

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA MARIANE DE SOUZA

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O LARP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
NA APRENDIZAGEM DE PERSPECTIVAS CLÁSSICAS SOBRE TRABALHO

CURITIBA

2020

CAMILA MARIANE DE SOUZA

SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O LARP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
NA APRENDIZAGEM DE PERSPECTIVAS CLÁSSICAS SOBRE TRABALHO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida da Cruz Bridi.

CURITIBA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Souza, Camila Mariane de

Sociologia no ensino médio : o LARP como ferramenta pedagógica na aprendizagem de perspectivas clássicas sobre trabalho. / Camila Mariane de Souza. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado profissional em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Aparecida da Cruz Bridi

1. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Material didático.
3. Jogos educativos. 4. Jogos de fantasia. 5. Ensino – Metodologia. I. Bridi,
Maria Aparecida da Cruz, 1964-. II. Título.

CDD – 372.83

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILA MARIANE DE SOUZA** intitulada: **SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: O LARP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE PERSPECTIVAS CLÁSSICAS SOBRE TRABALHO**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA APARECIDA DA CRUZ BRIDI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 11:35:03.0

MARIA APARECIDA DA CRUZ BRIDI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 11:33:39.0

RODRIGO CZAJKA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 12:48:58.0

FAGNER CARNIEL

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Assinatura Eletrônica

28/05/2020 11:38:41.0

FABIANE LOPES DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Dedico este trabalho à minha mãe e minha avó, mulheres simples, fortes e trabalhadoras que sempre me incentivaram a estudar e se orgulham em ter uma filha e neta professora.

AGRADECIMENTOS

Nos últimos dois anos dediquei grande parte de minha vida a cursar o Mestrado Profissional em Sociologia. Foram anos intensos e com algumas dificuldades, tendo em vista a atual conjuntura social e política adversa. Porém, foram também dias repletos de compromisso e afeto ao conciliar docência, Universidade, família e amizades. E, é certo, sem apoio, incentivo e contribuições das pessoas e instituições que aqui agradeço, este trabalho não seria possível.

Em primeiro lugar, como filha e defensora, agradeço à Escola Pública e meus professores e professoras que participaram de minha formação escolar, sempre com dedicação e responsabilidade. Em especial, à professora Marcia por apresentar os caminhos das artes e da expressão humana. Ao professor João por instigar a perspectiva histórica e mostrar a importância das lutas da classe trabalhadora para as conquistas de direitos. Ao professor Adriano por desvelar a aventura sociológica, seus encantos, com muita lucidez.

À UFPR que, após alguns anos ter concluído a graduação em Ciências Sociais, amparou-me intelectual e profissionalmente, oportunizando uma educação pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente.

Ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) que, em um cenário extremamente desolador, reativou esperanças e responsabilidades de minha parte ao defender o papel da Sociologia na escola como ato de resistência democrática.

Ao incentivo financeiro recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, a fim de desenvolver esta pesquisa.

Ao povo brasileiro que, por meio do pagamento de impostos, financiou meus estudos desde a Educação Básica até agora na Pós-graduação.

À professora Simone Meucci que, desde o período da graduação e do Programa de Educação Tutorial (PET), me oportunizou o acesso à educação e sempre compartilhou sua sabedoria com generosidade, sagacidade e comprometimento com o ensino de Sociologia.

Ao corpo docente do PROFSOCIO e, especialmente, à professora Ana Luisa Sallas por sua dedicação e afeto.

Ao secretário Marcel Santos, por sua presteza e estima.

Ao professor Rodrigo Czajka por contribuir imensamente com a presente pesquisa tanto na banca de qualificação quanto na defesa final da dissertação.

Ao professor Fagner que, desde a disciplina de Metodologia de ensino, sugeriu caminhos na pesquisa e indicou referenciais primordiais, sempre com generosidade e lucidez.

À professora Fabiane que gentilmente aceitou compor a banca de defesa.

À minha orientadora professora Maria Aparecida da Cruz Bridi que, desde o princípio do Mestrado, me apoiou e confiou em minhas intenções de pesquisa, sempre contribuindo, sugerindo direções e enriquecendo o processo de investigação.

Às minhas e meus colegas de turma, companheiros de profissão muito competentes que colaboraram com meu trabalho por meio de comentários e sugestões pertinentes ao longo do curso.

À minha família, amigas, amigos e colegas pelas palavras de incentivo de sempre e pela força. Ao meu companheiro de vida, Juliano, por todo amor, compreensão e suporte tecnológico. À Zélia, pela escuta generosa e pelos questionamentos sagazes e imprescindíveis aos caminhos do autoconhecimento e do bem viver.

Por fim, mas não menos importante, sou grata às minhas e meus estudantes participantes da pesquisa.

(...) Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo (...) da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (...) (FREIRE, Paulo, 2011, p.100).

RESUMO

Após 10 (dez) anos da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na Educação Básica, um contexto social e político adverso e com retrocessos estruturais, entendemos a pertinência em desenvolver pesquisas sobre práticas e materiais didáticos como forma de contribuir na manutenção da disciplina no currículo das escolas brasileiras e demarcar o compromisso com uma sociedade democrática e civilizada. Neste sentido, esta investigação, como conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia, tem como objetivo central analisar limites e potencialidades dos usos e apropriações de jogos pedagógicos, a saber, LARPs (RPGs ao vivo), os quais são formas de jogar RPG (Jogo de interpretação de personagens) nas aulas de Sociologia em uma escola pública do município de Pinhais-PR. Para alcançar este propósito, adotamos metodologia qualitativa através de técnicas de observação participante, questionário e relatos de experiências sociais e de aprendizagem proporcionadas na realidade escolar. Situada em propostas de metodologias ativas de ensino, ações didáticas, jogos e atividades desenvolvidas sobre divisão do trabalho conforme a Sociologia Clássica são apresentadas, testadas em turmas de segundo ano do Ensino Médio e, posteriormente, discutidas a partir de teorias sociológicas e pedagógicas. Os sujeitos participantes da pesquisa, quais sejam estudantes e docente, formularam múltiplos significados e sentidos, ao longo do processo educativo, a respeito de suas próprias ações e comportamentos e dos outros, em nível individual e coletivo. Devido a diferentes motivos, as estratégias didáticas possibilitaram produções de sentidos e de aprendizagem como engajamento e desinteresse, apropriação e dificuldade, curiosidade e apatia, produzindo efeitos diversificados e modificando relações de aprendizagem em sala de aula. Em outras palavras, analisamos os alcances e os limites das práticas de ensino propostas neste estudo.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia 1.LARP 2. Material pedagógico 3. Divisão do trabalho 4. Ensino Médio 5.

ABSTRACT

After 10 (ten) years of compulsory teaching of Sociology in Basic Education, an adverse social and political context and with structural setbacks, we understand the relevance of developing research on practices and teaching materials as a way to contribute to maintaining discipline in the school curriculum and demarcate the commitment to a democratic and civilized society. In this sense, this investigation, as a conclusion of the Professional Master in Sociology, has the central objective of analyzing limits and potentialities of the uses and appropriations of pedagogical games, namely, LARPs (live RPGs), which are ways of playing RPG (Game of Games character interpretation) in Sociology classes at a public school in the municipality of Pinhais-PR. To achieve this purpose, we adopted a qualitative methodology through participant observation techniques, questionnaires and ethnographic reports of social and learning experiences provided in the school reality. Situated in proposals for active teaching methodologies, didactic actions, games and activities developed on division of labor according to Classical Sociology, they are presented, tested in second year classes of High School and, later, discussed from sociological and pedagogical theories. The subjects participating in the research, who are students and teachers, formulated multiple meanings and senses, throughout the educational process, regarding their own actions and behaviors and that of others, at the individual and collective level. Due to different reasons, the didactic strategies enabled the production of meanings and learning as engagement and disinterest, appropriation and difficulty, curiosity and apathy, producing diverse effects and modifying learning relationships in the classroom. In other word, we analyze the scope and limits of the teaching practices proposed in this study.

Keywords: Sociology Teaching. LARP. Pedagogical Material. Division of labor. High School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DVD DO FILME GERMINAL DE CLAUDE BERRI (1993)	54
FIGURA 2 – LIVRO DIDÁTICO SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO	55
FIGURA 3 - METODOLOGIA PRODUÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS.....	60
FIGURA 4 - PAUTAS DE NEGOCIAÇÃO DE GREVE.....	90
FIGURA 5 - TERMO DE DEMISSÃO.....	91
FIGURA 6 - CONTRATO ADMISSIONAL.....	91
FIGURA 7 - CHINELO DA MARCA NIKE.....	92
FIGURA 8 - CARTAZ PRÓ-GREVE DOS TRABALHADORES.....	93
FIGURA 9 - DINHEIRO FICTÍCIO.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IDADE DOS E DAS ESTUDANTES.....	78
GRÁFICO 2 – SEXO DOS E DAS ESTUDANTES.....	78
GRÁFICO 3 - COR DOS E DAS ESTUDANTES.....	79
GRÁFICO 4 - PARTICIPAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	80
GRÁFICO 5 - TIPO DE VÍNCULO TRABALHISTA.....	81
GRÁFICO 6 - FUNÇÕES/OCUPAÇÕES.....	82
GRÁFICO 7 - JORNADA DE TRABALHO.....	82
GRÁFICO 8 - COR E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	83
GRÁFICO 9 - COR, SEXO E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DESCRIÇÕES E SENTIDOS DOS TRABALHOS 85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	SOCIOLOGIA NA ESCOLA BRASILEIRA: CONTEXTUALIZANDO PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO.....	24
2.1	ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA BÁSICA DO SÉCULO XXI.....	28
2.2	UMA OUTRA METODOLOGIA DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	31
2.3	A DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIOLOGIA CLÁSSICA COMO TEMA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM JOGOS.....	33
2.4	O QUE SÃO JOGOS? FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	42
3	PLANEJAMENTO DIDÁTICO E FORMATIVO DOS ESTUDANTES: OS JOGOSLARPS.....	53
3.1	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES NA ESCOLA E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS....	58
3.2	LARPS CRIADOS PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	61
	LARP 1 - LUTA DE CLASSES NO CAPITALISMO EM KARL MARX.....	61
	LARP 2 - TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA COMO GERADOR DE SOLIDARIEDADE ORGÂNICA EM ÉMILE DURKHEIM.....	65
	LARP 3 - TRABALHO COMO UM VALOR PROTESTANTE EM MAX WEBER.....	69
3.3	CONCEITOS SOCIOLÓGICOS ACIONADOS NOS LARPS.....	73
3.4	PÓS-ELABORAÇÃO DOS JOGOS.....	75
4	USOS E EXPERIÊNCIAS COM JOGOS: ANÁLISES SOCIOLÓGICAS E EDUCACIONAIS.....	77
4.1	RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM JOGOS LARPS NA ESCOLA.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO – ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL MATHIAS JACOMEL PROFSOCIO/UFPR.....	114
	ANEXO – MATERIAL TEÓRICO PARA ESTUDANTES.....	115

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre o chão da escola pública, seus impasses, dificuldades, potencialidades e competências. Nas páginas adiante, buscamos¹ retratar o pulsar da sala de aula, suas dinâmicas, complexidades, relações educativas, afetos, desafios e êxitos. Mas, sobretudo, esta investigação fala também sobre resistência. Esta palavra define o que significa a escola pública em tempos sombrios como estes em que vivemos. E, de mãos dadas com a escola pública, temos a disciplina de Sociologia, somando e agregando na compreensão de nossa realidade social, bem como alimentando sonhos de transformações nos corações de jovens estudantes e trabalhadores.

Como filha de trabalhadores do comércio e indústria e neta de caminhoneiro e confeiteira, considero-me “ponto fora da curva” e escapei de meu destino social. Provinda das classes populares, mesmo com pouco *capital cultural* – conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu relativo à herança cultural familiar – obtive sucesso escolar. Trilhei caminhos diferentes de colegas e vizinhos, com os quais brinquei na infância de vôlei nas ruas do município de Pinhais-PR. Não digo isso para dizer que segui o caminho correto e as outras pessoas o errado. Apenas chamo a atenção para a diversidade de caminhos e oportunidades encontradas em nossas vidas, tendo em vista as estruturas sociais, seus condicionantes, limites e possibilidades. Por isso, me considero privilegiada. Toda a minha trajetória escolar e acadêmica se desenrolou em instituições públicas de ensino. Frequentei, no Ensino Médio, escola pública de certo renome do centro da cidade de Curitiba, a saber o Colégio Estadual do Paraná, ingressei como cotista social e cursei graduação em Ciências Sociais na UFPR e, atualmente, sou estudante no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Sociologia, PROFSOCIO. Caminhada, diga-se de passagem, ainda pouco acessível para muitas filhas e filhos da classe trabalhadora de nosso país. Para tanto, reconheço que meu ingresso ao ensino superior se concretizou devido às políticas educacionais e ações afirmativas como a Lei de Cotas, que visam democratizar o ensino brasileiro e promover o acesso ao direito à educação.

