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e interativas, capaz de aproximar e ratificar a relevância do conteúdo sociológico na vida cotidiana dos estudantes do Ensino Médio.

Nesse período de tempo pedagógico e programático, surgiram muitos questionamentos e incertezas sobre a viabilidade e êxito do nosso projeto. O intervalo de uma semana entre as aulas de Sociologia, a administração do tempo em sala de aula, pois como seria a primeira aula do turno da manhã e boa parte dos estudantes moram longe da escola, alguns fora do espaço

⁵ Num levantamento bibliográfico sobre a temática da desigualdade étnica-racial com foco no racismo, é possível perceber que em alguns livros didáticos de Sociologia o tema recebe um tratamento superficial com poucas possibilidades de incursão teórica e crítica que a temática demanda socialmente.

urbano e não raro chegavam em média quinze minutos atrasados, o que dificultava a operacionalização dos objetivos didáticos do conteúdo em sala de aula.

E assim, dificilmente poderíamos contar com a turma inteira para a realização das atividades pedagógicas. Para tornar possível o nosso projeto de intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, a negociação didática com os estudantes seria tão necessária quanto oportuna para atingir o nosso plano de curso.

O fato da disciplina de Sociologia e Educação Física serem ministradas pelo mesmo professor e no mesmo dia tornou possível uma negociação com a turma a fim de viabilizar um acréscimo no tempo cronológico e pedagógico e assim expandir as aulas de Sociologia no intuito de sistematizar a preparação e organização do jogo didático. Portanto, esse acordo didático organizacional entre as disciplinas, de certa maneira estabeleceu laços de afinidades entre o ensino da Sociologia e a prática dos fundamentos do jogo tão presente nas aulas de Educação Física.

Podemos admitir que esse intercâmbio dos fundamentos do jogo e da prática educativa, sociológica despertou na turma uma certa sociabilidade juvenil, no tocante ao cumprimento das regras e compromissos assumidos no decorrer da unidade de ensino, para que a realização de um jogo didático de perguntas e respostas pudesse de fato representar uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Vale frisar que há estudos que apontam a centralidade do potencial de sociabilidade do jogo desenvolvido entre os grupos de pares, nos espaços de lazer, recreação e diversão, e se faz presente de forma agregadora nos espaços institucionais, nas práticas educativas e no mundo do trabalho. A sociabilidade como espaço relacional juvenil se apresenta como uma busca por formas de autoafirmação perante o mundo dos adultos, na construção de um eu e um nós distintivo (DAYRELL, 2006).

Fizemos a introdução da temática através do filme Xadrez das Cores, uma narrativa de curta duração já conhecido, inclusive trabalhado nas aulas da disciplina Ciências Sociais no Brasil, oferecida pelo Profsocio – FUNDAJ. Apresentamos em forma de um recurso didático pela sua conexão com a temática do preconceito de classe e também racial, na intenção de mobilizar a curiosidade dos estudantes e problematizar sobre a temática do racismo nas aulas de Sociologia. A partir dessa situação didática, e percebendo ainda que havia certa reserva verbal por parte de alguns estudantes, observei um interesse afetivo e um melhor aproveitamento do tempo pedagógico quando o tema era tratado por meio do uso de mídias e combinado com atividades discursivas e debates em pequenos grupos.

Essa combinação da dimensão cognitiva com o componente emocional ou atitudinal no trato com o conteúdo do racismo na sala de aula, foi sugestivo para uma transposição didática em forma de um jogo de perguntas e respostas sobre a temática em foco porque a nossa ideia desde o início da unidade de ensino, visava o incremento e uso de um jogo didático, que pudesse criar situações pedagógicas desafiadoras, promover competências teóricas e estimular práticas de sociabilidades na sala de aula. Assim, escolhemos um jogo didático com perguntas e respostas, formado por quatro equipes com cores distintas em forma de competição.

Na véspera do dia do jogo, o representante da Equipe Branca pediu para ficar de fora, pois, sabendo do recesso escolar, já teria conseguido um emprego temporário de ajudante de pedreiro, o que foi devidamente atendido, sendo substituído por outro membro da própria equipe. Para os estudantes, uma ausência mais que justificada, já que a maioria dos jovens da turma provêm das classes populares, não têm atividade laboral e depende da ajuda de familiares. Como não houve horário normal de aula, e a maioria dos professores havia completado a sua carga horária, então pudemos contar com o acréscimo de duas horas-aulas cedidas pela professora de História o que tornou possível a realização do jogo e seus objetivos didáticos.

A aplicação do jogo foi possível na sexta aula, cumprindo o fechamento de uma sequência didática, no dia 19 de junho de 2019, que coincide com a festa do encerramento das aulas do primeiro semestre letivo. Ainda assim, de forma facultativa a maioria da turma, sendo trinta e um alunos, compareceu para participar da experiência com o jogo didático, visto que na semana anterior, vinte e nove alunos assinaram um termo de comparecimento. A participação na sequência didática como um todo, incluindo a experiência do jogo didático formaria a nota máxima da prova da segunda unidade. Assim os que não optaram pelo jogo fizeram uma prova com a temática trabalhada no jogo.

Da turma, trinta estudantes voluntariamente decidiram participar do jogo, sendo dividido em quatro equipes (Branca, Preta, Marrom e Vermelha), 30 estudantes participaram do jogo por meio de sorteio, ficando cada equipe com um líder representante encarregado pela preparação, organização e estímulo a participação e interação da equipe no dia do jogo. Foi acordado entre as equipes que a ornamentação dos seus respectivos lugares no auditório seria com a cor correspondente a da equipe, sendo o material de uso custeado entre estudantes e professor.

O auditório da escola usado para a realização da nossa experiência didática, só foi liberado na véspera, permitindo assim uma preparação adequada do espaço para a realização

do jogo didático, pois devido ao grande número de turmas na escola e sua efetiva demanda, existe um controle interno de escala para o uso do espaço.

A estratégia de antecipar a organização das equipes foi gerar um interesse nos estudantes e também certa identidade e afinidade com os grupos sociais correspondentes à cor da sua equipe do jogo. Sendo o Racismo a temática em estudo, as cores escolhidas para compor a dinâmica do jogo xadrez das cores já apontavam para uma dimensão simbólica do jogo, ou seja, de forma intencional, as perguntas foram direcionadas a cada equipe levando em conta as relações assimétricas de poder e mobilidade de cada grupo no espectro da realidade sócio-histórica do país.

As perguntas foram elencadas e distribuídas em envelopes colocados em colunas correspondentes nas cores branca, marrom, preta e vermelha num painel amarelo exposto na parede de frente no auditório da escola, que foi o local escolhido por melhor acomodar o grande grupo na sua distribuição por equipes. O acerto de cada pergunta contava cem pontos, e no total cada equipe poderia atingir quatrocentos pontos ao término da partida.

No transcorrer do jogo durante a leitura das perguntas e a busca pelas respostas, vale registrar o alto grau de tensão na hora do sorteio entre as equipes no início de cada rodada, a participação dos componentes das equipes na busca pelas respostas, a curiosidade e o interesse em responder corretamente às perguntas sorteadas. As equipes Preta e Vermelha erraram duas vezes a primeira pergunta passando duas rodadas sem pontuar e sem seguir adiante. A equipe Marrom errou a terceira pergunta uma vez e a equipe Branca não acertou a última pergunta não conseguindo completar o seu percurso.

Ao término do jogo, a primeira a equipe que chegou à frente foi a Marrom, em segundo lugar chegou a Equipe Preta, em terceiro chegou a Equipe Vermelha e por último, não conseguindo acertar a última questão, ficou a Equipe Branca. O plano do jogo foi pensado de forma processual, visando a participação, a interação e o compartilhamento de saberes entre as equipes.

Sobre a tensão e a competição do jogo, vale lembrar o relato de (E.N), quando nos diz que: “apesar de alguns desentendimentos por causa da disputa, em querer ganhar, o jogo despertou interesse, e vejo que a gente aprendeu a ideia do racismo, aprendendo a respeitar o outro como ele é. Na vida é assim”. A dinâmica do jogo e a disputa entre as quatro equipes com cores distintas e situações diferentes na vida em sociedade, o aluno (L.M), compara o jogo a uma partida de xadrez, e diz: “a vida é como um tabuleiro, todo mundo tem o seu lugar e seu

poder, cada peça tem uma função, até o peão pode virar rei. A gente tem que lutar por um lugar na sociedade”.

O processo avaliativo da unidade em curso teve como princípio norteador a participação individual e coletiva durante o transcorrer da sequência didática como um todo, da qual fez parte o jogo didático, sendo atribuída a primeira nota da unidade pela participação colaborativa nas atividades em grupos temáticos, e a segunda nota valendo 10 para todas as equipes que fizeram e compartilharam o jogo didático.

Partimos do princípio de que todas as equipes chegaram no momento do jogo em certa igualdade de condição, pois todos os seus participantes tiveram acesso ao material didático (cópias e mensagens eletrônicas referentes a temática do jogo), e tempo hábil para a sua devida apropriação, discussão e interpretação junto a própria equipe. Podemos em tese, admitir que pela amplitude do jogo, no nosso trabalho o jogo é visto como um processo híbrido que agrega aspectos de competição, cooperação, recreação e acaso, seguindo a arte da mediação que aposta na diversidade e complexidade das expressões humanas, sem perder a sua dimensão lúdica e estética, na medida que imprime sentido às suas ações (LOVISOLO, 1995).

3.6.1 As regras do jogo didático

Ao decidir utilizar o jogo como um recurso metodológico nas aulas de Sociologia ao final da aplicação dessa sequência didática, foi necessário antes de sua aplicação junto com os estudantes, elaborar a estrutura do jogo e um conjunto de regras para sistematizar a sua vivência. Nesse tópico apresento as regras e a estrutura do jogo que construí e antes de sua aplicação apresentei aos estudantes e discutimos juntos os nove tópicos a partir do qual ele seria aplicado.