¹ Ao mencionar o processo de construção da pesquisa adotamos a 3^a pessoa do plural por se tratar de um transcurso coletivo. No entanto, quando apresento minha trajetória acadêmica e profissional opto por utilizar a 1^a pessoa do singular.

Atuo como professora de Sociologia no Ensino Médio desde o ano de 2014, profissão que escolhi no final do Ensino Médio. No primeiro ano fui professora com contrato temporário, do chamado Processo Seletivo Simplificado (PSS). Porém, desde 2015 sou professora efetiva, do Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Fato resultante do concurso público realizado em 2013, período no qual ainda estava na graduação. Sou uma jovem professora de 29 anos, que considera um grande desafio lecionar, reconhece a responsabilidade social e o comprometimento em desempenhar esse ofício, que segundo Paulo Freire não se trata de um trabalho meramente técnico, mas uma ação política e estética.

Enquanto docente de Sociologia no Ensino Médio no setor público há cerca de 6 (seis) anos, observo a escola como instituição permeada por relações de poder, normativas, hierárquicas e desiguais. O espaço da sala de aula, especificamente, constitui importante laboratório de observação etnográfica, propício a reflexões sociológicas e também antropológicas. A começar pela organização do espaço físico que afeta a disposição dos e das estudantes no espaço escolar. Os e as jovens não sentam onde escolhem e querem. Em cada turma é realizado uma espécie de “ensalamento”, no qual a professora dispõe as pessoas tentando desfazer os grupos e círculos de amizade, separando indivíduos que conversam demais e “atrapalham” o andamento das aulas. Algo contraditório e significativo, pois esse mecanismo visa controlar os processos de socialização e sociabilidade, os quais são fundamentais na escola e suas funções primordiais.

O prédio da escola que trabalho atualmente é repleto de grades e cadeados, devido a uma cultura do medo a respeito da violência urbana cotidiana. Isso repercute no modo como os sujeitos se relacionam e significam o espaço escolar. Em uma ocasião, estudantes se referiram à escola como uma prisão no momento que estávamos voltando para a sala de aula após o intervalo – momento que é servida a merenda escolar e único período praticamente que estudantes podem interagir mais livremente. Era inverno e disseram: “Acabou o banho de sol, vamos voltar pra cela”. E bateram as canecas de alumínio que haviam tomado suco nas grades que separam a cantina do pátio da escola, enquanto a inspetora exigia-os a formação da fila e mandava-os para sala de aula.

Além dos espaços, os tempos escolares são restritos também. Desde o horário de entrada, intervalo de recreio, horário de saída, das aulas de cada disciplina, tudo é formatado, padronizado e controlado por todos. De fato, o espaço escolar o qual atuo,

de modo geral, é um espaço de poder e de controle. Há pouca abertura para a liberdade individual e autonomia, tanto que filas são exigidas pela pedagogas e professoras, na entrada dos e das estudantes nos espaços.

Desempenhando o ofício de professora de Sociologia no Ensino Médio desde 2014 em escolas públicas de Pinhais-PR, percebi e observo cotidianamente a realidade delicada, as dificuldades e os prazeres referentes ao exercício da profissão. A relação entre professora e estudantes, assim como processo de ensino e aprendizagem constituiu como objeto particular de análise em minhas práticas docentes. Assim, despertar o interesse dos estudantes ao conhecimento sociológico, tendo como base as práticas culturais lúdicas dos jovens com jogos e suas condições sociais de trabalhadores, me moveu a elaborar o projeto de pesquisa no Mestrado no segundo semestre de 2018. A importância da aprendizagem centrada nos e nas estudantes por meio de propostas metodológicas e práticas de ensino ativas constituiu, assim, direcionamento de meu olhar como professora e socióloga, a fim de alcançar a educação como prática da liberdade, nos termos de bell hooks (2017).

Contudo, ao adentrar o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, minha intenção inicialmente era desenvolver uma investigação a respeito das condições sociais e educacionais dos e das estudantes trabalhadores e trabalhadoras do Ensino Médio do período noturno, em formato de dissertação acadêmica convencional. Porém, ao longo das aulas das disciplinas do curso da pós-graduação, em especial, a disciplina de Metodologia de Ensino, ministrada pelo professor Fagner Carniel, repensei minhas escolhas de pesquisa e delineei o objeto de estudo voltado às práticas de ensino e aprendizagem em Sociologia, temática muito próxima da atuação docente cotidiana. Nesse sentido, como professora de escola pública da região metropolitana de Curitiba-PR e socióloga, assumi a responsabilidade e a tarefa de refletir sobre a Sociologia na escola, a partir da proposta de ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas e estratégias com o uso de jogos, filmes e textos.

Além disso, ensinar Sociologia na escola, princípios educativos e sociais por meio de jogos, apresentou-se como demanda de jovens estudantes, os quais possuem vínculo com o universo lúdico dos videogames e jogos em *smartphones*. Muitos estudantes, quando indagados sobre suas atividades e práticas de lazer em aulas, pontuavam o hábito de jogar jogos analógicos e digitais, em *notebooks* ou *smartphones*. O universo de jogos e brincadeiras dialoga muito com imaginários e culturas juvenis, sendo que o público frequentador das escolas do Ensino Médio

brasileiro, sobretudo, é composto por jovens e adolescentes, sujeitos com os quais interajo cotidianamente em sala de aula. Aliás, buscamos conciliar também a essa experiência lúdica a demanda de estudantes trabalhadores ao escolher o tema sociológico de nossa intervenção – a divisão do trabalho, de acordo com os sociólogos clássicos.

Assim, entendo que a Sociologia no Ensino Médio tem o poder de nos encantar, refletir e imaginar um outro mundo e sociedade possível. Essa ciência é instrumento contra o pensamento único, o obscurantismo e autoritarismo. É potência, é resistência na escola pública e constitui nosso papel defendê-las. Promover o debate sociológico, pensar as relações de trabalho, divisão do trabalho através da linguagem lúdica, constitui nosso objetivo central. Além de aguçar a imaginação, a expressão, o movimento, a participação, o saber, ou seja, cultivar a vida e transformar a realidade.

Desta forma, para situar o papel da Sociologia na escola, precisamos compreender sua trajetória como disciplina escolar no Brasil. Sobre esse tema, estudosos do ensino da disciplina reconhecem, como característica singular, as idas e vindas da mesma em programas educacionais ao longo de tempo. Por isso, em razão da intermitência da disciplina de Sociologia no currículo acadêmico - seja obrigatória, facultativa ou excluída – incipiente produção de material didático e pesquisas sobre ensino da Sociologia na educação básica foram desenvolvidos no decorrer das décadas.

No entanto, é importante observar que pesquisas acadêmicas a respeito de práticas educativas no ensino de Sociologia vem se consolidando aos poucos, devido ao retorno da disciplina como obrigatória no Ensino Médio, há mais de 10 (dez) anos, fruto do contexto da redemocratização do país, com a promulgação da Lei 11.684, de dois de junho de 2008. É justamente nesse cenário que se insere a nossa proposta de pesquisa, após dez anos de obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio e novas conjunturas que ameaçam sua permanência nos currículos escolares, diante da Reforma do Ensino Médio promovida pelo governo de Michel Temer em 2017 e a formulação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia, dentro da modalidade de material pedagógico, desenvolvemos e aplicamos nas aulas de Sociologia no Ensino Médio, como ferramentas didáticas pertencentes às metodologias ativas de ensino e aprendizagem, jogos didáticos de RPG (do original em inglês *Role-*

Playing Game, que significa Jogo de Interpretação de Personagens ou Papéis) através de sua variação denominada LARP (*Live Action Role-Playing* ou jogo de interpretação ao vivo, em português), frequentemente chamado apenas de *Live Action* (ação ao vivo, em português).

De modo simplificado, o RPG é uma evolução dos jogos de guerra e o LARP é uma evolução ou variação do RPG. Em um *live action*, os jogadores utilizam o espaço à sua volta como o cenário de jogo. Já em uma sessão de RPG comum, cada jogador pega a sua ficha e senta-se à mesa, como em um jogo qualquer, representando ali o seu papel sem nenhuma interação real com outros jogadores. Diferentemente do LARP, o qual é o estilo de RPG que se aproxima de um teatro de verdade e viável à sala de aula. Cada jogador representa sua personagem como um ator representa um papel. O que difere de uma peça de teatro seria o fato de que as personagens foram construídas anteriormente pela idealizadora do jogo e estes personagens não seguem um roteiro ou *script* pré-definido, antes, improvisam ações e interações baseadas na construção, características e história formuladas para suas personagens.

De todo modo, Wagner Luiz Schmit (2008), em sua dissertação de mestrado em Educação “RPG e educação: alguns apontamentos teóricos”, analisa que RPG, “Jogo de Representação de Papéis”, vai muito além de uma simples brincadeira e não envolve necessariamente competição individual. Pode demandar muito mais cooperação coletiva e interação social, o que para esta pesquisa, especialmente, se mostra pertinente para tratar da perspectiva sociológica sobre relações de trabalho. Além disso, o RPG contempla uma vasta multiplicidade de temas como medievais, futurísticos, históricos, sociológicos, cômicos, sendo os mais conhecidos aqueles situados em cenário de terror.

Conforme Schmit (2008) podemos definir RPG como aquele que contempla as seguintes características: ser uma contação de histórias interativa, episódica e que demanda participação e engajamento social, com uma série de atributos, habilidades e características das personagens, com a presença de algumas regras para determinar a resolução das interações espontâneas das personagens. Contudo, a história é definida pelo resultado das ações das personagens e as personagens dos jogadores são as protagonistas da narrativa. Assim, o jogo de RPG contempla teatro e jogo de estratégia, no qual produz personagens que são manipulados pelos jogadores, porém sem um roteiro muito fixo e fechado. Os jogadores agem e tomam decisões a partir das características dos personagens elaborados, entretanto, é necessário considerar a

realidade social em questão. Dessa forma, é um jogo que demanda imaginação e raciocínio sociológico nas tomadas de decisões e ações dos personagens. Além disso, durante as situações narradas pela figura do Mestre, o jogador precisa realizar ações passíveis de êxito e de falha, assim como resolver as situações por meio dos dados ou outros formas que demandam acaso.

A partir disso, escolhemos como conteúdo pedagógico e científico específico, um dos temas que constam nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), o *trabalho*, como assunto de nossos jogos pedagógicos. Tendo como contexto histórico e social os séculos XVIII e XIX na Europa, os objetos educacionais aqui elaborados são fundamentados pelas teorias sociológicas clássicas sobre a divisão do trabalho. Desta forma, os conteúdos escolares e científicos contemplados são as perspectivas teóricas de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Assim, nosso objetivo central de pesquisa consiste em refletir sobre os limites e as potencialidades apresentados no processo de ensino e aprendizado da Sociologia, proporcionado a partir da experiência com os jogos didáticos, filme, textos sociológicos e mapas conceituais no Ensino Médio. Nesse sentido, é de nosso interesse de pesquisa responder de que maneira os jogos criados pela professora-pesquisadora promoveram ou não transformações, experiências e sentidos nos e nas estudantes participantes da investigação.

Desse modo, a preocupação em construir dinâmicas de jogos pedagógicos voltados à Sociologia surgiu de nossa prática social como professora da rede pública do Estado do Paraná. Ao perceber a realidade de muitos e muitas jovens estudantes do Ensino Médio, principalmente do período noturno, os quais possuem dupla condição social: a de estudantes e de trabalhadores, consideramos a possibilidade de refletir a situação social e expectativas destes e destas jovens, a partir da perspectiva educacional e sociológica, de modo a traçar estratégias de ensino a esse perfil de estudantes. Somado a isso, aliarmos a proposta didática à prática cultural de muitos e muitas estudantes relacionada ao universo dos jogos eletrônicos, analógicos e afins.

Desta forma, a proposta didático-metodológica aqui como objeto de estudo, nasce de demandas do cotidiano escolar e se insere em um processo que almeja, mesmo que pontualmente, estudar a relação entre juventude, trabalho, educação e jogos, assim como contribuir, a partir do ensino da Sociologia, com a formação científica e cidadã dos e das estudantes da educação básica.