1. A turma foi dividida em quatro equipes. Cada equipe será representada por uma cor, definida previamente através de sorteio em sala de aula;
2. As perguntas foram colocadas em envelopes, sendo distribuídas nas colunas de cada cor por equipe (Preto, Vermelho, Marrom e Branco);
3. As perguntas foram lidas pelo professor na presença do representante, mas dirigida à equipe, e respondidas pelo representante ou junto com outro jogador num local próximo ao painel do jogo;
4. As equipes tiveram dois minutos para se organizar e responder as perguntas. Cada resposta correta valerá cem pontos e se estiver incorreta a equipe não marcará ponto;

5. Cada rodada de perguntas será iniciada por uma equipe diferente, através de sorteio com dado numérico, sendo a vencedora a que fizer a maior pontuação;
6. A primeira equipe que começar uma rodada será a última a jogar na rodada seguinte;
7. Cada equipe só poderá ir adiante no jogo se acertar a primeira pergunta e assim sucessivamente;
8. Se houver empate entre duas ou mais equipes ao término do jogo, haverá uma ou mais perguntas até se chegar o desempate e formar um ganhador:
9. A equipe vencedora do jogo obteve uma premiação correspondente ao primeiro lugar, e as outras um prêmio por participação (critério devidamente acordado pelo professor e os estudantes).

Figura 2 - Professor apresentando as regras do jogo



Fonte: Acervo do autor (2019)

3.6.2 Dinâmica operacional do jogo didático

O jogo didático sobre a temática da desigualdade étnica-racial com foco no racismo, foi compartilhado e disputado por quatro equipes de cores diferentes (preta, branca, marrom e vermelha). As quatro equipes se enfrentaram em quatro rodadas de perguntas e respostas sobre a temática em foco. O confronto direto entre as equipes ocorreu antes de cada rodada e através do uso de um dado numérico era decidido a ordem de participação das equipes. Assim, cada

rodada era iniciada por uma equipe diferente. Cada equipe respondeu à pergunta específica da sua cor.

Equipe Marrom

Figura 3 - Equipe marrom analisando e debatendo a partir das informações recebidas



Fonte: Acervo do autor (2019)

Ficha do jogo – Primeira rodada

Informação	Em 2008, 35,8% dos brancos entre 18 e 24 anos frequentavam o Ensino Superior, mas apenas 16,4% dos pretos e pardos estavam na mesma situação.
Questionamento	Qual o objetivo das ações afirmativas numa sociedade multirracial como o Brasil?
Resposta	Reduzir as desigualdades inter-raciais historicamente acumuladas e compensar as perdas causadas pela discriminação e marginalização por razões étnicas, religiosas, de gênero e outros.
Comentário	As ações afirmativas são um conjunto de ações públicas ou privadas dirigidas à correção de desigualdades sociais, com vistas a compensar as desvantagens e a marginalização

	criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória. Ex. O sistema de cotas.
--	---

FONTE: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Segunda rodada

Informação	Discriminar é estabelecer algum tipo de distinção que, generalizada contra determinado grupo ou indivíduo no convívio social, que pode levar à marginalização ou exclusão, isto é, ao isolamento social.
Questionamento	Apontem duas medidas que podem ajudar a reduzir esse tipo de discriminação.
Resposta	Garantir o acesso e permanência das crianças negras e pardas na escola e criar políticas de inclusão ao mundo do trabalho e da profissionalização.
Comentário	A discriminação é a negação da igualdade de tratamento transformada em ação concreta. Ocorre a partir de agentes diversos – indivíduos, grupos e instituições – e pode ser, na maioria das vezes, observável e mensurável. Embora sejam fenômenos sociais distintos, a discriminação e o preconceito estão inter-relacionados no convívio social.

FONTE: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Terceira rodada

Informação	O regime segregacionista da África do Sul terminou em 1994, com a eleição de Nelson Mandela, o principal líder da resistência ao Apartheid. Na África do Sul havia banheiros públicos só para brancos. Isso tudo era garantido por lei.
Questionamento	Em que implica a segregação na realidade?
Resposta	É um estabelecimento de uma fronteira social ou espacial que aumenta as desvantagens de grupos discriminados (NEGROS).
Comentário	O Apartheid foi uma política de segregação racial da África do Sul. Para seus formuladores, representava o

	desenvolvimento separado dos colonizadores europeus e da população negra nativa. Para a sua implantação, um conjunto de atos jurídicos legalizou o racismo e promoveu a segregação racial na África do Sul.
--	---

FONTE: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Quarta rodada

Informação	Há casos em que o preconceito é imperceptível até para a própria vítima, quando o indivíduo que é alvo dele não percebe uma atitude como preconceituosa. Ex. Um garoto negro que caminha na rua com outros não negros, normalmente não estranha o fato de ser o único a ser revistado pela polícia.
Questionamento	A propósito, de que espécie nós seres humanos fazemos parte?
Resposta	Do Homo sapiens.
Comentário	O preconceito é uma opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Algo já previamente julgado. Em muitos casos se encontra "naturalizado" na vida em sociedade, o que torna muitas vezes imperceptível até para a própria vítima.

FONTE: produzida pelo autor (2019)

Equipe Branca

Figura 4 - equipe branca formulando sua argumentação.



Fonte: Acervo do autor (2019).

Ficha do jogo – Primeira rodada

Informação	Se é preciso de um dia da Consciência Negra, é porque quem domina e controla o poder econômico também controla o poder político.
Questionamento	Assim sendo, qual a cor e a classe que predomina no poder político brasileiro?
Resposta	Branca e rica.
Comentário	Em parte da cultura brasileira e na de outros países permanece a ideia de que a busca e a obtenção de oportunidades dependem exclusivamente do querer e da vontade de cada um. Assim, a responsabilidade de conseguir instrução formação profissional e emprego é atribuída unicamente aos indivíduos. Será que boa formação profissional e alto grau de instrução garantem empregos e salários condizentes? A resposta nem sempre tem sido positiva. Nos dias atuais, o acesso e o bom domínio da educação não parece ser suficiente para garantir oportunidade para todos, ainda que seja a estratégia mais indicada. Hoje no mundo globalizado, quem tem domínio

	econômico, em regra também controla o mundo político e geralmente essa classe dominante é rica e branca.
--	--

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Segunda rodada

Informação	No Brasil, se tem uma das sociedades mais desiguais do mundo. No final do século XIX e início do século XX, houve um movimento de parte das elites brasileiras para "embranquecer" o país.
Questionamento	Que proposta foi essa?
Resposta	Promover uma política migratória direcionada principalmente para a população de origem europeia, num esforço para promover o branqueamento da população.
Comentário	A tese do "branqueamento" foi defendida com a ideia de que negros e índios são inferiores e que o desenvolvimento do Brasil estaria condicionado ao branqueamento da sua população.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Terceira rodada

Informação	A política de cotas é um dos elementos das ações afirmativas e significa que nos concursos de acesso às universidades públicas existe uma cota para aqueles que se declaram negros, pardos e indígenas que estudam em escolas públicas.
Questionamento	A lei de cotas nunca foi unanimidade na sociedade brasileira, mas é inegável a sua influência no direito dos mais pobres de acessar o ensino superior. De que classe social e cor veio o maior repúdio a lei de cotas? E por quê?
Resposta	Da classe rica e branca. Porque atingiu os privilégios das elites, que antes da política de cotas ocupavam de forma quase exclusiva as vagas nas universidades públicas.
Comentário	A política de cotas é um dos elementos das ações afirmativas e significa que nos concursos de acesso às universidades

	<p>existe uma cota para aqueles que se declaram negros. Não há um consenso nessa matéria, mas é uma boa questão para refletir sobre a extrema desigualdade social brasileira na sala de aula.</p>
--	---

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Quarta rodada

<p>Informação</p>	<p>Se é verdade que vivemos num país de maioria negra, juntos e misturados, por que os povos não brancos passam fome, são mais vulneráveis aos crimes por armas de fogo e vítimas da barbárie econômica do mercado global, não tendo nenhuma perspectiva de futuro.</p>
<p>Questionamento</p>	<p>Por que a minoria branca "naturaliza" o racismo, diz que é bobagem e ele não existe na sociedade brasileira?</p>
<p>Resposta</p>	<p>Porque a minoria branca é a classe privilegiada, e esse privilégio é o gerador das desigualdades sociais.</p>
<p>Comentário</p>	<p>Os pretos e pardos constituem a metade da população total, mas representam a grande maioria da população pobre. Soma-se a isso o fato de que essa desvantagem econômica ocorre em quase todas as esferas da vida social, como acesso às oportunidades culturais, educacionais e de decisão política. Embora a população negra desempenhe papel importante na vida cultural e na produção de riquezas no Brasil, seu acesso a bens e serviços continua a ser mínimo, se comparado ao da população branca.</p>

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Equipe Preta

Figura 5 - equipe preta preparando sua argumentação.



Fonte: Acervo do autor (2019)

Ficha do jogo – Primeira rodada.

Informação	Significa "bem-nascido". Propõe o melhoramento da espécie humana a partir da reprodução de indivíduos com características desejáveis.
Questionamento	Qual o meu nome?
Resposta	Eugenia
Comentário	O termo Eugenia foi desenvolvido pelo inglês Francis Galton (1822 – 1911) que significa "bem-nascido". Propõe o melhoramento da espécie humana, uma seleção dos melhores indivíduos a partir da reprodução com características desejáveis.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Segunda rodada

Informação	Sobre o mito da democracia racial, de um convívio harmonioso entre as raças, o autor analisa as particularidades do caso brasileiro e afirma ser a democracia racial um mito,
------------	---

	uma imagem idealizada, servindo para justificar a posição inferior do negro na sociedade brasileira.
Questionamento	Quem foi esse autor e sociólogo desses estudos?
Resposta	Florestan Fernandes.
Comentário	O sociólogo paulista Florestan Fernandes publicou em 1965 o livro com o título, “A integração do negro na sociedade de classes”, no qual construiu uma crítica sociologicamente fundamentada sobre a teoria da democracia racial brasileira.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Terceira rodada

Informação	Esse cenário descreve de imediato dois tipos de discriminação, segundo o sociólogo Florestan Fernandes.
Questionamento	Quais são?
Resposta	A discriminação de classe por ser pobre e a discriminação de cor por ser negro.
Comentário	Ao longo dos anos 1960 e 1970, inspirado pelos estudos de Florestan Fernandes, o movimento negro brasileiro assumiu como bandeira política a luta contra a teoria da democracia racial. Ressaltamos ainda que esse movimento sofreu influência da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 1950 e 1960. O movimento a partir de então, passou a fundamentar sua ação nas conclusões sociológicas de Fernandes sobre as condições de desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Quarta rodada

Informação	Uma das propostas de ações afirmativas muito polêmica causa muito atrito entre os jovens brasileiros.
Questionamento	Qual o objetivo do sistema de cotas como uma ação afirmativa?