Para tanto, ao articular interesses e experiências dos estudantes na proposta de pesquisa, um grande desafio se apresentou em nosso caminho enquanto professora-pesquisadora e muitas indagações surgiram: como criar dinâmicas de jogos para a sala de aula se nossa experiência com os mesmos é tão limitada? Como ter embasamento a respeito de regras e seus múltiplos aspectos? Estas e outras questões pairaram em nossa mente, pois por mais que houvesse vontade de pesquisar e construir objetos educacionais em formato de jogos para o ensino e aprendizagem de Sociologia, faltava-nos conhecimento prático e domínio de técnicas para execução da proposta.

Contudo, no início de 2019 soubemos da oferta e matriculamo-nos no curso “Criação de Jogos Analógicos” da Gibiteca de Curitiba-PR, ministrado pela equipe Jogarta, projeto existente desde 2016 e tem como objetivo levar atividades envolvendo Jogos como RPGs, Larps, Jogos Narrativos, Jogos de Tabuleiro Modernos, Jogos de Miniaturas, Jogos de Cartas, dentre outros, para o público em geral e, especialmente, aos jovens em fase escolar. Um aspecto importante a respeito da Jogarta é a formação diversificada e interdisciplinar da equipe, composta por *designers*, historiadores, filósofos e psicólogos. De fato, está faltando a presença de nós, sociólogas e sociólogos, professores e professoras de Sociologia nesse grupo. Esta ausência talvez se deva ao fato de que o jogo, como objeto de pesquisa, ainda seja considerado inovador e pouco estudado, especialmente pelas Ciências Sociais, o que também justifica a originalidade e a importância de nossa escolha temática de investigação no presente trabalho.

Para tanto, neste curso realizado entre março e julho de 2019, tivemos aulas com *designers* e psicólogos, que fundamentaram teoricamente e propuseram práticas de jogos, a partir da perspectiva do Design de Jogos, visto que para formular jogos, é necessário ser jogador e conhecedor de jogos, suas mecânicas e dinâmicas para facilitar o processo criativo. Assim sendo, nossa participação no curso foi imprescindível para que a intervenção didática na aulas de Sociologia pudesse ser planejada e concretizada, pois lá conhecemos e optamos pelo LARP como instrumento socioeducacional, propício à realidade da sala de aula, muitas vezes superlotada e inadequada a jogos de tabuleiro destinados a grupos pequenos.

Dito isso, consideramos os jogos como ferramentas pedagógicas no ensino da Sociologia na Educação Básica e nossa preocupação consiste em pensar e propor outras experiências de aprendizagem nesse nível acadêmico, no sentido de estimular

a participação ativa dos e das estudantes em seu processo de formação intelectual e humana.

De todo modo, concebemos que a Sociologia na escola tem o potencial de proporcionar outras intervenções pedagógicas em sala de aula, interativas e criativas, para além das estratégias difundidas de ensino e aprendizagem. Contudo, de fato, nossa instituição escolar contemporânea encontra-se alicerçada no século XX para atender estudantes do século XXI, ou segundo Gilson Schwartz: “Alunos do século XXI. Professores do século XX. Escolas do século XIX”. (SCHWARTZ, 2014, p.32).

Ao longo dos seis anos dedicados à docência, observamos que há dificuldade dos e das estudantes em se apropriar de discussões estritamente teóricas e conceituais baseadas exclusivamente na metodologia expositiva, e em certa medida, a partir de uma relação de passividade em sala de aula. Aliás, a partir do momento que observamos isto, em nossas práticas docentes buscamos realizar dinâmicas de grupo sobre diferentes assuntos das Ciências Sociais e organizar aulas que envolvam participação ativa dos estudantes, como por exemplo, por meio de Júri Simulados, debates e dramatizações.

Neste sentido, abordagens metodológicas e recursos didáticos interativos podem proporcionar outras experiências com o conhecimento sociológico. Contudo, não estamos com isso desconsiderando a modalidade expositiva. Ela é uma das ferramentas que continuam sendo utilizadas e são muito necessárias. Nesse sentido, cabe a indagação: qual é o lugar da aula expositiva? Segundo Maria A. Bridi, Silvia Araújo e Benilde Motim (2010), a aula expositiva tem importância. Ao discutir outras formas e estratégias de ensino-aprendizagem, tais como atividades de júri simulado, debates e material visual, afirmam que não se trata de abolir as aulas expositivas, visto que

é o professor que detém maior experiência e conhecimento para organizar, mediar e encaminhar o processo de aprendizagem. Além disso, a organização e a forma como o professor estrutura o pensamento sobre algum autor e certos aspectos da realidade são também objeto de aprendizagem e fazem parte do currículo oculto. (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2010, p. 143)

As autoras consideram que a aula expositiva ocorre em dois momentos principais, seja “para contextualizar o objeto de estudo e para a análise estrutural e conjuntural desse objeto”. Nesse sentido, há dois momentos da exposição oral:

O primeiro momento da exposição tem por objetivo situar, localizar, definir, caracterizar em sentido amplo, o objeto de estudo, auxiliando o aluno na leitura realizada e nas atividades que também envolvem os exercícios de fixação, que desenvolverá em seguida. O segundo momento da exposição é mais detalhado, ou seja, a partir da leitura e da contextualização para melhor compreensão do tema, passa-se a uma análise estrutural e conjuntural mais consistente, refletindo os aspectos centrais e periféricos dos fenômenos nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. É a ocasião em que o professor dialoga com o aluno e o indaga sobre o tema estudado. (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2010, p. 143)

Com isso, não constitui nossa intenção descartar estratégias e metodologias de ensino, como as aulas expositivas. Mas, sobretudo, não restringir nossas aulas a elas, trazer outras modalidades e aliar diferentes práticas educativas, de modo a potencializar a produção de conhecimento. Assim, outras práticas de ensino como a utilização de jogos didáticos para ensinar e aprender Sociologia, se apresentam como estratégias de aprendizagem capazes de desenvolver habilidades e proporcionar interação com a construção do conhecimento sociológico.

Dessa forma, concebemos neste trabalho o ensino da Sociologia para além da estratégia do método expositivo, de modo a empregar práticas didáticas que, por meio de outras linguagens, estimulem autonomia intelectual, criatividade, criticidade, imaginação, raciocínio lógico, tomada de decisões e desperte o interesse dos e das estudantes, a partir dos jogos, no caso aqui proposto, por conteúdo próprio da Sociologia do Trabalho. A presente pesquisa, assim, se situa em uma proposição de metodologias de ensino ativas, nas quais os e as estudantes detém centralidade no processo educacional e atuam com protagonismo e autonomia, de forma participativa e crítica, sem, obviamente, dispensar o rigor e a profundidade das postulações teóricas e conceitos sociológicos.

A metodologia empregada na pesquisa é qualitativa, composta por análises sociológicas e educacionais realizadas pela professora-pesquisadora, possíveis por meio de questionários socioeconômicos aplicados aos e às estudantes, bem como observação participante no ambiente escolar e relatos etnográficos. Aplicamos um questionário para conhecer o perfil dos estudantes que participariam da experiência do jogo; elaboramos os jogos propriamente, as regras e critérios conforme a teoria sobre jogos de RPG/LARP. Além disso, testamos esses objetos educacionais em sala de aula e analisamos os efeitos pedagógicos e sociológicos gerados com base em nossos aportes teóricos.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo traz um panorama teórico sobre ensino de Sociologia nos currículos escolares do Brasil de modo a contextualizar o objeto de estudo. A particularidade da Sociologia e sua contribuição à formação intelectual e cidadã dos e das estudantes do Ensino Médio também é delineada, para que sejam apresentados e debatidos os materiais pedagógicos, à luz das perspectivas sociológicas e educacionais.

Em sequência, no segundo capítulo apresentamos o processo de planejamento das atividades pedagógicas, juntamente com as etapas das ações de formação e aplicação dos jogos. Situamos a instituição escolar como espaço social e cultural no qual as práticas de ensino e aprendizagem se deram e descrevemos os LARPs elaborados acerca do conceito de trabalho na Sociologia Clássica².

Por fim, no último capítulo expomos os usos, as apropriações e os efeitos gerados proporcionados pelo contato e vivência com os materiais didáticos, a partir dos relatos de experiências e descrições etnográficas. Analisamos o processo educativo tendo como fundamentação teorias pedagógicas e sociológicas, no sentido de perceber os limites e as potencialidades dos objetos educacionais para o ensino e aprendizagem da divisão do trabalho, conteúdo programático da Sociologia no Ensino Médio. Para além disso, problematizamos as experiências e os sentidos propiciados pelos e com os jogos, bem como suas transformações e suas continuidades.

² Chamamos de Sociologia Clássica aquela referente aos autores preocupados em analisar o horizonte da modernidade e jamais perderam totalmente sua relevância, embora estejam sujeitos a desvalorizações sazonais, como afirma André Botelho (2013).

2 A SOCIOLOGIA NA ESCOLA BRASILEIRA: CONTEXTUALIZANDO PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO

Neste primeiro capítulo, contextualizamos nosso objeto de pesquisa, situando-o na trajetória do ensino de Sociologia nos currículos escolares do Ensino Médio Brasileiro. Além disso, debatemos a respeito da contribuição da Sociologia à escola da etapa básica e articulamos produções acadêmicas sobre práticas e metodologias de ensino da disciplina. Por fim, discutimos sobre RPG e LARP e sua potencialidade no ensino da Sociologia, assim como fundamentamos teoricamente os temas dos objetos educacionais, a partir teorias sociológicas clássicas.

Inicialmente, para fins de contextualização do objeto de estudo, é interessante observarmos o percurso da disciplina de Sociologia na segunda fase da Educação Básica, ou seja, no Ensino Médio. Como pontuado anteriormente, percebemos como singularidade as suas idas e vindas nos currículos escolares brasileiros e isto pode ser compreendido a partir de muitos fatores, relacionados ou não com a área das Ciências Sociais.

Sobre esse tema, Simone Meucci (2015) observa que a intermitência da Sociologia escolar tem seu paralelo na intermitência política da vida nacional. Segundo a autora, a Sociologia foi utilizada como aparato discursivo de estruturas autoritárias de 1925 a 1942, mas também como fundamento da experiência democrática dos anos 1990 até hoje. No entanto, nos dois períodos, porém com sentidos distintos, a presença da Sociologia na escola esteve relacionada à necessidade de reconstrução institucional, de modo a responder a demandas históricas de novos atores sociais.

Para além da recorrente ideia de que em períodos democráticos no Brasil, a Sociologia está presente nos currículos da educação básica; e em períodos autoritários, ela está ausente, Amaury Moraes (2011), sustenta o argumento de que a constituição de uma burocracia educacional responsável por administrar o currículo é o fator crucial para compreender o caráter intermitente da Sociologia no Ensino Médio. Para o autor, a exclusão da disciplina no currículo escolar está menos relacionada a convicções ideológicas e mais à imprecisão da função dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, fruto da estruturação de uma burocracia técnica e mais exigente em relação à concepção de educação.

Na mesma perspectiva analítica, Ileizi Silva (2007) concebe o processo de institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil tendo em vista seus aspectos

burocráticos e legais, dependente dos contextos histórico-culturais, das complexas relações sociais, educacionais e científicas, as quais atuaram e atuam na configuração do campo da Sociologia, a partir de sua relação com o sistema de ensino. Dessa forma, para a pesquisadora, é preciso compreender o contexto no qual se estabelecem as condições de possibilidade da obrigatoriedade ou ausência da Sociologia nos currículos escolares, além de admitir que o ensino de Sociologia está situado em processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes.

De fato, uma ampla rede de conflitos, disputas político-ideológicas e pedagógicas de projetos de sociedade estiveram presentes em meio ao processo de institucionalização do ensino de Sociologia. Isso, a longo prazo, prejudicou o fortalecimento de investigações acadêmicas, a consolidação da identidade disciplinar da Sociologia no Ensino Médio e o incentivo de produções didáticas e reflexões sobre o ensino da disciplina. A respeito disso, Silva (2007) defende que é necessário que a Sociologia se estabilize nos currículos para que seja estimulada a produção de materiais didáticos, assim como para que mais graduandos concluam a licenciatura, sejam atraídos pelo Ensino Médio e docênciam.

Entretanto, essa situação começa a se alterar na medida em que a Sociologia se torna obrigatória no currículo nacional. Seu retorno aos currículos da educação básica pela lei 11.684 de 2008³ têm possibilitado muitas pesquisas acadêmicas, produções de materiais e recursos didáticos, contribuindo para o fortalecimento do campo sobre ensino de Sociologia no Ensino Médio. Dentre seus objetivos, está o de

refletir junto aos alunos sobre a realidade social múltipla e complexa orientando-se pela perspectiva de que a escola não é apenas um produto à mercê das forças do mercado e das mazelas sociais, mas se constitui sujeito histórico. A Sociologia pode contribuir para o desenvolvimento da consciência social, ensinando a questionar e a transformar a realidade (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2010, p. 10,11).