Resposta	Eliminar ou reduzir as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo as mesmas oportunidades, o tratamento igualitário e compensar as perdas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos étnicos, religiosos, gênero e outros.
Comentário	O sistema de cotas é uma ação afirmativa mais comum nos diversos países que adotaram essas políticas. Também é a mais polêmica, por estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado (reserva de vagas) por grupo (s) definido (s) a partir de critérios variados (etnia, cor, sexo, rendimento familiar etc.). No Brasil, por exemplo, foram criadas cotas para as minorias sociais.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Equipe Vermelha

Figura 6 - equipe vermelha construindo suas respostas



Fonte: Acervo do autor (2019).

Ficha do jogo – Primeira rodada

Informação	A cena em destaque traz um diálogo que sugere uma desigualdade social brasileira (ver apêndice 2, figura 1)
Questionamento	Que tipo de preconceito é possível perceber nesse cenário?

Resposta	O preconceito regional.
Comentário	O preconceito está muito difundido nas interações sociais, ao ponto de tornar-se aceitável tanto por aquele que o comete quanto pelo que sofre seus efeitos perversos. Essa naturalização do preconceito deve ser sempre questionada. O campo do humor tem ajudado a generalizar preconceitos.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Segunda rodada.

Informação	A tabela em destaque reflete uma discriminação no mercado de trabalho brasileiro (ver apêndice 2, figura 2)
Questionamento	Que tipo de discriminação é essa?
Resposta	Discriminação por gênero.
Comentário	A discriminação direta pode ser comprovada quando mulheres recebem salários inferiores aos dos homens, mesmo quando exercem as mesmas funções no mercado de trabalho.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Terceira rodada

Informação	Na imagem em destaque, observamos uma série de preconceitos contra os povos indígenas no nosso país (ver apêndice 2, figura 3).
Questionamento	Assim sendo, o que é estereótipo?
Resposta	Dê um exemplo de um estereótipo atribuído ao povo indígena no Brasil. Resposta. Os índios são atrasados e preguiçosos.
Comentário	Somos um país miscigenado. Cada indígena tem suas próprias características, tem o seu modo de organização social e divisão do trabalho. Essas diferenças não implicam que alguém é menos índio.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

Ficha do jogo – Quarta rodada

Informação	Sua principal contribuição sobre as relações raciais é a interpretação do Brasil a partir dos aspectos positivos da
------------	---

	miscigenação, rompendo com as teorias racistas que predominaram no século XIX.
Questionamento	Quem foi esse autor, e qual a sua principal obra literária?
Resposta	Gilberto Freyre e sua principal obra é Casa Grande & Senzala.
Comentário	O sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre (1900 – 1987) é considerado um dos mais importantes pesquisadores da cultura e da identidade nacional no Brasil. A principal contribuição de Freyre para a discussão sobre as relações raciais é a interpretação do Brasil a partir dos aspectos positivos da miscigenação, rompendo com as teorias racistas que predominaram no século XIX.

Fonte: produzida pelo autor (2019)

4. PÓS – JOGO: IMPRESSÕES E EXPRESSÕES SOBRE O JOGO SOCIAL DO RACISMO NA AULA DE SOCIOLOGIA

Com a finalidade de perceber a impressão e reação dos estudantes sobre o uso e significado do jogo didático no processo de aprendizagem da temática do racismo nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, realizamos quatro entrevistas individuais buscando encontrar informações a respeito de situações concretas sobre a temática em estudo. Começamos com um diálogo, procurando oferecer liberdade ao aluno entrevistado para discorrer sobre a temática do racismo, considerando aspectos importantes sobre o que pensa a respeito. O objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema. Assim, as questões devem dar início a um diálogo entre entrevistador e entrevistado (FLICK, 2013).

Foram elaboradas oito perguntas, sendo duas perguntas para cada estudante escolher uma para responder sobre o uso e significado do jogo didático na prática de ensino de Sociologia. O critério de escolha dos estudantes para a entrevista foi de dois líderes de equipes e dois não líderes. A primeira pergunta teve um caráter mais geral, fez um questionamento sobre o sentido de usar um jogo didático para o ensino de um conteúdo de Sociologia. As três restantes focaram especificamente na temática da desigualdade étnica-racial e no racismo.

Um olhar sobre a prática de ensino nas aulas de Sociologia para além de um contexto expositivo ou transmissivo conceitual. Ou seja, a intenção foi procurar perceber na visão dos estudantes se o uso de um jogo como uma metodologia de ensino poderia fazer os estudantes pensarem de forma reflexiva e prática a importância do conteúdo da disciplina de Sociologia para a vida do estudante em sociedade.

Na segunda pergunta, a nossa inquietação foi identificar junto aos estudantes as possibilidades de aprendizagem da temática do racismo através do uso do jogo como uma metodologia de ensino. Pensamos noutra relação de ensino e aprendizagem para além do contexto expositivo, memorístico e conceitual, cenário que demanda uma participação ativa e reflexiva do estudante na construção do saber sobre a temática do racismo e uma tomada de consciência social crítica sobre o tema.

Na terceira pergunta, nós fomos pontuar a experiência do estudante em participar de um jogo didático sobre a temática do racismo. Desde o primeiro momento que comunicamos aos estudantes que seria aplicado um jogo como uma metodologia de ensino, provocou nos estudantes uma grande curiosidade e expectativa sobre a disputa no jogo de perguntas e respostas sobre o tema do racismo. A proposta de um jogo didático na sala de aula pode ser

vista na perspectiva de uma mudança da rotina da sala de aula, e com um forte apelo ao protagonismo jovem e a percepção crítica do racismo no interior das relações sociais.

Na quarta pergunta, focamos a importância da apropriação da temática do racismo por meio de um jogo didático na formação de um pensamento social crítico da realidade. O estudante é provocado e induzido a pensar através da participação no jogo didático, o contexto das relações desiguais e discriminatórias que ainda imperam na realidade social nos dias atuais.

Assim, buscamos através do nosso trabalho sobre a metodologia do ensino nas aulas de Sociologia, proporcionar aos estudantes uma experiência de ensino e aprendizagem dialógica, crítica, lúdica, afetiva e participativa com foco nas desigualdades étnica-raciais e no racismo. Primeiramente, entendemos que há uma íntima relação entre aprender, ensinar e jogar como construções, expressões e ações pedagógicas que juntas repercutem de forma significativa na vida cotidiana dos estudantes, com grandes implicações simbólicas e materiais na contemporaneidade.

Nesse sentido, aplicamos o jogo didático dentro da prática de ensino do conteúdo de Sociologia, como uma ferramenta de intervenção pedagógica no ensino de Sociologia, a fim de despertar a curiosidade, a criticidade, a participação ativa e prazerosa dos estudantes na experiência de ensino e aprendizagem em sala de aula. Através da metodologia ativa do jogo, procuramos construir um ambiente de aprendizagem fértil e dinâmico na perspectiva de ir além de uma exposição oral e descritiva do conteúdo de ensino, além de estimular à prática de sociabilidades juvenil.

Reconhecemos o quanto nos desafiamos cotidianamente no chão das nossas salas de aulas, a fim de construir efetivamente uma prática de ensino sociológica fundamentada por uma ação humana racional na análise da realidade social. Não se trata apenas de uma mudança de "técnica de ensino", significa alterar uma cultura histórica de tempos e espaços pedagógicos já cristalizados socialmente.

Defendemos que o ensino de Sociologia na educação básica deve-se voltar para a formação crítica do indivíduo inserido socialmente. Pensamos que o meio, a estratégia como são comunicados os conteúdos de ensino, têm um papel fundamental no aprendizado e reverberam de forma significativa na formação do sujeito social na sua plenitude.

Através da utilização das metodologias ativas, compartilhamos inquietações com os estudantes, conseguimos mobilizar a curiosidade e o interesse da turma pela temática da desigualdade étnica-racial, do racismo e os seus subprodutos como o estereótipo, o preconceito,

a discriminação e a segregação, através de um processo dialógico, conflitivo e de problematização sobre a prática do racismo na sociedade brasileira.

O sentido do jogo na prática de ensino como um processo de aprendizagem global na aula de Sociologia, comporta uma dimensão cognitiva, emocional, lúdica e colaborativa sabendo que o foco central do estudo da Sociologia é pensar o ser humano e suas relações sociais, percebendo também que a sociedade é constituída inteiramente por indivíduos, e que esses não são isolados. Esse olhar dinâmico e relacional sobre a aprendizagem do conteúdo de Sociologia em sala de aula foi bem demarcado e ilustrado na fala do aluno do Terceiro Ano C, descrita logo abaixo:

Com o jogo, a aula de Sociologia é mais coletiva e dinâmica, tem a participação mais ativa dos alunos, querendo ou não a gente sente que há união, o aprendizado ficou mais claro, simples e eficaz. Todo mundo prestou atenção, participou, descobriu novos conceitos, discutiu e se divertiu. É diferente de uma aula normal (V.G).

É possível inferir nas impressões do estudante sobre a utilização do jogo didático, que a ideia de "aula normal" supõe que o ambiente de ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia, que apresenta como referência básica uma aula meramente expositiva/ transmissiva do conteúdo sociológico, não tem sido adequada para promover situações de aprendizagem dialógica, crítica, coletiva, participativa e prazerosa.

Porém, quando ampliamos a lente de análise sociocognitiva, é possível admitir que o próprio sistema escolar e curricular se encontra instrumentalmente engessados pelas políticas educacionais de resultados, o que dificulta enormemente a relação com outras linguagens e a experimentação de novas ferramentas de aprendizagem que dialogam com as novas sociabilidades e sensibilidades juvenis na contemporaneidade.

Essa lógica de ensino e aprendizagem instrumental e funcionalista retrata no seu âmago aquilo que a ótica freiriana chamou de concepção bancária da prática educativa, em que cabe ao professor apenas depositar os seus saberes no educando. Essa relação unilateral do processo de aprendizagem ainda se faz muito presente no nosso imaginário cultural e no cotidiano escolar.