³ A Lei n. 9.394/96 dispõe no art. 36 que o currículo do Ensino Médio observará as seguintes diretrizes: § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Em 2006, foi votado e aprovado o Parecer CNE/CEB n. 38/2006 que trata da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. No ano de 2008, foi sancionada pelo Governo Federal, a Lei 11.684 que institui o Ensino da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2010, p. 13).

Por esse ângulo, sua introdução como disciplina obrigatória rompe “com o viés tecnocrático imposto à escolarização” a partir das reformas anteriores, especialmente a da Lei de Reforma do Ensino n. 5.692, de 1971, que “vislumbrava um perfil educacional caracterizado pelo tecnicismo, com o abandono das disciplinas consideradas cultura “inútil”, basicamente a Sociologia e a Filosofia, justamente as que propiciam uma formação cidadã” (BRIDI, ARAÚJO, MOTIM, 2010, p. 11).

Na perspectiva das autoras, a Sociologia na escola cumpre o papel de construir um conhecimento sociológico crítico para compreender os desafios que se apresentam às novas gerações. Assim, a consolidação da disciplina é resultado das políticas do MEC desde a sua definição como obrigatória, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, 1996). Esta se apresenta como espécie de “Constituição” da Educação, pois todas as normatizações e orientações, inclusive nos níveis estadual e municipal, são regidas pela mesma.

Conforme a LDB de 1996, em seu artigo 35, ao abordar as diretrizes para o Ensino Médio, afirma que este deve ter como finalidade a “preparação básica para o *trabalho* e a *cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Além do mais, ainda segundo a LDB, o Ensino Médio Brasileiro precisa assegurar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Sucintamente, podemos depreender que a etapa de ensino em questão tem como objetivo: formar cidadãos conscientes; preparar para o mercado de trabalho e; dar condições aos estudantes acessarem o Ensino Superior.

Tendo em vista as finalidades do Ensino Médio de acordo com a LDB, podemos demarcar o lugar da Sociologia neste nível de ensino e estabelecer suas contribuições para que os objetivos dessas diretrizes sejam cumpridas. A formação de cidadãos críticos e conscientes constitui primeiro ponto, o qual a Sociologia exerce papel fundamental ao debater a sociedade contemporânea e suas dimensões, contribuindo para que os estudantes entendam as relações sociais e instituições, o que é indispensável às suas colocações no mundo do trabalho, assim como cultivar nos e nas estudantes a consciência de seus direitos e deveres como cidadãos e cidadãs.

A respeito disso, Florestan Fernandes, um dos mais importantes sociólogos brasileiros, em seu texto “O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira”

(1954), traz a discussão acerca da inserção ou não da Sociologia nos currículos escolares do país e defende a inclusão da disciplina, a partir da problematização dos motivos para seu posicionamento. Conforme o autor, a inclusão da disciplina de Sociologia contribuiria para uma *educação dinâmica* e representaria instrumento consciente de progresso social, considerando a singularidade da constituição da sociedade brasileira. Assim, os currículos educacionais contemporâneos ao admitir a presença da disciplina Sociologia podem contribuir para a mudança e o progresso social.

Fernandes (1954) já argumentava em meados do século XX que a presença da Sociologia na escola propicia aos estudantes “instrumentos de análise objetiva da realidade social”, munindo-os de:

[...] um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural. (FERNANDES, 1954, p. 92,93)

Dessa forma, para o sociólogo paulista (1954), o sistema educacional brasileiro teria como função social a formação da consciência cívica dos cidadãos, com foco na ética da responsabilidade e autonomia crítica em relação a realidade social do país. Já a Sociologia, particularmente, assumiria o papel de contribuir para formação de atitudes cívicas e a constituição de consciência política, a partir do entendimento dos direitos e deveres dos cidadãos. (FERNANDES, 1954). Assim sendo, a ciência da sociedade possui relevante papel científico, político e educacional na escola.

É interessante salientar que a perspectiva de Florestan Fernandes está alinhada com os pressupostos assumidos na LDB de 1996 quando situa um dos objetivos do Ensino Médio como a formação de cidadãos conscientes e postula a Sociologia como disciplina relevante para garantir a concretização desse propósito.

Todavia, a disciplina Sociologia auxilia na “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...]”. Neste aspecto, a disciplina contribui para o entendimento das dinâmicas no mercado de trabalho aos estudantes inseridos ou em vias de inserção em atividades produtivas. Para além do sentido político da formação para a cidadania, a reflexão e a preparação para o mercado de trabalho se mostram essenciais e funções

desempenhadas pela ciência da sociedade no Ensino Médio. Mas também sobre o sentido do trabalho na configuração social e da própria humanidade.

2.1 ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA BÁSICA DO SÉCULO XXI

A partir desta nossa introdução contextual, de antemão, é necessário compreender que as abordagens sobre a educação têm variado historicamente no país e estas compreensões têm impactado nas construções de agendas e definições de políticas públicas educacionais. Assim como pressupõe o sociólogo francês Émile Durkheim, fundador da chamada Sociologia da Educação,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maturas para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2012, p. 53, 54).

Por conseguinte, para Durkheim a educação requer um processo de relação social entre gerações diferentes – adulta e jovem – de modo a promover uma formação condizente com demandas sociais do grupo ao qual o educando pertence. Neste sentido, a educação é um produto histórico, variável em relação a grupos, tempos e espaços diferenciados. Em outras palavras, não há educação ideal válida sem distinção a todos os seres humanos e sociedades, o que explica a maneira variável como a educação vem sendo concebida em contextos históricos específicos.

Dito isso, Durkheim preconiza que “(...) para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência. (2012, p. 53). Para o sociólogo francês, a educação tem um caráter eminentemente social e cumpre função fundamental para a própria existência humana. Através da educação, o ser humano se torna socializado e sociável, distancia-se da condição individualista para se transformar em um ser social, pertencente a uma coletividade e integrado a um agrupamento social próprio.

De todo modo, educação e socialização se confundem em Durkheim e não se restringem à escolarização. A educação, segundo sua visão, consiste em um processo socializador que coloca crianças e jovens numa posição de passividade, como se não fossem sujeitos que também influenciam e constituem a coletividade. Este é um

aspecto da tese durkhemiana que é alvo de críticas por parte de outros autores, os quais focam a experiência individual e social, assim como a subjetividade dos atores sociais. No entanto, assumimos em nossa investigação estes pressupostos pioneiros de Durkheim ao pensarmos o que é educação e escolarização.

Contudo, a educação sempre tem importância eminentemente social, histórica, de conformação e interferência do indivíduo ao meio social a que pertence. A partir disso, inúmeras políticas públicas educacionais foram formuladas e implementadas por governos brasileiros ao longo das décadas, a fim de cumprir funções próprias demandadas pelo próprio contexto histórico, político, cultural e econômico do país.

Entretanto, contemporaneamente, a partir da crise política que se estabeleceu com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e uma nova condução pela equipe do Governo de Michel Temer, ocorre uma inflexão com a Reforma do Ensino Médio, após quase 10 (dez) anos de obrigatoriedade do ensino da Sociologia na Educação Básica. Estamos, portanto, em novo contexto depois da promulgação da Lei 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio. Esta promove ampla reorganização desta etapa da Educação Básica, cabendo agora aos estados e municípios adequar seus currículos à Reforma e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os currículos devem conter “estudos e práticas” de Sociologia, porém sua permanência como disciplina obrigatória e autônoma está condicionada a cada estado e município em relação à BNCC. Nesse sentido, a obrigatoriedade da Sociologia foi retirada, sofrendo um grande ataque, que representa retrocesso diante dos esforços e lutas empreendidas pela institucionalização do ensino da disciplina no país.

Contudo, apesar da conjuntura adversa e tantos retrocessos arquitetados, é preciso continuar pesquisando e contribuindo para a área de Ensino da Sociologia no Ensino Médio. Até mesmo como forma de resistência e demarcação de posicionamento em relação às mudanças empreendidas por decisões institucionais e políticas unilaterais, sem participação de agentes sociais, os quais estão intimamente relacionados ao tema como professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, técnicos e técnicas, bem como estudantes. Assim, ainda que a disciplina de Sociologia tenha deixado de ser obrigatória na educação básica, se

mantendo como opção de estados e municípios, não significa que desaparecerá, visto as resistências quanto a sua exclusão.⁴

Dito isso, nossa intervenção pedagógica, que está de acordo com as orientações do Mestrado Profissional em Sociologia, se situa nesse lugar social e político mencionado anteriormente e tem como intuito realizar transposição didático-metodológica das produções científicas da Sociologia Clássica em conteúdos e saberes escolares, de modo a promover o ensino e aprendizado na Educação Básica.

A respeito dessa temática, por sua vez, Fagner Carniel e Zuleika Bueno (2018) debatem a respeito do engajamento da Sociologia Brasileira com audiências não acadêmicas, apontando a função estratégia a qual o ensino escolar cumpre na constituição da dimensão pública desse campo do saber. Conforme os pesquisadores, a Sociologia na escola desempenha papel decisivo na divulgação do conhecimento sociológico no Brasil, além de ser considerada instância legítima com potencial de criação e difusão das concepções sociológicas entre setores sociais, os quais não estão próximos das produções acadêmicas e estão longe da dinâmica da Universidade.

Além disso, os pesquisadores (2018) argumentam a respeito da grande contribuição da Sociologia escolar à Sociologia acadêmica na construção de formas de diálogos com públicos não acadêmicos – como o juvenil que frequenta o Ensino Médio no Brasil. Defendem que o contato das pessoas com o conhecimento sociológico constitui oportunidade de acabar com a burocratização dos saberes especializados. Aliás, a discussão acerca dos aspectos públicos do ensino sugere outras formas de produzir conhecimentos nas Ciências Sociais, com engajamento e responsabilidade, muito diferente daquelas esperadas no âmbito acadêmico.

Nessa perspectiva, pensamos ser pertinente a escolha de nosso objeto de estudo, o qual consiste na proposição de materiais pedagógicos - jogos de RPG/LARP - pois têm potencialidade como recursos didáticos em sala de aula, podendo contribuir na publicização do conhecimento sociológico a um público não acadêmico, nos termos discutidos por Carniel e Bueno (2018). Para além disto, a criação de jogos de RPG/LARP, envolvendo o ensino da Sociologia na educação básica, apresenta-se

⁴Algumas universidades incluíram a Sociologia e a Filosofia também na primeira fase do vestibular, significando, portanto, sua permanência nos currículos escolares. É o caso da UFPR, a qual decidiu em 2017 incluir questões de Sociologia e Filosofia nas provas da primeira fase do vestibular a partir do processo 2018/19. Disponível em <http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-aprova-inclusao-de-questoes-de-sociologia-e-filosofia-a-partir-do-vestibular-201819/> Acesso em 12/11/2018.

como objeto de estudo original, no ponto de vista das pesquisas em Educação, Ciências Sociais e Sociologia, áreas nas quais este tipo de material pedagógico com conteúdo sociológico tem sido pouco estudado e apresenta lacunas, fato que também ajuda justificar nossa pesquisa.

2.2 UMA OUTRA METODOLOGIA DE ENSINO DA SOCIOLOGIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Deste modo, nossa proposta de pesquisa se localiza no processo de adotar outras estratégias de ensino, as quais podem contribuir para superar a “educação bancária” passiva, assim chamada por Paulo Freire. Para esse educador, é fundamental, considerar as realidades e experiências sociais dos estudantes, os quais possuem conhecimentos e criatividade que podem ser compartilhadas com todos no processo ensino-aprendizagem. Desta maneira, os saberes têm a potencialidade de serem construídos coletivamente de modo ativo e reflexivo a partir do jogos LARP. Por meio deste, estudantes, professora e conteúdo a ser ministrado interagem de forma coletiva, podendo colaborar substancialmente ao ensino da Sociologia na Educação Básica.

Entretanto, em meio às perspectivas da uma metodologia de ensino que requer participação ativa – a fim de superar a condição de passividade do e da estudante, a ênfase restrita na transmissão e memorização de conteúdos em sala de aula fomentadas por práticas pedagógicas estabelecidas majoritariamente nas escolas - que se insere nossa proposta. Acreditamos ser possível estimular e propor estratégias de ensino diferentes dentro da estrutura educacional, fundamentada no pensamento crítico, ativo e criativo dos e das estudantes, a partir das aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Assim, considerando a perspectiva de Paulo Freire (2011) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, tomamos nosso objeto de estudo como ferramenta pedagógica capaz de criar condições de aprendizagem que tenha o potencial em estimular, justamente, a construção do conhecimento pelos e pelas estudantes, de modo a promover o protagonismo dos mesmos nesse processo. A docente, neste caso, é tomada como mediadora do conhecimento e a centralidade não recai sobre sua figura, mas na troca de saberes estabelecida entre educadora, educanda e educando.