E de certa forma, essa ordem hierárquica no domínio dos saberes em sala de aula, significa o furto do direito do educando de expressar os seus saberes, de assumir outros papéis na relação com a construção do saber e compartilhar valores nos espaços educativos. Sobre o nosso esforço em alterar a relação com o saber sociológico em sala de aula, através do uso de um jogo didático com a temática do racismo, devemos admitir uma resistência inicial da turma

em sair da rotina de aulas expositivas, uma situação que foi percebida por outro aluno do Terceiro Ano C:

As pessoas reclamam da mesmice das aulas, aquela monotonia, a repetição sempre. Mas não aceitam a novidade. O diferente incomoda, as pessoas julgam e isso traz consequências sociais. O jogo fez a gente ficar de frente com a indiferença social. O cara sabe que existe o preconceito, o racismo na sociedade, mas tem vergonha de falar, de encarar. O jogo traz a lição da vida, que somos todos iguais para aprender na sala de aula, mas aprender outro jogo (T.M).

Nesse relato fica tácito também, o quanto a sala de aula é pensada como um espaço de produção de saberes e de sociabilidades, mas também tem sido o lugar de culto de expressões corriqueiras proferidas tanto por alunos quanto por professores quando o assunto é os entraves da construção do saber em sala de aula, o que ouvimos, "é a mesma coisa", "sempre foi assim" e "não adianta reclamar" etc. Questões mais do que pertinentes e perturbadoras, dignas de um estranhamento sociológico em sala de aula, principalmente quando coloca em jogo a quase imutável ordem das relações de poder que se operam pedagogicamente no cotidiano escolar.

Segundo Martin Barbeiro (2014), quando refletimos sobre a fadiga de vitalidade das grandes instituições da modernidade e a eclosão de novas formas de pertencimento e sociabilidades, percebemos o quanto os sistemas educativos foram ultrapassados pelas novas demandas culturais juvenis, sendo incapazes de fazer uma conexão com múltiplos domínios do universo jovem, como a corporeidade, seus projetos de vida, suas sensibilidades, gostos, incertezas, indignações e fracassos.

Se partilharmos da ideia de uma aprendizagem crítica do saber sociológico, também devemos partilhar de uma concepção de aprendizagem como um processo global, que demanda o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e social do educando, não sendo suficiente uma prática de ensino e aprendizagem que se reduz ao uso de aulas expositivas do conteúdo sociológico em si mesmo.

Entendemos que a efetividade do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, supõe uma combinação adequada da exposição oral do conteúdo com o uso de atividades, resolução de problemas e jogos didáticos voltados para uma lógica de aprendizagem complexa e desafiadora, buscando conciliar os percursos individuais dos estudantes com as práticas colaborativas e compartilhadas em sala de aula (MORÁN, 2015).

Entretanto, é necessário enfatizar que a mediação pedagógica crítica através do jogo didático como uma experiência de aprendizagem nas aulas de Sociologia estimula a visualização de saberes negligenciados nos programas de ensino e embora muitas vezes se

façam presentes no currículo e discurso pedagógico da escola, podemos afirmar que ainda estão grávidos de uma pedagogia da ação para serem assimilados, refletidos e corporificados pelos estudantes do Ensino Médio.

Desse modo, quando o estudante destaca que as situações de aprendizagem, de discussão do conteúdo e interação afetiva do grupo vivenciadas com a aplicação do jogo didático, é diferente de uma "aula normal", fica implícito que a mesma pode representar uma rotina mecânica, monótona e meramente impositiva. De outro modo, tratamos a prática de ensino e aprendizagem sociológica, numa perspectiva de apropriação, criação e recriação de saberes, criando possibilidades de diálogo e não de consumidores de ideias (FREIRE, 1982).

Faz-se necessário lembrar que os jovens estudantes que participaram do nosso jogo didático são oriundos das classes pobres e moram na sua maioria nos bairros periféricos da cidade e não raro, têm no espaço da escola, a oportunidade para viver, organizar, reinventar e fruir suas práticas culturais, suas formas de sociabilidades, sendo o mundo do jogo na escola um lócus social privilegiado para o compartilhamento da expressividade e ludicidade cultural juvenil.

Na condição de professores de Ciências Sociais, defendemos e creditamos ao ensino de Sociologia na educação básica o papel de formar nos estudantes um pensamento e uma ação social críticos frente à realidade social extremamente desigual e excludente em que estão inseridos. Devemos também por meio do uso de jogos didáticos como metodologia de ensino, fomentar a construção de processos de aprendizagem mais reflexivos, criativos e sensíveis como ponto de partida e a prática de autonomias individuais e sociais como ponto de chegada.

Segundo o olhar freiriano, a prática do ensino exige respeito aos saberes dos educandos. Nesse sentido, percebemos que a aplicação do jogo didático nas aulas de Sociologia, possibilitou o estímulo à sensibilidade, à ludicidade e à expressividade juvenil como uma dimensão privilegiada para uma análise crítica da realidade e adversidade social dos estudantes, bem como na formação da imaginação sociológica, como identificamos logo abaixo:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 34)

Ressaltamos que durante todo o processo de intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, procuramos fazer uma abordagem objetiva e contextualizada sobre as questões das

desigualdades étnica-raciais, a discriminação e as inúmeras formas de preconceitos. Desde os primeiros momentos de exposição e conversação sobre a temática em sala de aula, percebemos a necessidade e relevância de explorar relatos de situações de discriminação e preconceitos percebidos e trazidos pelos estudantes nas suas andanças e experiência da vida cotidiana.

Em pequenas rodas de conversas pelos corredores nos intervalos de aula, registramos em notas de caderno de campo, quando exploramos dos adolescentes terceiranistas, questões referentes aos tipos de abordagem policial, cenas de discriminação motivadas pela cor da pele, uso de roupas e bonés que as pessoas, na sua maioria jovens que moram nas periferias usavam no dia a dia.

Porque ainda é muito comum nas escolas da rede estadual de Pernambuco, especialmente as do Ensino Médio, um olhar institucional de proibir os adolescentes de usarem bonés tanto na escola quanto no interior da sala de aula. Em certas situações, os jovens chegam a ser constrangidos por policiais para tirar o boné, sob ameaça de não poder ficar em sala de aula. Nesse caso, quanto ao uso do boné pelos adolescentes, parece predominar apenas uma visão funcionalista e reducionista por parte da escola, enquanto para os adolescentes é primordialmente uma questão de estilo de vida.

Não raro, os depoimentos dos jovens, entre eles o estudante (L.M), também do terceiro Ano C, de cor parda, iniciavam e finalizavam com expressões, na periferia professor, "todo preto é bandido" ou "o preto é sempre o primeiro suspeito", se referindo ao procedimento discriminatório, muitas vezes usado pela polícia no bairro em que eles moram ou próximo ao colégio em que estudam, que é um lugar muito visado pela polícia, devido a circulação e permanência de muitos grupos de estudantes. Nesses contextos de interações juvenis, a urgência em aprender está vinculada a inquietação, ao questionamento e a dúvida é o caminho na busca pelo saber (ROCHA, 2009).

Desse modo, a escolha pelas metodologias ativas na sala de aula nos permitiu contextualizar e reinterpretar cenários de situações de vida material e simbólica desses jovens, marcados por diferentes matizes de desigualdades, discriminação e preconceitos, que tratados à luz de uma análise sociológica crítica, segundo os princípios da desnaturalização e estranhamento, podem permitir aos estudantes a problematização da realidade social em que estão inseridos, suas contradições e visualizar criticamente os valores e crenças que povoam a subjetividade. Nesse sentido, estimulam a emancipação e construção da imaginação sociológica, objetivo fundamental da presença da Sociologia no Ensino Médio.

Assim, pensamos objetivamente numa construção do saber mais dinâmica, protagonista, participativa, colaborativa e competitiva, com relativa isonomia entre os pares. A curiosidade e interesse dos estudantes pela temática do racismo foi confirmada pelo notável esforço do grupo para participar do jogo didático. Essa percepção dos estudantes e o norteamento das questões referentes ao racismo que muitas vezes passa despercebido de tão naturalizado no nosso dia a dia, foi apresentado nas palavras da aluna do Terceiro ano C, logo abaixo:

A ideia de participar de um jogo que falava sobre o racismo na sociedade criou uma grande curiosidade na turma, uma adrenalina muito forte com a disputa do jogo. A gente saiu da rotina e para saber mais do racismo, um problema de muita gente hoje, mas que muitos evitam falar. No jogo a gente ficou de frente com o tema, sentiu que ele está perto, a gente consegue ver a desigualdade, a discriminação não só de longe, mas de perto, isso acontece com a gente. Por isso, é um aprendizado da escola que a gente leva para vida (A.V).

Diante desta descrição, percebemos que a combinação da mudança no cenário de aula, a experiência de protagonismo dos estudantes e a curiosidade pela temática do racismo sinalizaram algumas possibilidades de mudança na experiência de ensino e aprendizagem com o conteúdo de ensino. A dinâmica do jogo do saber sociológico em sala de aula, significa a possibilidade de jogar com o saber das relações de poder que estão em movimento, em disputa e também sendo negociado no jogo da vida em sociedade. Implica em dar voz, corpo e emoção aos estudantes na construção de um pensamento sociológico crítico frente as regras do jogo social.

Sendo assim, a relevância da temática do racismo na vida desses estudantes só consegue visibilidade e adquire sentido sociológico quando o mesmo é percebido e incorporado na sua condição de sujeito social, historicamente condicionado por relações assimétricas de poder. Noutros termos, refletimos que a prática de ensino sobre a temática do racismo por meio de um jogo didático, transcendeu do aspecto expositivo para uma experiência prática reflexiva e expressiva de resistência às práticas sociais discriminatórias.

Nesse propósito, o processo de aprender e ensinar nas aulas de Sociologia por meio da prática do jogo, permitiu aos estudantes exercitarem a sua dimensão cognitiva como uma experiência lúdica, prazerosa na perspectiva do agir, mas de uma ação interessada, problematizada, que não dispensa um domínio significativo da dimensão conceitual aliada a uma dimensão procedimental naquilo que se exercita (ZABALA, 1998).