Além disso, Freire (2011) ressalta o aspecto dialético a respeito do processo de ensino e aprendizagem, no qual não há docência sem discência e existe uma via de mão dupla nos atos de ensinar e aprender:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]" (FREIRE, 2011, p. 25)

Influenciada pela pedagogia crítica de Freire, a intelectual e ativista feminista bell hooks (2017) escreve a respeito de um novo tipo de educação, a educação como prática da liberdade. Para hooks, ensinar os alunos e alunas a "transgredir" as fronteiras raciais, sexuais e de classe para alcançar a liberdade é o objetivo fundamental do e da docente. Assim, a autora critica a educação bancária a qual relega aos estudantes o papel de consumir passivamente informações dadas pela professora, a fim de memorizar e armazenar dados. Nesse sentido, a sala de aula deve ser espaço de liberdade e entusiasmo e nunca de tédio, para isso o aprendizado precisa ser empolgante a todos e todas, sendo que o entusiasmo requer esforço coletivo. Em resumo, a educadora preconiza que a classe precisa ser uma comunidade aberta de aprendizado, na qual o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender sejam prioridades.

Assim, segundo bell hooks, "a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender" (2017, p. 25). Ensinar vai além de partilhar informação, é participar do crescimento intelectual e espiritual dos e das estudantes. Ensinar requer respeito e proteção aos alunos e às alunas, com o propósito de estabelecer condições necessárias para que o aprendizado ocorra de maneira profunda e consistente. Seguindo a perspectiva freiriana, hooks (2017) considera que "a educação só pode ser libertadora quando todas e todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todas e todos temos de trabalhar". Sobre isto, observamos a grande ênfase ao trabalho coletivo no processo educativo, concepção próxima à noção de *práxis* utilizada por Freire, o qual preconiza refletir e agir a respeito do mundo com o objetivo de transformá-lo.

2.3 A DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIOLOGIA CLÁSSICA COMO TEMA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM JOGOS

Tomamos os jogos como instrumentos educacionais capazes de produzir experiências de várias ordens nas e nos estudantes, em relação à temática da Sociologia do Trabalho no Ensino Médio. Por sua vez, o trabalho é um tema central para os estudantes, faz parte do seu entorno, pessoal e familiar, tanto porque se veem em condição de futuramente ter que escolher um trabalho, quanto pela necessidade de produção de sua subsistência. Conforme Araújo, Bridi e Motim (2015, p. 46), o trabalho pode tanto “representar apenas uma obrigação, um duro ganha pão que se impõe aos que necessitam trabalhar para viver e não têm escolha, como pode representar a possibilidade de realização pessoal”. O trabalho pode significar, também, uma forma de ascender socialmente, analisam as autoras.

Os e as estudantes, portanto, vivem em uma “sociedade do trabalho” nos termos de Hannah Arendt (2007). Nessa sociedade, o tipo de trabalho realizado “está ligado ao lugar social ocupado pelos indivíduos na sociedade” (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2015, p. 47). Destacam que isto nem sempre foi deste modo, portanto, o significado do trabalho se alterou ao longo da história, “como ele se constitui na condição de acesso à vida moderna”. Sendo que, um dos significados do trabalho “nas sociedades ocidentais está em ter passado a conferir uma identidade social” ao ser humano, e “ser um dos elementos constitutivos do seu eu”.

Nesse sentido, o trabalho é parte da realidade dos estudantes e por isso é papel da escola e da professora, refletir e discutir sobre esse tema, que encontra referencial teórico tanto na Sociologia Clássica, quanto contemporânea. Dessa forma, o tema divisão social do trabalho é central na literatura sociológica, em seus clássicos, como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, e intelectuais contemporâneos.

Assim sendo, com base na literatura sociológica clássica e comentadores, fundamentamos cenários, contextos históricos e sociais, personagens dos jogos, assim como mobilizamos situações e eventos críticos que propiciaram ações e interações entre os jogadores ao longo dos enredos dos jogos.

Conforme Maria Gardênia de Oliveira e Tania Quitaneiro (2009), Karl Marx preconiza que, através da ação produtiva, o ser humano humaniza a natureza e também a si mesmo. Além disso, o processo de produção e reprodução da vida através do *trabalho* constitui tarefa básica, na qual se constrói a história da humanidade.

Por sua vez, André Gorz (2007) argumenta que o que chamamos “trabalho” é uma invenção da modernidade, que consiste em uma atividade realizada na esfera pública, solicitada, definida e reconhecida socialmente como útil e remunerada. Dessa forma, por ser dimensão da esfera pública e remunerada, com o trabalho adquirimos existência e identidade sociais e nos inserimos em uma rede de relações e intercâmbios. Assim, segundo o pensador, a sociedade industrial é a sociedade de trabalhadores, distinta de todas as demais que a precederam, como as sociedades pré-modernas, nas quais o trabalho era considerado algo indigno, servil, restrito à esfera doméstica e parte do reino das necessidades, o que gerava exclusão da cidadania daquelas e daqueles que o realizavam, além de não conferir identidade social.

Nesse ponto de vista, Gorz (2007) ao mencionar aspectos da obra de Max Weber “A Ética Protestante e o espírito do capitalismo” sobre o sistema tradicional de produção em domicílio e sua destruição pelo sistema de fábrica, analisa que a racionalidade econômica esteve alicerçada não apenas na tradição, mas também em outros tipos de racionalidade, finalidades e interesses. Assim, o capitalismo industrial pôde se desenvolver quando a racionalidade econômica libertou-se das outras rationalidades e instaurou seu domínio monopolizador.

Barbosa e Quintaneiro (2009), ao expor as teorias weberianas, esclarecem que o capitalismo vinculava-se à racionalização na vida prática. A presença de protestantes entre empresários e trabalhadores qualificados nos países capitalistas mais industrializados, sugeriu a Max Weber a possibilidade da existência de afinidade entre valores calvinistas e espírito do capitalismo. Dessa maneira, Weber procurou a relação entre valores e condições para a consolidação do capitalismo. Segundo o próprio sociólogo alemão, para os puritanos,

A perda de tempo é (...) o primeiro e em princípio o mais grave de todos os pecados. (...) Perder tempo com sociabilidade, com “conversa mole”, com luxo, mesmo com o sono além do necessário à saúde – seis, no máximo oito horas – é absolutamente condenável em termos morais. (WEBER, 2004, p. 143).

A partir dessa lógica, atividades voltadas ao prazer e diversão, como teatro, poesia, música, literatura e até mesmo esportes, sem a finalidade racional de restabelecer eficiência do corpo eram reprovadas e condenadas pelos puritanos. Somada a essa conduta religiosa, Weber menciona, pertinentemente, conselhos do

estadunidense Benjamin Franklin, realizados no século XVIII, os quais exemplificam seu conceito de espírito do capitalismo:

Lembra-te que tempo é dinheiro; aquele que com seu trabalho pode ganhar dez xelins ao dia e vagabundeia metade do dia, ou fica deitado em seu quarto, não deve, mesmo que gaste apenas seis pences para se divertir, contabilizar essa despesa; na verdade gastou, ou melhor, jogou fora cinco xelins a mais. Lembra-te que crédito é dinheiro. Se alguém me deixa ficar com seu dinheiro depois da data do vencimento, está me entregando os juros ou tudo quanto nesse intervalo de tempo ele tiver rendido para mim. Isso atinge uma soma considerável se a pessoa tem bom crédito e dele faz bom uso. Lembra-te que o dinheiro é procriador por natureza e fértil. O dinheiro pode gerar dinheiro e seus rebentos podem gerar ainda mais e assim por diante. Cinco xelins investidos são seis reinvestidos são sete xelins e três pences, e assim par diante, até se tornarem cem libras esterlinas. Quanto mais dinheiro houver, mais produzirá ao ser investido, de sorte que os lucros crescem cada vez mais rápido. Quem mata uma porca prenhe destrói sua prole até a milésima geração. Quem estraga uma moeda de cinco xelins, assassina (!) tudo o que com ela poderia ser produzido: pilhas inteiras de libras esterlinas. Lembra-te que - como diz o ditado - um bom pagador é senhor da bolsa alheia. Quem é conhecido por pagar pontualmente na data combinada pode a qualquer momento pedir emprestado todo o dinheiro que seus amigos não gastam. Isso pode ser de grande utilidade. A par de presteza e frugalidade nada contribui mais para um jovem subir na vida do que pontualidade e retidão em todos os seus negócios. Por isso, jamais retenhas dinheiro emprestado uma hora a mais do que prometeste, para que tal dissabor não te feche para sempre a bolsa de teu amigo. As mais insignificantes ações que afetam o crédito de um homem, devem ser por ele ponderadas. As pancadas de teu martelo que teu credor escuta às cinco da manhã: ou às oito da noite o deixam seis meses sossegado; mas se te vê à mesa de bilhar ou escuta tua voz numa taberna quando devias estar a trabalhar, no dia seguinte vai reclamar-te o reembolso e exigir seu dinheiro antes que o tenhas à disposição, duma vez só. (...). (WEBER, 2004, p. 42,43,44).

Por esse ângulo, o trabalho torna-se um valor em si mesmo e o capitalista e operário puritanos passam a viver em função de sua atividade ou negócio e, somente assim, tem sensação de tarefa cumprida. Além disso, o puritanismo condenava o ócio, o luxo, a perda de tempo, a preguiça. Para estarem seguros de sua salvação, ricos e pobres deveriam trabalhar sem descanso, para a glória de Deus. Sendo assim, o trabalho é tomado como dever a ser sistematicamente executado, com um fim em si mesmo, demandando disciplina e dedicação do trabalhador.

Weber verifica esses valores protestantes nos Estados Unidos, Alemanha e Holanda, países nos quais a vida econômica racional e burguesa foi bem desenvolvida. Nesse sentido, para o sociólogo alemão, a dedicação substancialmente religiosa ao trabalho denominou vocação. Dessa forma, se por um lado, a doutrina católica, na época, condenava ambição do lucro e usura, de outro, posição bem diferente era defendida pelos calvinistas, com o foco no sucesso econômico e prosperidade.

Por isso, com o “(...) estrangulamento do consumo com essa desobstrução da ambição de lucro, o resultado externo é evidente: acumulação de capital mediante coerção ascética à poupança.” (WEBER, 2004, p. 157). Enfim, a conduta ética protestante possibilitou o impulso capitalista, no seu início, consolidando esse sistema econômico no Ocidente.

Em contrapartida, para Gorz (2007) Marx e Engels no “Manifesto Comunista” abordam sobre uma racionalidade econômica, porém a partir de outra perspectiva, sobretudo, ao preconizarem que “a burguesia rasgou o véu”, o qual mascarava a realidade das relações sociais fundamentadas por sentimentos das relações familiares, reduzindo-as a simples relações monetárias.

A respeito da divisão social do trabalho, Oliveira e Quintaneiro (2009) trazem a perspectiva de Marx ao pontuarem que a divisão do trabalho representa maneiras de segmentação da sociedade e desigualdades sociais mais amplas, como a separação entre trabalho intelectual e manual, trabalho industrial, comercial e agrícola, assim como divisões entre grupos de poder. Nesse sentido, o tipo de divisão social do trabalho corresponde à estrutura de classes da sociedade.

Contudo, Oliveira e Quintaneiro (2009) enfatizam que Marx não deixou uma teoria sistematizada sobre classes sociais, embora esta temática seja fundamental para suas problematizações a respeito das desigualdades sociais, exploração, Estado e revolução. Para ele, a produção é “a atividade vital do trabalhador, a manifestação de sua própria vida” e através dela o ser humano se humaniza.

Deste modo, no processo de produção os seres humanos estabelecem entre si determinadas relações sociais, através das quais retiram da natureza o que necessitam. Para as autoras (2009), a ótica marxiana defende que, de início, a organização social é simples e existe apenas uma divisão natural do trabalho, segundo idade, força física e gênero. Contudo, o surgimento de um excedente da produção permite a divisão social do trabalho e a apropriação das condições de produção por parte de alguns membros da comunidade, os quais passam a ter direito sobre produto ou sobre os próprios trabalhadores. Assim, o excedente da produção, produzido coletivamente, é apropriado por uma pequena parcela de indivíduos e de forma privada, surgindo a configuração básica de classes através de um modelo dicotômico: de um lado, proprietários dos meios de produção, de outro, os que não possuidores dos meios de produção, mas que detém apenas a força de trabalho para alugar, vender.