Em síntese, o ator social jovem é desafiado à autorreflexão e a pensar criticamente no interior das relações sociais desiguais em que está inserido. A percepção valorativa do domínio do conteúdo sociológico para o equilíbrio das relações de poder na vida cotidiana, se deu a

partir da apropriação da temática do racismo durante a vivência do jogo foi percebida por outro aluno do Terceiro Ano C:

Fazer parte do jogo sobre o racismo fez a gente pensar no poder do conhecimento na sociedade. O jogo em si já despertou o interesse pelo trabalho. A gente percebeu uma dedicação maior da turma por conta do tema do jogo. Despertou outra forma de estudar aquilo que a gente precisa saber, um novo conhecimento que pode levar as pessoas para uma vida diferente, com mais respeito na vida em sociedade e sem racismo (L.M).

Dessa forma, o espaço da prática do jogo na experiência de aprendizagem do conteúdo sociológico se permite experimentar outras nuances de racionalidade, que se expandem no sentido de agregar emoção e sensibilidade como dimensões indissociáveis do saber pensar. Dentro desse repertório prático e reflexivo que comporta o jogo, há um questionamento sobre a razão dualista, dicotômica, instrumental e funcionalista que se firmaram como balizas epistemológicas e históricas da ciência moderna face as novas maneiras de pensar, fazer, sentir e refletir na contemporaneidade (SANTOS, 2008).

Nesse caso, compartilhamos a ideia de que a despeito do desencantamento e da forma desapaixonada que tem prevalecido na experiência de aprendizagem do pensamento sociológico na sala de aula do Ensino Médio, ressaltamos a sensível permeabilidade do jogo enquanto um cimento sociológico (prática cultural que supõe interação social) na relação de ensino e aprendizagem nas aulas de Sociologia.

E nós como professores, defendemos que a lógica do encantamento, da sensibilidade e da sociabilidade devem sim, compor o universo propositivo de uma aprendizagem sociológica crítica na educação básica porque quando inserimos o jogo da aprendizagem sociológica no contexto de uma ecologia de saberes, emerge uma ecologia de prática de saberes, como uma prática de construção de saberes sociais que supõe uma intervenção na realidade como está bem focado na argumentação do autor:

O conhecimento que construímos sobre o real intervém nele e tem consequências. O conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede – se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona ajuda ou impede. Como avaliação dessa intervenção combina sempre o cognitivo com o ético – político, a ecologia de saberes parte da compatibilidade entre valores cognitivos e valores éticos – políticos (SANTOS, 2010, p. 159)

Nesse contexto de mediações didáticas e reinterpretações sociológicas na sala de aula do Ensino Médio, a nossa intenção ao experimentar um jogo didático como processo de

intervenção pedagógica na aprendizagem da temática do racismo foi criar possibilidades dialógicas de interação entre o saber sociológico, tematizado e teorizado com o senso comum. Refletimos aqui, a construção de um novo senso comum, baseado numa amalgama política, ética e estética, ou seja, que induz o ator social jovem à participação, à solidariedade, à expressão e ao prazer (SANTOS, 2011).

Desse modo, frente às múltiplas demandas por diferentes modalidades de saberes na vida juvenil contemporânea, as limitações temporais e espaciais que enfrentamos no cotidiano escolar e a necessidade contínua de uma formação teórica, profissional e social para o exercício da docência do ensino de Sociologia, requer permanentemente do profissional do magistério da educação básica, a busca por novas linguagens, novos papéis sociais e novas metodologias de ensino, a fim de sistematizar efetivamente o conteúdo sociológico em sala de aula.

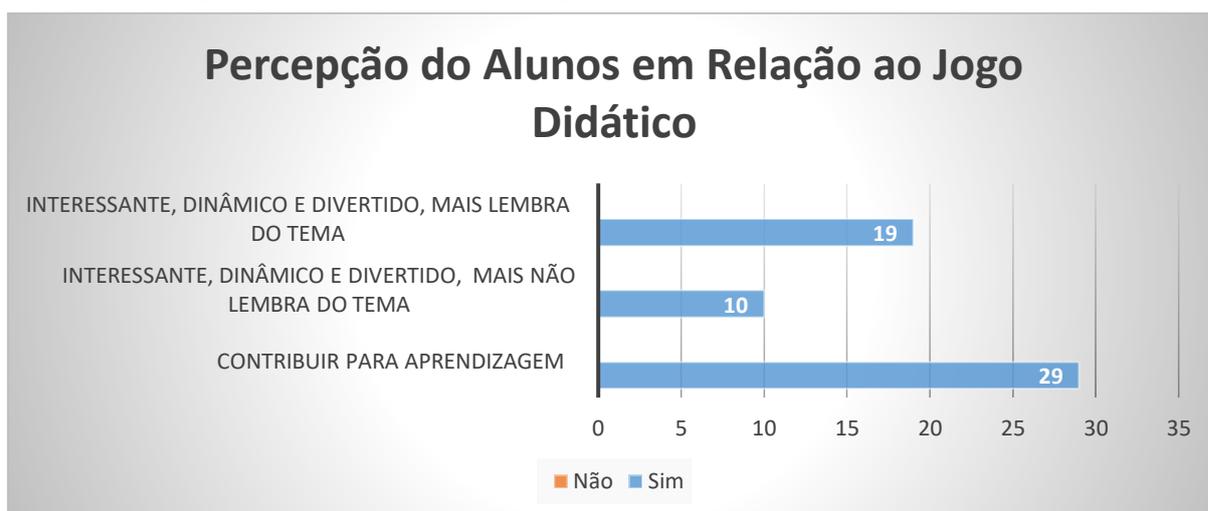
No nosso contexto de ação pedagógica docente, pensamos em dois modelos identitários de professores. O primeiro sugere um profissional prático reflexivo, apto a enfrentar situações imprevisíveis e oscilantes, negociando novas possibilidades de superação. O segundo modelo aponta o professor como ator social, ainda muito presente nas sociedades com um alto índice de desigualdade social como a nossa, portador de valores sociais, com forte engajamento e potencial de mudanças. Nos dias atuais, a fusão e ação dos dois parecem imprescindíveis (TARDIF, 2014).

Contudo, assumimos de forma equilibrada que não idealizamos didatizar o jogo como uma metodologia única que pretende conseguir e garantir os melhores resultados se comparados com os resultados já alcançados no nosso dia a dia como professores. Defendemos sim, as múltiplas formas de desenvolver as potencialidades humanas e sociais que estão presentes na prática do jogo, mas que se encontram ainda nas aulas de Sociologia numa fase de permanente construção.

4.1 Retorno ou *Feedback* do jogo didático sobre o racismo no 3º ano C

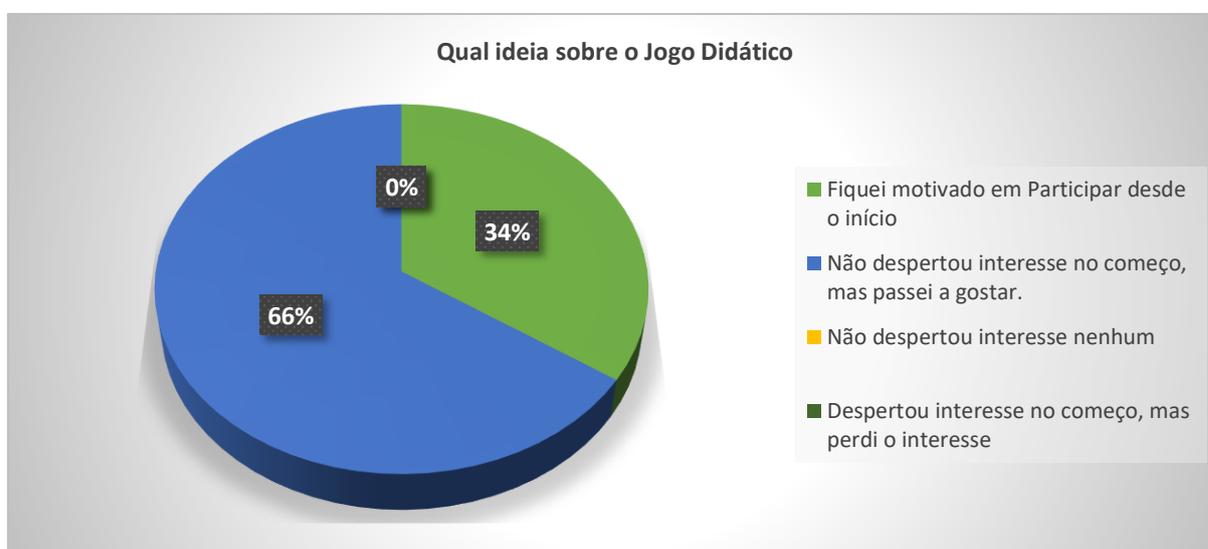
É interessante ressaltar na leitura cruzada do gráfico 1 com o gráfico (2 4), que os resultados a respeito do jogo didático sobre o racismo coincidem de forma crescente com a percepção de que jogar com o saber na sala de aula pode ser produtor do ponto de vista de uma aprendizagem sociológica mais dinâmica, construtiva, prazerosa e participativa. Esse *feedback* foi realizado 60 dias após a realização do jogo. Assim o contexto da disputa, através de um jogo de perguntas e respostas sobre uma temática de forma direta ou indiretamente, não fica restrito ao domínio conceitual.

Gráfico 1 – Percepção dos alunos em relação ao jogo didático.



Fonte: produzido pelo autor (2019)

Gráfico 2 – Percepção dos alunos em relação ao jogo didático.



Fonte: produzido pelo autor (2019)

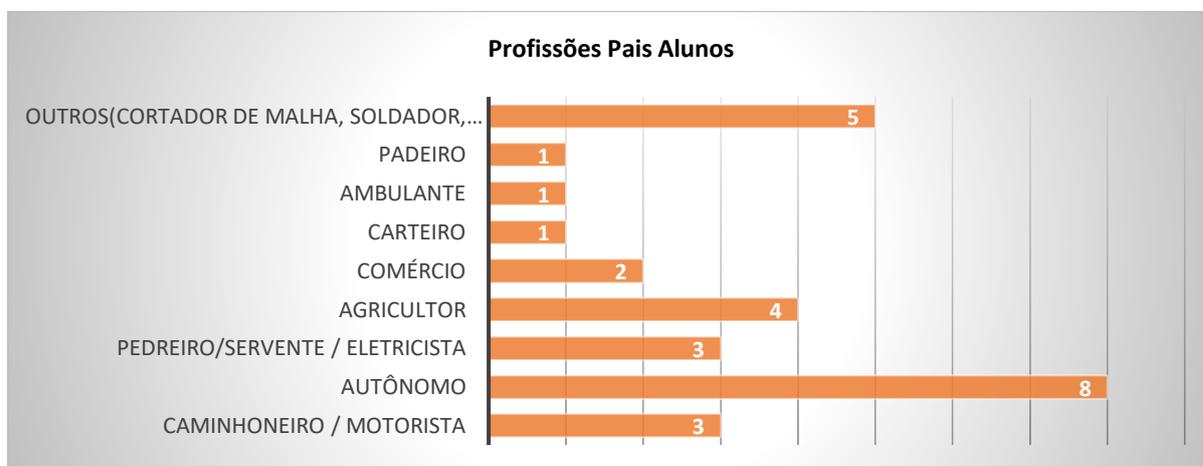
No jogo didático sobre o racismo, os saberes se deslocam, se confrontam e se estranham, exigem habilidades verbais ou cinéticas do estudante, dentro de uma relação de poder regrada e negociada, mas engendram também uma ação, uma reação, uma competição que expõe diferenças, divergências desigualdades, e que implicam em tomada de decisões e de atitudes (ZABALA, 2002). Jogar é estabelecer vínculos, relações e disputas com os outros e com o mundo.

Desse modo, entendemos que o processo educativo nas aulas de Sociologia deve desenvolver todas as potencialidades do educando para responder criticamente aos problemas de uma realidade social dinâmica que sempre é complexa, pois comporta uma diversidade de

saberes, de valores, e interesses, que suscita ao indivíduo novas atitudes e tomada de decisão. Num cenário de aula expositivo ou transmissivo em si mesmos, dificilmente os estudantes serão estimulados a uma prática de saberes sob o enfoque globalizador. Portanto o jogo didático se presta a esse desafio metodológico e sociológico.

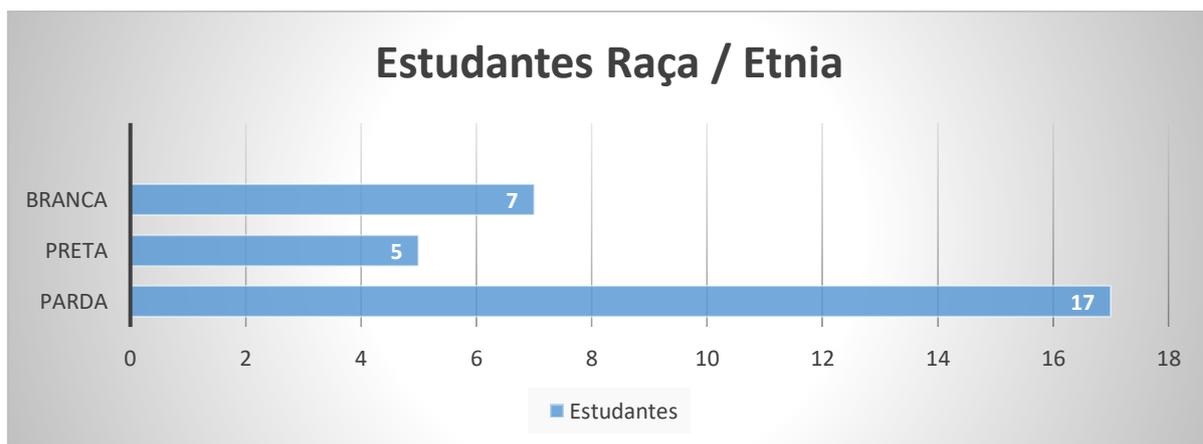
Noutro cenário da experiência com o jogo didático, percebemos uma relação de identidade entre a raça/etnia dos estudantes na sala de aula e a condição de vida material e profissional da maioria dos pais dos estudantes do 3º Ano C. Quando fazemos o cruzamento dos dados dos gráficos (3 e 4), assim, podemos inferir que o exercício do jogo didático com foco na temática do racismo além de despertar um sentido lúdico e expressivo na construção dos saberes na aula de Sociologia, foi oportuno na medida que expõe ainda uma relação de extrema desigualdade étnica-racial na realidade social brasileira.

Gráfico 3 – Profissão dos pais dos alunos



Fonte: produzido pelo autor (2019).

Gráfico 4 – Autodeclaração dos alunos.



Fonte: produzido pelo autor (2019)

Essa condição de vida adversa do ponto de vista material da maioria das famílias dos estudantes, parece que está associada a uma relação de poder desigual, que foi percebida quando o tema sobre as cotas raciais foi abordado na sala de aula. Vale lembrar o desconforto de alguns estudantes no momento da discussão do aspecto legal e legítimo da política de cotas para as minorias sociais, tendo em vista que a maioria que se declarou preta ou parda na turma, estava ciente da importância dos programas de ações afirmativas já abordados em sala de aula, pois almejavam ingressar no ensino superior.

É pertinente lembrar sobre o racismo e as desigualdades raciais no Brasil, sobre os quais o sociólogo Carlos Hasenbalg (1982), chama a atenção de que as práticas racistas do grupo racial dominante não se referem apenas a uma simples sobrevivência do passado, mas indicam as vantagens materiais e simbólicas que os brancos conseguem com a desqualificação competitiva do grupo negro. Para o autor, raça é um atributo sócio historicamente elaborado que continua a funcionar como um relevante critério na distribuição de pessoas na hierarquia social.

Sendo assim, numa sociedade estratificada e desigual, os jovens mais pobres não se iludem e nem embarcam no “mito da escolaridade”, porque eles sabem a importância da escolaridade como um requisito para o mundo do trabalho, mas não como uma garantia de emprego (NOVAES, 2006).

Nesse sentido, o sistema educacional tem cumprido contraditoriamente o seu papel de reproduzidor de uma ordem de classes que distribui de forma desigual, as oportunidades dos jovens não brancos conseguirem uma mobilidade social e profissional ascendente dentro de uma lógica hierárquica, discriminatória e racista controlada por uma elite branca (HASENBALG, 1982).

4. 2 Sugestões ao jogo

Num primeiro momento é importante destacar o esforço do professor em transcender o caráter do jogo didático para além da função instrumental e funcionalista, inibindo a sua dimensão e características lúdicas. Nos dias atuais há uma “febre” na escola, uma busca por estratégias didáticas mais divertidas ou prazerosas na sala de aula.

O uso do jogo didático na sala de aula traduz uma preocupação no sentido de despertar a curiosidade e o interesse do estudante pelo universo da construção do saber nas aulas de Sociologia, no caso em tela a temática do racismo. A construção do saber é fruto da interação entre o sujeito e o objeto, interação essa que implica transformações e modificações, criando e

recriando situações aprendidas em relação a elas, e esse é um processo lúdico (BRUHNS, 1993).

O grupo percebeu através da experiência do jogo, a situação de disputa e incerteza que conduziu as equipes para uma busca da aprendizagem da temática e nesse contexto jogar significa saber expor o conteúdo no grande grupo (ver gráfico 5). Trata-se de uma experiência que enfoca uma reflexão, mas que exige dos estudantes uma dedicação ao saber. Aprender através de um jogo didático aponta para uma lógica complexa de construção de saberes, pois rompe com dicotomias entre o inteligível e o sensível, o sério e o não sério, a objetividade e a subjetividade.

Figura 7 - Principais sugestões feitas pelos estudantes em relação ao uso do jogo



Fonte: produzida pelo autor (2019)

Houve uma preocupação com a organização do jogo, o cumprimento das regras. O caráter da disputa do jogo de perguntas e respostas associado a um tema social efervescente, deixaram os ânimos exaltados. Seria necessário estabelecer uma punição para os estudantes que tentasse burlar as regras. Para alguns alunos, o infrator deveria ficar fora do jogo por uma rodada. Um olhar coerente com o bom ordenamento e bom andamento do jogo, respeitando o cumprimento das regras do mesmo.

Também foi citado que deveria ser reduzido o tempo de consulta do material, que passaria de dois minutos para um minuto. Essa situação pode representar uma preocupação em tornar a disputa mais acirrada, aumentar a tensão dentro das equipes e exigir mais habilidade no tempo de consulta do material de apoio. Houve um pedido para que o jogo fosse usado mais vezes como uma estratégia de ensino não apenas na disciplina de Sociologia. Um dado que coincide com a inquietação que motivou a construção desse trabalho, de que é preciso construir

situações de aprendizagem nas aulas de Sociologia que possam trazer o estudante para o centro do processo de construção do saber.

Nesse sentido, através do uso do jogo didático como uma metodologia lúdica e participativa com foco no racismo, norteamos a busca por três dimensões de aprendizagem do conteúdo na sua especificidade, porém integradas na sua totalidade processual e operacional, que correspondem aos conteúdos Conceitual, Procedimental e Atitudinal (ZABALA, 1998).

Para o autor, característica marcante da aprendizagem conceitual é que ela não pode ser considerada acabada, pois está sempre aberta a novas ampliações e aprofundamentos do seu conhecimento, fato este que a torna mais significativa. São atividades complexas que despertam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito.

Na dimensão procedimental da aprendizagem do conteúdo, há uma reivindicação frequente de que na escola sejam ensinados e aprendidos outros conhecimentos considerados tão ou mais importantes do que fatos e conceitos. Nesse entendimento, cumpre ao estudante apresentar ou demonstrar uma apropriação adequada do conteúdo, um saber fazer operativo e prático desse conteúdo, como inferir, classificar, representar, traduzir etc. Aprender procedimentos pode significar a aquisição de competências individuais e autonomias sociais (COLL, 1998).

Na dimensão atitudinal, a aprendizagem engloba uma série de conteúdos que podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Os valores são entendidos por princípios éticos que permitem aos atores emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. As atitudes são predisposições ou tendências relativamente estáveis dos atores para atuar de certa maneira. Quanto às normas, são padrões de comportamento seguidos pelos atores em determinadas situações pactuadas por todos os membros de um grupo social (ZABALA, 1998).