Por outro lado, Émile Durkheim teorizou de modo distinto a respeito da divisão do trabalho. De acordo com Tania Quintaneiro (2009), o autor elaborou o conceito de solidariedade social, mostrando sua constituição, importância à coesão entre integrantes dos grupos e variação segundo organização social. Para isso, levou em consideração a existência de maior e menor divisão do trabalho. Conforme o sociólogo, possuímos duas consciências, uma coletiva e outra individual. Nas sociedades onde se desenvolve uma divisão do trabalho, a consciência comum ou coletiva passa a ocupar uma reduzida parcela da consciência total, permitindo o desenvolvimento da personalidade. No entanto, a diferenciação social não diminui a coesão, ao contrário, permite que a unidade seja maior quanto mais demarcada a individualidade das partes. Assim, uma solidariedade forte e laços sólidos estabelecem-se na interdependência e individuação dos membros da sociedade.

Dessa maneira, os laços que ligam os integrantes da sociedade entre si e à coletividade formam a solidariedade, que pode ser orgânica ou mecânica, considerando o tipo de sociedade, seja ela simples ou complexa. A solidariedade é denominada mecânica quando conecta, sem mediações, o indivíduo à sociedade, constituindo um agrupado relativamente organizado de crenças e sentimentos compartilhados com todos os membros da coletividade.

No entanto, segundo as próprias palavras de Durkheim:

Bem diverso é o caso da solidariedade produzida pela divisão do trabalho. Enquanto a precedente implica que os indivíduos se assemelham, esta supõe que eles diferem uns dos outros. A primeira só é possível na medida em que a personalidade individual é absorvida na personalidade coletiva; a segunda só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade. É necessário, pois, que a consciência coletiva deixe descoberta uma parte da consciência individual, para que nela se estabeleçam essas funções especiais que ela não pode regulamentar; e quanto mais essa região é extensa, mais forte é a coesão que resulta dessa solidariedade. De fato, de um lado, cada um depende tanto mais estreitamente da sociedade quanta mais dividido for o trabalho nela e, de outro, a atividade de cada um é tanto mais pessoal quanto mais for especializada. Sem dúvida, por mais circunscrita que seja, ela nunca é completamente original; mesmo no exercício de nossa profissão, conformamo-nos a usos, a práticas que são comuns a nós e a toda a nossa corporação. Mas, mesmo nesse caso, o jugo que sofremos é muito menos pesado do que quando a sociedade inteira pesa sobre nós, e ele proporciona muito mais espaço para o livre jogo de nossa iniciativa. (...) (DURKHEIM, 1999, p. 108).

De fato, a concentração e crescimento da sociedade, ao avolumar as relações sociais, geram o avanço da divisão do trabalho. À proporção que se intensifica a divisão

do trabalho social, a solidariedade mecânica diminui e é progressivamente trocada por outra - a solidariedade orgânica. Dessa maneira, a individualização gera interdependência, demarcando a função da divisão do trabalho a qual consiste em integrar o corpo social e garantir unidade. Entretanto, as duas formas de solidariedade progridem inversamente, enquanto uma evolui a outra regride, contudo, cada uma a sua maneira desempenha o papel de garantir a coesão social em sociedades simples ou complexas.

Se a tarefa da divisão do trabalho frustra, a anomia e o perigo da desintegração ameaçam o tecido social. Para solucionar isso, Durkheim buscou na esfera do trabalho, em grupos profissionais, um espaço de reorganização da solidariedade e moralidade integradoras, pois as sociedades industriais careciam desses aspectos. Por sua vez, o grupo profissional ou corporação cumpriria duas funções relacionadas à normatização da vida social, uma econômica e outra familiar. Enfim, cumpriria regulamentação moral para impedir condições anômicas, estabelecendo regras de conduta como obrigatórias, levando membros ao altruísmo e ao bem comum através da solidariedade.

Para além disso, as lutas entre trabalho e capital expressariam, segundo a ótica durkheimiana, falta de unidade e desarmonia entre trabalhadores e patrões, exemplo de ausência de normas. Destarte, as corporações profissionais seriam o “remédio” para essa anomia indesejada no ordem social, de acordo com o sociólogo francês.

Em contrapartida, Karl Marx entende a divisão social do trabalho a partir de outro viés analítico. O “Manifesto do Partido Comunista”, de Karl Marx e Friedrich Engels (2013), a título de exemplo, principia-se com a assertiva de que as classes sociais sempre se confrontaram e “opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto” (2013, p. 23, 24). Dessa forma, a história das sociedades, caracterizadas pela apropriação privada dos meios de produção, é considerada a história das lutas de classes. As classes dominantes mantêm-se, sobretudo, com a exploração do trabalho daqueles que não são proprietários nem possuidores dos meios de produção, assim, as relações entre as classes são conflitivas.

Já em sua obra “O capital”, Marx analisa a sociedade capitalista como forma de organização social mais desenvolvida e diferente de todas existentes até então. A mercadoria, como unidade analítica mais simples e símbolo da riqueza, é entendida a

partir de dois aspectos: valor de uso e valor de troca. Assim sendo, produtos diversos e a própria força de trabalho caracterizam-se como mercadorias no capitalismo, as quais satisfazem necessidades humanas, sejam as do estômago ou da fantasia, servindo como meio de subsistência ou de produção.

Para o sociólogo, a existência de produtores que realizam trabalhos distintos e que precisam obter o produto da atividade de outros para seu próprio consumo, é resultado da divisão do trabalho. As relações de produção capitalistas implicam na existência do mercado, onde também a força de trabalho é negociada por um certo valor entre o trabalhador livre e o capital. No entanto, a força de trabalho é uma mercadoria que tem características peculiares, pois é a única que pode produzir mais riqueza do que seu próprio valor de troca.

Desse modo, conforme Oliveira e Quintaneiro (2009), a sociedade capitalista baseia-se na ideologia da igualdade, cujo parâmetro é o mercado. De um lado, está o trabalhador que oferece no mercado sua força de trabalho, de outro, o empregador que a adquire por um salário. A ideia de equivalência na troca é crucial para a estabilidade da sociedade capitalista. Pode parecer processo de intercâmbio entre equivalentes, no entanto, o valor que o trabalhador pode produzir durante o tempo em que trabalha para aquele que o contrata é superior àquele pelo qual vende suas capacidades.

Marx diferencia o tempo de trabalho necessário, durante o qual se dá a reprodução do trabalhador e no qual gera o equivalente a seu salário, do tempo de trabalho excedente, período em que a atividade produtiva não cria valor para o trabalhador, mas para o proprietário do capital. Assim, devido às relações de produção capitalistas, o valor que é produzido durante o tempo de trabalho excedente ou não-pago é apropriado pela burguesia, gerando acumulação. O valor apropriado da diferença entre trabalho excedente e necessário, chama-se mais-valia, a qual expressa a exploração da força de trabalho pelo capital. Por seu turno, a situação alienada do trabalhador não permite a percepção efetiva de todo esse processo. Resumidamente, o trabalho apropriado pelo capital “é trabalho forçado, ainda que possa parecer o resultado de uma convenção contratual livremente aceita”. (MARX, O capital, p. 801).

De todo modo, Marx, Weber e Durkheim, cada autor, a partir de seu olhar teórico particular, contribui para o entendimento do fenômeno da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Marx com a chave analítica da luta de classes e exploração econômica; Durkheim a partir do entendimento da divisão do trabalho como causa da solidariedade e coesão social e Weber com sua compreensão da relação entre

comportamentos e valores religiosos e desenvolvimento do capitalismo (ARAÚJO, BRIDI E MOTIM, 2015).

Para além disso, André Gorz (2007) ressalta o caráter ambivalente e contraditório do trabalho industrial, visto que graças à racionalização capitalista, o trabalho deixa de ser atividade privada submetida às necessidades naturais, porém quando é despojado de seu caráter servil e limitado para tornar-se afirmação de potência universal, ele também desumaniza aqueles que o realizam. Assim, torna-se “domínio triunfante sobre as necessidades naturais”, ao mesmo tempo que “submissão constrangedora aos instrumentos dessa dominação”, que era a submissão à natureza, o trabalho industrial apresenta em Marx e outros pensadores essa ambivalência primordial que deve ser considerada.

Portanto, segundo Gorz (2007), a racionalização econômica do trabalho não consistiu em apenas tornar mais metódicas e melhor adaptadas as atividades produtivas já existentes. Representou, sobretudo, uma revolução subversiva do modo de vida e das relações sociais, fazendo com que a atividade produtiva se tornasse meio de ganhar um salário, deixando de fazer parte da vida para tornar-se o meio de “ganhar a vida”. Dessa maneira, o tempo de trabalho e tempo de viver se desconectaram um do outro e o trabalho passou a ter realidade separada da trabalhadora e do trabalhador, de modo que a satisfação em “fazer uma obra” comum e o prazer de “fazer” fossem suprimidos em nome das “satisfações que só o dinheiro pode comprar”.

Ademais, as relações de trabalho, além da importância econômica, possuem grande relevância social. De fato, o trabalho é instrumento de socialização e de constituição de identidades sociais, assim como caracteriza-se enquanto direito social fundamental e constitui direito humano básico. Neste sentido, o trabalho contempla relações sociais fundamentais dos indivíduos, situa o indivíduo na estrutura social⁵, por isso, a importância em refletir sobre essa dimensão da vida humana a partir da perspectiva sociológica clássica, visto que muitas questões do século XIX ainda não foram superadas e ainda estão colocadas em pleno século XXI.

⁵ A estrutura social “é a base de relações sociais que dá sustentação a determinada sociedade. Constitui-se do conjunto de instituições e dos grupos fundamentais que dominam e orientam o desenvolvimento das sociedades. A estrutura social do sistema capitalista, por exemplo, está baseada em instituições hierárquicas que favorecem a concentração do poder econômico e político e na relação entre classes sociais” (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2015, p. 82).

Para além disto, o tema *trabalho* aparece nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Sociologia (2008), as quais trazem a questão como central. Neste documento a temática aparece como “Conteúdo Estruturante” no eixo “Trabalho, Produção e Classes Sociais”. O conceito de trabalho é acionado a partir do sociólogo Karl Marx:

O trabalho é a condição de sobrevivência humana. Ao agir sobre a natureza para suprir necessidades de sua existência, os homens transformam as condições materiais e a si mesmos, segundo Marx (1975). Nessa relação entre trabalho humano e natureza, além de modificar o meio natural, o homem desenvolve habilidades e obtém domínio sobre a natureza, adequando métodos para alcançar o resultado buscado. Portanto, além do esforço físico despendido é necessária atenção à execução das tarefas planejadas. Para produzir a subsistência, os homens se associam, o que faz o trabalho ser uma atividade social por excelência. Na sociedade capitalista, a expressão dessa atividade-relação é o trabalho assalariado, onde o salário é a remuneração da força de trabalho que o trabalhador vende ao empregador (patrão, empresa, Estado). O trabalho é, então, uma relação social que pode ser organizada de várias formas, a partir da divisão do trabalho. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008, p. 80, 81).

Assim, a centralidade do trabalho é colocada por Karl Marx, ao preconizar a correlação entre condição humana e trabalho, o qual garante a sobrevivência. O trabalho humano como transformação da natureza permite, além das condições necessárias à existência, a transformação das condições materiais e de si mesmos como seres humanos. Aliás, ressalta o caráter social da dimensão do trabalho e que sua organização é diversa e dependente do processo de divisão do trabalho.

Além da abordagem de Karl Marx, o documento oficial mobiliza diferentes perspectivas sociológicas a respeito das relações de trabalho como as contribuições clássicas de Émile Durkheim e Max Weber, assim como a importância da historicidade ao discutir essa dimensão da vida social com os estudantes e o papel da escola em proporcionar uma visão crítica sobre as transformações no mundo do trabalho:

Tomando como fundamento as diferentes linhas sociológicas que interpretam as relações de trabalho e analisam processos históricos, o aluno do Ensino Médio deverá perceber que a organização social do trabalho não é algo dado; que a exclusão social e o desemprego, na sociedade brasileira – como analisa Dupas (2001) – são resultados de processos e determinações sociais, políticas e econômicas que, a depender das forças sociais que se organizam, podem ou não ser revertidos. É importante, ao discutir a historicidade das relações de trabalho na sociedade capitalista, analisar como o trabalho tem se organizado: flexível, precário, informal. [...] Pela apropriação e reconstrução do conhecimento sistematizado, cabe à educação escolar garantir ao aluno a compreensão crítica das mudanças nas relações de trabalho, problematizando a precarização do emprego que amplia o quadro

de exclusão e de instabilidade sociais. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008, p. 82, 83, 84).

Desta forma, é imprescindível que o ensino de Sociologia aborde a divisão social do trabalho como central na explicação e análise da sociedade moderna e contemporânea, de modo a ressaltar seus aspectos históricos e sociais. De todo modo, nossa proposta de jogos didáticos envolve como tema as perspectivas sociológicas clássicas de Marx, Durkheim e Weber a respeito das relações de trabalho, as quais são nossas bases na construção de cenários, contextos, situações e personagens, como mencionamos anteriormente. Abordar essas questões do trabalho pela experiência do jogo e, mais especificamente, do RPG/LARP é a nossa proposta neste estudo.