Nessa perspectiva, compreendemos com esse trabalho de intervenção pedagógica outras interpretações e significações do jogo didático no contexto da aula de Sociologia, pensado e proposto como uma disputa entre equipes, com perguntas e respostas com foco no racismo, usado como um ferramenta pedagógica inteligível, crítica, sensível e criativa na busca por uma experiência de ensino e aprendizagem no Ensino Médio capaz de fazer mediações e interações da imaginação sociológica e a formação estética do ser humano social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, a nossa inquietação sociológica surgiu a partir de uma certa "crise" no trato com a experiência de aprendizagem nas aulas de Sociologia do Ensino Médio que pode ser multifatorial, como a carga horária semanal reduzida e a falta de professores com formação específica para ensinar a disciplina, entre outras. O questionamento se fez a partir da ideia de como o jogo, enquanto recurso didático poderia dialogar com a prática de ensino de Sociologia do Ensino Médio.

Um questionamento muito propositivo e tão bem apresentado nas aulas do Profsocio, com a disciplina de Ciências Sociais no Brasil e sua pertinente preocupação com a transposição didática na sala de aula, além da experiência com as metodologias ativas na disciplina de Metodologia do Ensino de Sociologia. Dessa maneira, a construção pedagógica e sociológica dessa prática de ensino e aprendizagem foram preponderantes para a realização da intervenção pedagógica, na medida que estimulou a recriação de outras possibilidades da ação docente nas aulas de Sociologia. Nessa atmosfera de experimentação pedagógica e formação continuada, surge o jogo como um processo relacional que agrega estruturas cognitivas e socioafetivas na construção do rejuvenescimento do saber sociológico.

Dessa maneira, o jogo didático surge como uma metodologia ativa ou estratégia de ensino voltadas para uma experiência de aprendizagem em sala de aula que vislumbra ultrapassar as metodologias expositivas e transmissivas que via de regra, histórico e culturalmente têm sido a tônica do ensino das disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, não estando a Sociologia imune a essa tradição pedagógica funcionalista.

Assim, tivemos que fazer uma incursão pelos documentos oficiais que tratam da sistematização e organização do Ensino Médio e também sobre a fundamentação e atribuição da disciplina de Sociologia na educação básica. Dialogamos com autores de diferentes matizes sociológica que se fazem presente na sistematização do saber e influenciam a prática de ensino de milhares de professores da educação básica que buscam através de uma formação continuada, uma condição intelectual e profissional de construir cotidianamente na sala de aula uma prática de ensino sociológica ancorada na busca da formação do pensamento social crítico da realidade.

Nesse sentido, há de se ressaltar a relevância da presença das aulas de Sociologia na educação básica, assumindo aqui o seu grande desafio ainda em curso de ir além da sua obrigatoriedade curricular e estabelecer a sua legitimidade pedagógica e cultural na vida dos

jovens estudantes, quando se permite dialogar e interagir com questões-chaves das culturas juvenis que frequentam o Ensino Médio, como a sociabilidade, a sensibilidade, o gregarismo e o questionamento social e assim de forma sistemática e multifacetada poder instigar os jovens estudantes pela imaginação sociológica numa dinâmica social cada dia mais complexa.

Por meio do uso de metodologias ativas e de um jogo didático foi possível construir uma experiência de intervenção pedagógica subsidiada pelos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio e pelas orientações de documentos oficiais, como os DCNEM, OCNEM, PCNEM e o PCPE, sem deixar de mencionar que o jogo não é contemplado como recurso didático nos referidos documentos oficiais que norteiam o ensino nas aulas de Sociologia.

Contudo, é oportuno registrar a relevância das metodologias ativas e do jogo didático que possibilitou aos estudantes um deslocamento da condição de ouvinte receptor para o de ator protagonista e participativo, articulado com a construção de um olhar sociológico de estranhamento e desnaturalização sobre desigualdade étnica-racial e o racismo, o que corrobora a formação de um pensamento social crítico, capaz de relacionar e contextualizar as questões imediatas com os processos sociais mais amplos.

Por meio das experiências de aprendizagem que fomentam a participação, proatividade, expressividade e o pensamento social autônomo dos estudantes, foi possível identificar como a temática do racismo e seus subprodutos, o estereótipo, o preconceito e a discriminação estão tão presente nas relações do cotidiano, mas de forma velada e naturalizada, e contribuem para a perpetuação das relações assimétricas de poder e também para as relações discriminatórias na vida em sociedade, o que torna a prática de metodologias ativas e o jogo didático ferramentas de aprendizagem férteis para um protagonismo juvenil, que relaciona dialogicamente o saber conceitual, o saber fazer e o refletir criticamente a realidade social.

A presença das metodologias ativas e mais especificamente do jogo didático como dinâmicas de uma intervenção pedagógica nas aulas de Sociologia, vai ao encontro daquilo que preconiza as diretrizes curriculares do Ensino Médio, quando trata da educação com qualidade social, ou seja, advoga que a educação deve ser relevante, pertinente e equitativa. Esses princípios foram contemplados no decorrer da sequência didática e enfatizados pela curiosidade, o entusiasmo, a participação, a cooperação e a competição entre as equipes que formaram o jogo didático, no sentido de fomentar a construção do saber sociológico num ambiente de aprendizagens significativas com foco na interação entre os fundamentos sociais e os projetos individuais dos estudantes.

As mediações pedagógicas contempladas na sequência didática demarcadas por mini júri ou jogo didático como processos híbridos combinam o impulso sensível (emocional, aleatório e agonista) mais o impulso inteligível (racional, objetivo e formal), no combate a uma “monocultura do saber” (SANTOS, 2006), e suscitaram nos estudantes uma comunicação oral, emocional, lúdica, expressiva e cooperativa na construção do saber da temática do racismo, da discriminação e do preconceito, pois permitiram aos estudantes refletirem e questionarem a própria realidade desigual e adversa em que se encontram no tecido social urbano.

Sendo assim, pode-se afirmar que através desse processo educativo de aprendizagem nas aulas de Sociologia, foi possível aos estudantes estabelecer um diálogo crítico entre o saber sociológico e a vida cotidiana, quando eles situavam o abandono e descuido da área da cidade em que moravam, como se sentiam discriminados pela forma como eram abordados por policiais seja nas adjacências ou dentro da escola, não raro pelo o uso do boné e o esforço desmedido de alguns estudantes para desnaturalizar a política de cotas como garantia de um direito social, e não como uma ratificação do próprio racismo como é visto pelo senso comum.

Nesse sentido, é possível perceber que as aulas de Sociologia no Ensino Médio abertas ao diálogo com as metodologias ativas e do jogo, conseguiram traduzir expressivamente o papel do ensino secundário como formador de sujeitos sociais pensantes e reflexivos, que deve apostar em práticas de ensino mais descentralizadas, críticas, criativas e participativas, assim como foi assimilada pelos estudantes do 3º ano C da Escola Professor Mário Sette, que ressaltou positivamente a experiência com as metodologias ativas e do jogo como espaços pedagógicos de fecundidade para pensar criticamente a desigualdade étnica-racial e o racismo na vida em sociedade. Assim sendo, acreditamos que essa experiência lúdica de aprendizagem social precisa ser aplicada em outros contextos.

6. REFERÊNCIAS

- AGIER, M. **Etnopolítica. A dinâmica do espaço afro-baiano.** Estudos Afro-asiáticos, 22.
- ARAÚJO, Silvia Maria de; Bridi, Maria Aparecida; Motim, Benilde Lenzi. **Sociologia: volume único: Ensino Médio/** - 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2016.
- BALTHEZAN, Vandrisia Neves. **Vamos jogar! A experiência do jogo nas aulas de Sociologia.** Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais da UFSM – RS, 2017.
- BARBERO, Jesús Martin. **A comunicação na educação;** trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil.** In: Psicologia do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil/ Iray Carone, Maria Aparecida Bento (organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; Chartier, Roger. **O sociólogo e o historiador/** tradução Guilherme João de Freitas Teixeira, com colaboração de Jaime A. Clasen. – 1ª ed.; 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio - (PCNEM).** Brasília: MEC; SECAD, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio, na área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação;** trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, Heloisa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário** – Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem;** tradução de Maria Ferreira – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARRANO, Paulo. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades.** In: Antonio Flávio Moreira/ Vera Candau (Orgs.) Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: Antonio Flávio Moreira/Vera Candau (Orgs.) Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**; tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLL, Cesar. **Os conteúdos da reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CONTINS, Marcia; Sant'Ana, Luiz Carlos. **O movimento negro e a questão da ação afirmativa**. Estudos Feministas. Ano 4, 1º semestre, 1996.

COSTA, Ana Maria Nicolaci da. **Jovens e celulares: a cultura do atalho e da sociabilidade instantânea**. In: Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens. Everardo Rocha... [et al.], orgs. Rio de Janeiro: PUC – Rio: Mauad Ed., 2006.

DAYRELL, Juarez; Carrano, Paulo César. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. Observatório Jovem, 2003.

DAYRELL, Juarez; Reis, Juliana Batista. **Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio**. XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Recife, maio de 2006.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG/ Juarez Dayrell (organizador)**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte – educação?** 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1996.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo, SP: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, FLORESTAN. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres – São Paulo, Cortez: 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**; trad. Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: Marcello P. Giacomoni/ Nilton Mullet Pereira. (Org.) Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico – racial e a formação docente.** In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14; Porto Alegre, 2008.

HASENBALG, Carlos. **Racismo e desigualdades raciais no Brasil.** In: Lugar de Negro/ Lélia Gonzales e Carlos Hasenbalg. – Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil;** traduzido por Patrick Burglin – 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro IUPERJ, 2005.

HUISINGA, Johan. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura.** 4ª ed., São Paulo: Perspectiva, Estudos 4, 1996.

IANNI, Octavio. **O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus.** Cad. Cedes, Campinas, Vol. 31, nº 85, p.327-339, set-dez.2011.

IANNI, Octavio. **A dialética das relações raciais.** Estudos Avançados. Vol.18 nº50 – São Paulo, 2004.

LAPLATINE, F. **Aprender antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho.** Dissertação de mestrado – UNICAMP – Campinas – SP, 2009.

LÉVI – STRAUSS, Claude. **Raça e História.** In: Antropologia Estrutural II, Cap. XVIII, pp. 328-366 - Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física: Arte da Mediação** – Sprint Editora – Rio de Janeiro – RJ – 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Prefácio de Paulo Freire; apresentação de Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. – São Paulo: Cortez, 1997.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Antropologia e Educação física.** In: Educação Física e Ciências Humanas. Yara Maria de Carvalho, Kátia Rúbio, organizadoras – São Paulo: Hucitec, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **A sala de aula como espaço para o “Jogo do Saber”.** In: Sala de aula: Que espaço é esse? / Regis de Moraes (org.) – Campinas, SP: Papirus, 1986.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula.** In: Marcello P. Giacomoni/ Nilton Mullet Pereira. (Org.) Jogos e Ensino de História. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

MORAES, Amaury Cesar. **Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM – Sociologia.** In: Sociologia: Ensino Médio/ Coordenação Amaury Cesar Moraes – Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v.15).

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Proex/UEPG, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio; Candau, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. Ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NOVAES, R. Reyes. **Juventudes Cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais**. In: Hermano V. (organizador). Galeras Cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

NOVAES, R. Reyes. **Os jovens de hoje: semelhanças e diferenças entre jovens brasileiros**. In: Culturas jovens: novos mapas do afeto. Maria Isabel Mendes de Almeida; Fernanda Eugênio (orgs.) – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

OLIVEIRA, Hamurabi. **Os desafios teórico-metodológicos do ensino de Sociologia no Ensino Médio**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n.3, p.26, set/dez. 2014.

OLIVEIRA, Hamurabi. **Um balanço sobre o campo de ensino de Sociologia no Brasil**. Em Tese, UFSC – Florianópolis. v. 12, n. 2, ago. /dez., 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; Costa, Ricardo Cesar Rocha de. **Sociologia para jovens do século XXI**, - 4ª ed. – Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81 – 98, jan/mar. 2014.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. (orgs.) **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008**. Rio de Janeiro: UFRJ/Garamond Ltda, 2008.

PERNAMBUCO, **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: parâmetros curriculares de filosofia e Sociologia** – educação de jovens e adultos. Recife: SE, 2013.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, Everardo; Pereira, Cláudia. **Juventude e consumo: um estudo sobre a comunicação na cultura contemporânea**. – Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio**. Revista Espaço Acadêmico – Ano I – N° 05 – outubro /2001.

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo**. Instituto Piaget- Coleção Epistemologia e Sociedade, 2003.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Metodologias do ensino de Sociologia na educação básica** in: Silva, Ileizi Luciana Fiorelli. (Et al.) Cadernos de metodologias de ensino e de pesquisa. Londrina: UEL; Set – PR, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas de com jovens adolescentes**. Simpósio Estadual de Sociologia, Curitiba, 20 a 22 de junho de 2005.

SHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki – São Paulo: Iluminuras, 1989.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello de; Pereira, Natália; Moura, Wallace. **Sociologia no Ensino Médio e o PIBID: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 2 N. 3 – pág. 184 – 200 (out – jan 2016).

SPOSITO, M. Pontes. **Algumas reflexões e muitas sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. In: Abramo, Helena; Branco, Pedro Paulo Martoni (Org.) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. Pontes. **Uma Perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. In: Revista USP, São Paulo, n°57, p. 210 – 226, março/maio 2003.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**; edição e organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Raquel Weiss – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTIM, Daniel Costa. **Unidos pelo controle. Uma etnografia das práticas de sociabilidades dos cyberatletas de futebol digital**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza – CE, 2012.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**; trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1: Sequência didática

ESCOLA: PROFESSOR MÁRIO SETTE

PROFESSOR: José Ailton Marcolino da Silva

TURMA: 3º ANO C DO Ensino Médio

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Não é raro nos dias atuais, perceber na sociedade brasileira inúmeras formas de discriminação a indivíduos de diferentes grupos sociais, sendo os afrodescendentes historicamente os mais discriminados na vida em sociedade, principalmente no mercado de trabalho. Essa dinâmica extremamente desigual nas relações raciais é muitas vezes reproduzida tanto pelos meios de comunicação quanto pelo sistema escolar. Nessa relação assimétrica de poder os pretos e pardos quase sempre são preteridos e excluídos quando relacionado ao seu corresponde branco no campo profissional, ainda que represente a maioria da população brasileira. As múltiplas formas de discriminação e preconceito estão difundidas nas interações sociais, ao ponto de passarem despercebidos, assumindo a chamada forma do racismo velado.

TEMA: DESIGUALDADE ÉTNICA-RACIAL E O RACISMO

OBJETIVOS

GERAL: Refletir sociologicamente as relações étnica-raciais e o racismo na sociedade brasileira.

ESPECÍFICOS:

Identificar a condição social do negro em diferentes contextos da sociedade brasileira;

Contextualizar as práticas do racismo a partir da identificação do conceito de estereótipo, discriminação, preconceito e segregação na vida social;

Analisar as questões referentes as relações raciais e os embates sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil.

CONTEÚDOS

A desigualdade social decorrente das relações raciais e práticas sociais estabelecidas historicamente.

METODOLOGIA

1ª Aula:

Comunicação oral dialogada com a temática do racismo e exibição do curta “Xadrez das Cores”. Após o filme fizemos uma problematização a partir da narrativa imagética, fazendo conexões com os dados referentes a identidade e condição do negro na realidade social brasileira e através da formação de pequenas equipes, foi sugerida uma dinâmica de trabalho para cada equipe abordar a condição desigual do negro no mercado de trabalho, no cenário político e nos meios de comunicação. Ao término, cada equipe fez um pequeno relato, buscando desnaturalizar as relações raciais dentro de uma estrutura social que historicamente privilegia a classe social branca.

2ª Aula:

Comunicação dialogada sobre os conceitos do racismo e seus subprodutos, como o estereótipo, preconceito, discriminação e segregação. Em seguida por meio da formação de pequenas equipes em rodas de conversas com uso de material didático retirado do livro, foi sugerido que cada equipe faça um relato sobre uma situação ocorrida no cotidiano, seja na rua, na escola, no trabalho e na igreja, que caracterize um preconceito, uma discriminação, um estereótipo ou caso de racismo. Ao final, cada equipe faz a sua narrativa a partir da compreensão do conceito do livro didático e a desnaturalização dos mesmos na dinâmica da vida cotidiana.

3ª Aula:

Comunicação oral através da leitura de dois autores da sociologia brasileira, Gilberto Freyre e Florestan sobre a desigualdade das relações raciais a partir de texto do livro didático. Através de uma metodologia ativa em forma de um “mini júri”, equipe A fez uma exposição de defesa segundo o olhar da “democracia racial” de Gilberto Freyre, já a equipe B fez uma leitura respaldada por Florestan Fernandes, como sendo o contraponto através do mito da democracia racial. Ao término, cada equipe vai relatar brevemente a contribuição de cada autor ao pensamento social brasileiro e a repercussão nos dias atuais.

4ª Aula:

Comunicação dialogada sobre o papel e relevância da ação afirmativa em forma de políticas de cotas para a promoção de inclusão social da população negra no país. Dividimos a turma em duas equipes. A primeira equipe fez uma a defesa da ação afirmativa em forma de uma política de cotas, a sua relevância contra a exclusão social dos mais pobres e seus efeitos na vida em sociedade. A segunda equipe ficou encarregada de negar a necessidade da ação afirmativa, alegando que todos são iguais perante a lei, que a concessão de direitos para alguns grupos sociais poderia ferir o princípio constitucional da igualdade, ponto usado por alguns partidos

políticos e outros olhares do senso comum para deslegitimar a importância do programa de cotas para a inclusão da população negra e pobre. Ao término, em forma de um breve debate a turma vai expor pontos concordantes e pontos divergentes em relação a política de cotas baseado no texto didático.

5ª Aula:

Comunicação oral dialogada a fim de problematizar a percepção da sociedade sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Princípios Fundamentais que regem CF-88 que defendem o direito à igualdade e o respeito à diversidade a partir dos embates teóricos e políticos da sociologia das relações raciais. A turma vai ser dividida em pequenas rodas de conversas, de posse de recortes de texto da CF-88 e sobre os direitos humanos, sendo questionada porque a despeito de um aparato jurídico tão bem fundamentado juridicamente, as práticas racistas são recorrentes e persistem na vida social? Ao final, em forma de debate e com o apoio do texto os pequenos grupos vão se posicionar sobre a permanência e os meios de combate as práticas racistas na vida contemporânea.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, com notas por atividades.

Produção e apresentação da temática – 1,5

Participação na apresentação da temática – 1,0

Elaboração de relatório e exposição oral – 2,5

REFERÊNCIAS DE PESQUISA

ARAÚJO, Silvia Maria de; Bridi, Maria Aparecida; Motim, Benilde Lenzi. Sociologia: volume único: Ensino Médio/ - 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2016.

OLIVIERA, Luiz Fernandes de; Costa, Cesar Rocha da. Sociologia para jovens do século XXI, - 4ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SILVA, Afrânio. Sociologia em movimento. – 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

Apêndice 2: Figuras utilizadas durante o jogo.

Figura 1. O humor pode ajudar a difundir preconceitos



Fonte: Livro didático Sociologia em Movimento

Figura 2. Discriminação comprovada quando mulheres recebem salários inferiores aos dos homens, mesmo quando exercem as mesmas funções no mercado de trabalho.

Tabela 5.1 Desigualdade de rendimento entre homens e mulheres no Brasil – 2010	
Sexo	Rendimento médio
Homens	R\$ 1.390,99
Mulheres	R\$ 983,37

A renda das mulheres representa apenas 70% do ganho dos homens.
Fonte: IBGE. Censo 2010: resultados gerais da amostra.
Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Fonte: Livro didático Sociologia em Movimento

Figura 3. Os povos indígenas muitas vezes são alvos de diferentes estereótipos



Fonte: Livro didático Sociologia para Jovens do Século XXI

Apêndice 3: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

1. Qual o sentido do uso do jogo didático no ensino do conteúdo nas aulas de Sociologia?
2. Quais as possibilidades de aprendizagem da temática do racismo através do uso do jogo didático?
3. Qual a experiência de aprendizagem em participar de um jogo didático com a temática do racismo?
4. Qual a importância da apropriação da temática do racismo através do uso de um jogo didático?
5. O uso de um jogo didático faz diferença na aprendizagem do conteúdo nas aulas de Sociologia?
6. O uso de um jogo didático facilita a aprendizagem da temática do racismo?
7. A competição dentro de um jogo didático sobre a temática do racismo atrapalha a aprendizagem do conteúdo?
8. O uso do jogo didático pode alterar a visão dos alunos sobre a temática do racismo nas aulas de Sociologia?