2.4 O QUE SÃO JOGOS? FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante apresentar brevemente como nosso objeto de estudo é discutido em outras pesquisas acadêmicas e suas fundamentações teóricas, sobretudo na área da Educação e Design, pois na Sociologia e Ciências Sociais como um todo, este tema ainda é incipiente em investigações acadêmicas. No entanto, trazemos um panorama teórico múltiplo, o que contribui para compreensão do fenômeno social analisado neste trabalho.

Entretanto, o que são jogos? Há uma diversidade de abordagens as quais problematizam e interpretam a questão lúdica e suas dimensões culturais e sociais. Obras como *Homo ludens*, escrita em 1938 pelo historiador holandês Johan Huizinga (2001), e *Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*, escrita em 1958 pelo sociólogo francês Roger Caillois (1990), são referenciais pertinentes, pois trazem a atividade de jogar como elemento imprescindível para a cultura humana.

Os autores concebem a atividade lúdica de jogo como oposta às atividades produtivas de trabalho. Para eles, os jogos são artefatos que possuem início e fim delimitados, com regras próprias aplicadas aos participantes, sendo que estes se envolvem e aceita-os voluntariamente, diferentemente das outras práticas humanas corriqueiras do dia-a-dia. (HUIZINGA, 2001; CAILLOIS, 1990).

Dessa forma, o jogo não constitui uma tarefa imposta e obrigatória, é composto por ordenamentos de regras e não se liga a interesses materiais imediatos, mas

absorve e engaja as pessoas, estabelece limites próprios de tempo e espaço, assim como cria a ordem. No entanto, podemos indagar, contemporaneamente, se podem ser considerados jogos, a partir desse viés teórico, as partidas profissionais de futebol ou de qualquer outro esporte, as quais são obrigatórias aos jogadores após assinatura de contratos de admissão e envolvem interesses de remunerações bem altas, dependendo do clube e modalidade esportiva.

Para além dos questionamentos legítimos, Huizinga (2001) considera o jogo como âmbito da cultura dotado de papel social e significados, pois segundo o próprio autor “O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significante’, como função social”. Além disso, conceitua o ato de jogar como “uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual” (HUIZINGA, 2001, p. 6 e p.16). O autor afirma, ainda, que

A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc., têm todos a forma e função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial. (Huizinga, 2001, p.13).

A respeito desse tema, influenciado por Huizinga, Caillois afirma que,

Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada, em geral dentro de limites precisos, de tempo e lugar. [...] Em todos os casos, o domínio do jogo é, portanto um universo reservado, fechado, protegido. (CAILLOIS, 1990, p. 26).

Neste sentido, se por um lado, temos Caillois (1990) afirmando que o ato de jogar consiste em uma atividade reservada e fechada, com demarcações firmes de tempo e espaço, assim como uma prática apartada do resto da vida, por outro, acionamos Huizinga (2001) que concebe o jogo como atividade a qual se desenvolve em “mundos temporários dentro do mundo habitual”. De fato, os autores convergem a respeito desse aspecto relacionado aos jogos, pois preconizam que as atividades lúdicas ocorrem em espaço específico dentro da realidade social.

Contudo, os autores também divergem teoricamente. Caillois (1990), a título de exemplo, aponta duas questões inconsistentes presentes na perspectiva de Huizinga (2001). A primeira delas é a concepção de jogo como degradação de atividades dos mais velhos e, a outra, consiste no entendimento do jogo enquanto aspecto fundante de regramentos e, por consequência, responsável pelo surgimento das culturas. Para

além das contraposições, os dois teóricos possuem afinidades analíticas e são considerados intelectuais importantes para a reflexão sobre jogos, cultura e sociedade.

Saindo, mas não totalmente, do campo das Ciências Humanas, recorremos a aportes teóricos de Design de jogos e áreas afins para embasar e estruturar nossos jogos educacionais relacionados à Sociologia do Ensino Médio. Dentre tantos, acionamos McGonigal (2012), Schell (2011) e Hunicke, LeBlanc, Zubek (2004).

A *designer* de jogos Jane McGonigal (2012) indica que os jogos possuem 4 (quatro) características principais e impactam na realidade de seus participantes porque concedem: a) *metas* que proporcionam a noção de objetivo da atividade, b) *regras* que aguçam os participantes a desvendar criativamente possibilidades de modo estratégico, c) propiciam um *sistema de feedback*, o qual demonstra os avanços a fim de se atingir a meta e d) todos os outros aspectos são viabilizados devido à *participação voluntária* e consciente dos jogadores. Dessa forma, os jogos são definidos a partir de metas, regras, sistema de *feedback* e participação voluntária. Obviamente eles podem apresentar outros aspectos, porém essas quatro características são consideradas centrais em um artefato lúdico, dimensões estas que admitimos em nossas proposições lúdico-didáticas.

Bernard Suits (1978) *apud* McGonigal (2012) sintetiza uma interessante conceituação de jogo, para ele: “Dedicar-se a um jogo é a tentativa voluntária de superar obstáculos desnecessários.” Em comedidas palavras, o autor relaciona aos jogos suas dimensões motivadoras, recompensadoras e divertidas.

Em contrapartida, Jesse Schell (2011) admite que “um jogo é uma atividade de solução de problemas, encarada de forma lúdica.” Essas definições permitem compreendermos nosso jogo como uma superação de obstáculos ou um problema a ser resolvido, sem descartar a dimensão da diversão e do aprendizado como experiências propiciadas a partir do contato com o objeto educacional. Para além disso, algumas características dos jogos são importantes estabelecer, a fim de admitir em nossa própria produção como a noção de que os jogos são jogados voluntariamente; têm objetivos, conflitos e regras; podem levar à derrota ou vitória; são interativos; têm desafios; podem criar valores internos próprios; envolvem os jogadores, são sistemas fechados e formais. (SCHELL, 2011, p. 34). Esses elementos dos jogos são considerados como pontos de partida para a construção e estruturação de nossos objetos educacionais no Mestrado Profissional em Sociologia.

Todavia, há vários tipos de jogos, como RPGs de mesa, jogos de carta colecionáveis ou tabuleiros modernos. Porém, do que um jogo é feito? Segundo Schell (2011) há muitas maneiras de dividir e classificar os diversos elementos que formam um jogo. Tomamos como modelo o denominado MDA cunhado por Hunicke, LeBlanc & Zubek (2004), os quais preconizam a existência de mecânicas, dinâmicas e estéticas em um jogo. As mecânicas são os componentes particulares do jogo, ao nível de representação de dados e algoritmos. Dinâmicas se referem ao comportamento corrente das mecânicas agindo sobre o “*input*” do jogador e dos “*outputs*” de cada um ao longo do tempo. Por fim, a estética seria a resposta emocional que se deseja evocar no jogador quando ele interage com o sistema do jogo. Resumindo, a mecânica de um jogo comprehende as regras gerais de comportamentos e ações dentro do contexto do jogo; a dinâmica se refere ao sistema de jogo e a estética é a dimensão da diversão e experiência.

Celso Antunes, em seu livro “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências” (2014), emprega o termo jogo como estímulo ao crescimento, a fim de desenvolver cognitivamente e apresentar desafios da vida aos estudantes, pois segundo ele, “todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida” (ANTUNES, 2014, p. 11). Além disso, argumenta que os jogos são ferramentas pertinentes no desenvolvimento e estimulação de inúmeras inteligências humanas. O espaço de jogo permite que as pessoas realizem desejos e obtenham satisfação simbólica de seu desejo como ser grande ou ansiar ser livre. Socialmente, o jogo impõe controle dos impulsos e aceitação das regras, mas sem que se aliene a elas, pois são as mesmas estabelecidas pelos que jogam e não impostas por qualquer estrutura alienante. (ANTUNES, 2014, p. 17).

Para fundamentar o conceito de “múltiplas inteligências”, Antunes (2014) recorre a Howard Gardner e sua equipe da Universidade de Harvard. Para eles, o ser humano é dotado de 8 (oito) inteligências múltiplas que incluem as dimensões linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. (ANTUNES, 2014, p. 13). Esta concepção se mostra conveniente, pois nos auxilia no embasamento teórico a respeito do uso de jogos pedagógicos, suas potencialidades e contribuições em sala de aula. Especificamente, nossa proposta metodológica relacionada aos jogos e outras atividades, fomentam o desenvolvimento das inteligências linguística, espacial, cinestésica corporal,

interpessoal e intrapessoal, as quais são igualmente necessárias e relevantes aos seres humanos.

Antunes (2014) contextualiza sua reflexão sobre jogos e suas potencialidades situando como comprehende o processo de ensino e aprendizagem da escola. Assim sendo, para o autor, ensinar é diferente de transmitir conhecimento, pois nesta prática o estudante é tomado como agente passivo da aprendizagem e o professor como agente ativo transmissor, configurando uma aprendizagem pela repetição. Contudo, não existe ensino sem aprendizagem e ela ocorre pela transformação, pela ação facilitada pelo e pela docente e pelo processo de busca do conhecimento que precisa partir dos próprios estudantes. Este posicionamento teórico dialoga intimamente com a perspectiva freiriana, a qual preconiza a educação como processo dialógico, com espaço para a criatividade, reflexão e autonomia. Proposta totalmente contrária à educação bancária, que serve à dominação e à domesticação.

Dessa forma, tomar como objetos de reflexão e prática pedagógica os jogos, o educador (2014) esclarece que o ensino despertado pelo interesse do aluno, mudou o que se entende por material pedagógico. O interesse do estudante passou a ser a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o docente como um gerador de situações estimuladoras e eficazes. Neste contexto e por este viés, o jogo ganha espaço como ferramenta ideal da aprendizagem na medida em que propõe estímulo ao interesse do estudante que adora jogar e joga sempre, principalmente sozinho, e desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social. Nesse sentido, o jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Ainda segundo Antunes (2014), o jogo pode ser compreendido enquanto atividade que contém em si mesmo o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na aridez da caminhada humana. (ANTUNES, 2014, p. 36, 37). Além disso, brincar significa retirar da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Logo, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual. Acrescentaríamos aqui, a capacidade de socialização e interação também proporcionadas pelo lúdico aos estudantes.

Entretanto, de fato, nem todo jogo é um material pedagógico. De modo geral, o aspecto que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de propiciar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, em especial, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória ou capacidade cognitiva específica, possibilitando a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais.

Particularmente, o Ensino Médio tem como objetivo estimular a reflexão, a criação, a conceituação, a interação, a especificação, o ajuizamento, a descoberta, a revisão e o levantamento de hipóteses. Tendo em vista esse propósito, os jogos assumem grande potência e viabilidade na concretização dessas finalidades educacionais como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Para além dessas pontuações teóricas, admitimos as contribuições de Wagner Luiz Schmit (2008). O autor explica que RPG é a sigla de *Role Playing Game* que significa “Jogo de Representação de Papéis ou Personagens”, vai além de uma simples brincadeira, não envolvendo necessariamente competição individual e pode demandar muito mais cooperação coletiva. Além disso, RPG contempla uma narrativa histórica interativa, episódica e que requer participação social, com atributos, habilidades e características das personagens. A história é definida pelo resultado das ações e tomadas de decisões das personagens e as personagens dos jogadores são as protagonistas da trama.

A respeito da necessidade de regras no RPG e personagens quantificados, Pereira (2003) argumenta:

É a própria interatividade que pede a definição de regras claras no RPG para criação de personagens, combates, magias etc., para dar um mínimo de "ordem a bagunça", visto que não há um roteiro pré-definido para a história. O termo "mínimo" é apropriado, pois é o suficiente para minimizar discussões sobre o que uma personagem pode ou não fazer, mas não a ponto de limitá-la dentro do que ela pode fazer. A interatividade também faz com que as ações das personagens dos jogadores nas sessões RPG coloquem as histórias na via do "virtual" para o "atual" e não do "possível" para o "real" dentro do pensamento de Pierre Lévy. Como vimos, a passagem do possível para o real vem a partir de um estado pré-definido e a do virtual para o atual é a resolução de um complexo problemático, prevendo a possibilidade de criação. Dentro dos conceitos que estamos trabalhando a primeira é reativa e a segunda interativa. Os aspectos quantitativos de uma personagem são efetivamente limitados. Por exemplo, uma personagem humana de 20 anos, num cenário atual, tem determinados limites de força, inteligência e habilidades que são expressos quantitativamente na grande maioria dos RPGs. Teoricamente, pode haver um limite de possibilidades de histórico e

personalidade, o que implicaria a via do "possível para o real". Mas, a articulação entre as características quantitativas, personalidade e histórico já empurram a personagem de RPG para a via do "virtual - atual". A dupla articulação das personagens entre si e com o enredo através desta forma de interatividade fazem com que todas disparem pela estrada de mão dupla da virtualidade. (PEREIRA, 2003, p. 52).

Assim, considerando os argumentos de Pereira (2003), construímos um "roteiro mínimo" com objetivos e regras gerais, a fim de "pôr ordem na bagunça", mas sem limitar as ações, de modo a propiciar interações e criatividade das e dos jogadores com suas personagens nos cenários histórico-sociológicos voltados às relações de trabalho.

Schmit (2008) afirma que o narrador propõe um cenário imaginário aos participantes, os quais devem imaginar e simular ações neste ambiente, ao longo da história. O narrador do jogo é encarregado de analisar a validade destas ações e julgar quais serão as consequências das mesmas dentro do cenário, muitas vezes por meio de acessórios de aleatoriedade, como poliedros (dados). A respeito do tema, Vasques (2008) discorre sobre a interatividade do jogo e sua diferença em relação a outros jogos:

O RPG diferencia-se do videogame pela interatividade, visto que a história não contém limitações apresentadas pela máquina. Um jogo de videogame sempre estará limitado pelas opções pré-estabelecidas por seus criadores. O mapa sempre terá suas limitações, as reações dos personagens seguirão sempre uma lógica preestabelecida, etc. Já no RPG, a narrativa a ser contada não deve seguir, necessariamente, a linearidade pré-estabelecida pelo narrador. (VASQUES, 2008, p. 17).

Nesse sentido, o jogo de RPG contempla elementos de teatro e jogo de estratégia, no qual produz personagens que são manipulados pelos jogadores, porém sem roteiro muito fixo e fechado, o que confere liberdade à imaginação e criatividade dos estudantes. Os "estudantes jogadores" agem e tomam decisões a partir das características dos personagens elaborados. Contudo, é necessário considerar a realidade social em questão, para além da imaginação e raciocínio lógico nas tomadas de decisões e ações dos personagens.

Destarte, mostra-se importante refletir sobre a relação do RPG com a educação e processo de aprendizagem. Principalmente devido ao jogo envolver interação social e imaginação, podemos considerar a argumentação do psicólogo russo, Lev Vygotsky.

Segundo o expoente da linhagem sócio-histórica, tudo o que nos rodeia foi criação humana:

Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, baseada na imaginação. [...] Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram a da capacidade criadora das crianças, a do fomento desta capacidade e a sua importância para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Desde os primeiros anos de sua infância encontramos processos criadores que se refletem, sobre tudo, em seus jogos (VYGOTSKY, 2003, p.10).

O autor ressalta ainda a característica criadora dos e das estudantes, concebendo o jogo como elemento da imaginação o qual contém regras:

[...] a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. [...] Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não aquelas previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. [...] Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária (VYGOTSKI, 2003, p.124-125).

Nesse sentido, Vygotsky (2003) comprehende que a imaginação e a criatividade derivam da plasticidade cerebral humana expressa sob a forma de memória. As experiências passadas do indivíduo podem ser utilizadas em dois tipos de atividade: a atividade reprodutora, que permite relembrar fatos e sensações, e a atividade combinadora e criadora, que recombina as experiências passadas em novas formas, o que permite imaginar situações que ainda não ocorreram na vida do indivíduo. Dessa forma, segundo Schmit (2008), uma das funções psicológicas superiores que pode ser desenvolvida com o RPG é a imaginação, pois no RPG o jogador utilizaativamente de sua capacidade de memória criadora, reorganizando suas experiências prévias para criar, junto com seus companheiros, novas experiências de jogo. Este é um exemplo de como o RPG pode ser gerador de habilidades cognitivas gerais e específicas.

Por outro lado, a perspectiva sociológica tem sua importante contribuição para o debate sobre imaginação, no entanto, no caso se trata da imaginação sociológica, a qual nos interessa de modo privilegiado. Segundo o sociólogo estadunidense Charles Wright Mills:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida intima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. O primeiro fruto dessa imaginação e a primeira lição da ciência social que incorpora é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cônscio das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele. Sob muitos aspectos, é uma lição terrível; sob muitos outros, magnífica. Não conhecemos os limites da capacidade que tem o homem de realizar esforços supremos ou degradar-se voluntariamente, de agonia ou exultação, de brutalidade que traz prazer ou deleite da razão. Mas em nossa época chegamos a saber que os limites da ‘natureza humana’ são assustadoramente amplos. Chegamos a saber que todo indivíduo vive, de uma geração até a seguinte, numa determinada sociedade; que vive uma biografia e que vive dentro de uma sequência histórica. E pelo fato de viver, contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico. A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...] (MILLS, 1965, p.11-12).

Assim, constitui nosso interesse desenvolver com os estudantes do Ensino Médio, sobretudo a partir da experiência com os jogos didáticos sobre Sociologia do Trabalho, o que Wright Mills (1965) chamou de imaginação sociológica. Esta concepção abarca o cerne do trabalho sociológico e suas dimensões, bem como sua contribuição para o entendimento da realidade social. Aliás, a imaginação sociológica permite a compreensão entre história e biografia, suas relações e condicionantes. Ademais, possibilita a consciência de que vivemos em uma sociedade determinada, em um contexto histórico específico e possuímos um conjunto de possibilidades sociais dentro de condições sociais existentes. Ainda para Mills:

Talvez a distinção mais proveitosa usada pela imaginação sociológica seja a entre as ‘perturbações pessoais originadas no meio mais próximo’ e ‘as questões públicas da estrutura social’. Essa distinção é um instrumento essencial da imaginação sociológica e uma característica de todo trabalho clássico na ciência social. (MILLS, 1965, p.14).

Diante disto, o RPG/LARP estão correlacionados à atividade criadora, a qual pode possibilitar o desenvolvimento da imaginação sociológica aos estudantes, assim como a vivência virtual de situações cotidianas, as quais tem o potencial de fomentar

o processo de aprendizagem por demandar adaptações às mudanças no meio social de maneira rápida. Em outros termos, o que aprendemos através da experiência subjetiva é retido de modo significativo e apropriado de modo consistente, contribuindo à formação intelectual e cidadã dos estudantes do Ensino Médio. Assim, a articulação entre indivíduo e estrutura social se materializa e potencializa na ferramenta educacional dos jogos pedagógicos.

De todo modo, nossos objetos educacionais elaborados nesta investigação científica, são considerados LARPs, os quais são tipos específicos de RPG. Então, mostra-se necessário fundamentar teoricamente o que se trata o LARP, seus aspectos e aplicabilidades.

Segundo Luiz Falcão (2013), *Live Action Role-Playing* conhecido como LARP ou apenas *Live Action*, é uma atividade cultural de interpretação de personagens e um tipo de arte participativa. Assemelha-se com performances e teatro, mas é feito para ser vivido e não para ser visto, portanto, não há plateia. Além disso, propicia experiência imersiva, ou seja, uma vivência por ser um tipo de jogo relacional.

Nele, cada participante é responsável por uma personagem, as pessoas interpretam para si mesmas e para as outras. Ademais, não há roteiro ou *script* a ser seguido de maneira fixa e engessada, pois os participantes improvisam as ações e se relacionam uns com os outros como se fossem seus personagens, tendo liberdade de criação e imaginação para traçar o rumo da história e improvisar. Ainda é indicado para todas as idades, profissões, gostos e contextos. Em síntese, o LARP não tem plateia, não tem roteiro fechado e é uma atividade cultural participativa.

Como uma obra de arte na qual todos são autores e receptores, o LARP é considerado um jogo de cooperação, podendo haver competições, conflitos e concorrência dentro das narrativas, aspectos que levamos em conta ao elaborar nossos jogos pedagógicos aqui analisados e problematizados. Sobre a questão da presença de conflito nos jogos, os organizadores dos LARPs são os mediadores de conflitos durante a partida, papel que foi desempenhado, fundamentalmente, pela professora-pesquisadora ao longo das aplicações e experiências em sala de aula.

O LARP moderno nasce dos RPGs do final do anos 1970 e início de 1980, justamente com o objetivo de aprendizagem. Nesse sentido, os jogos infantis de “faz de conta” são os embriões dos LARPs. Assim, LARP é tomado como jogo, linguagem, meio de expressão e, ainda, uma forma de arte, a qual possui vários tipos como o teatral, o gamista e o imersivo. O LARP teatral ou narrativo tem como foco a história

a ser construída coletivamente na interpretação e relação entre personagens. O gamista vem de “game”, consiste em jogos com atenção prioritária em regras, mecânicas de combate, resolução de mistérios e enigmas, bem como superação de desafios. Por fim, o LARP imersivo apresenta como aspecto singular e central a experiência de viver como outra pessoa e quase não há mecânicas de jogo, assim como o desenvolvimento de uma narrativa está em segundo plano. Em nosso caso, os jogos imersivos e teatrais se mostram mais interessantes para nossos objetivos educacionais, por isso adotamos suas perspectivas e aspectos em nossos jogos.

Particularmente, utilizamos o modelo dos chamados *edularps*, os quais, conforme Falcão (2013), são jogos elaborados com a finalidade educacional ou em contextos educacionais. Podem envolver uma diversidade de temas e dialogar com diferentes disciplinas escolares, tendo como finalidade a vivência de conteúdos de modo divertido e emocionante. Um formato muito comum de aplicação - usado principalmente em países nórdicos, mas já experimentado em várias partes do mundo - consiste em criar um LARP temático com uma turma de estudantes. Assim, todos tem que pesquisar histórias, costumes, vestuário, geografia e política sobre o tema em questão, podendo relacionar todas as disciplinas de uma grade curricular. No entanto, também existem LARPs fechados, que já chegam prontos aos estudantes. Além de ser um método rápido, é mais fácil de ser aprovado pela administração das escolas, equipe diretiva e pedagógica.

Salientamos aqui que nossos jogos são *edularps*, com finalidade educativa e científica, porém são fechados, ou seja, a professora-pesquisadora elaborou-os previamente antes da aplicação e experimentação dos mesmos com estudantes no ambiente escolar. O modelo de lançar aos estudantes a proposição e construção de *edularps* se apresenta como nossos desafios futuros, os quais procuraremos assumir em outras investigações e práticas educativas.

Isto posto, no capítulo seguinte apresentamos nossos jogos elaborados, juntamente com seus objetivos, cenários e personagens. Através do olhar sociológico e pedagógico, fundamentamos os objetos educacionais e cotejamos as potencialidades e limites dos jogos como ferramentas didáticas no ensino de Sociologia no nível Médio.

3 PLANEJAMENTO DIDÁTICO E FORMATIVO DOS ESTUDANTES: OS JOGOS LARPS

Neste segundo capítulo, apresentamos nosso planejamento de atividades didáticas desenvolvidas junto aos estudantes, processo este necessário para a construção do conhecimento. Somado a isso, acionamos nosso aporte teórico fundamental, além de demarcarmos as etapas estabelecidas para cada atividade ao longo do processo formativo, contemplando a fase de preparação teórica básica e de experiência com os jogos.

Ademais, contextualizamos a instituição escolar a qual aplicamos nossa proposta pedagógica e descrevemos nossos objetos educacionais, os jogos LARP a respeito da categoria *trabalho*, segundo a Sociologia Clássica

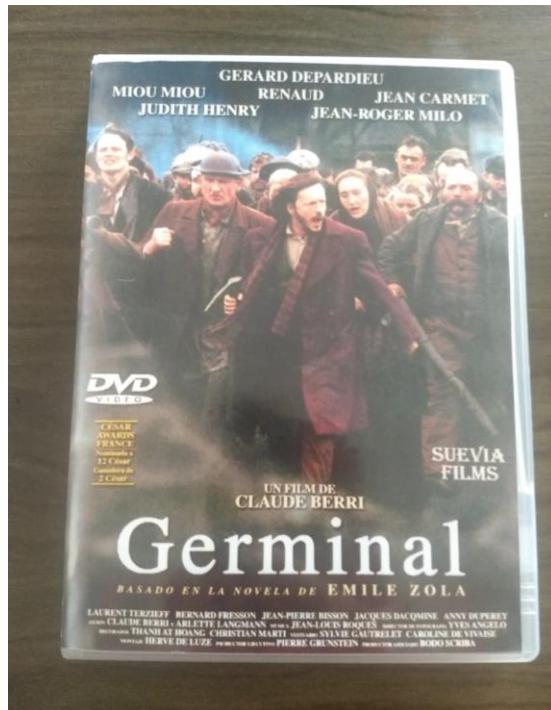
Em meados do final do 2º trimestre do ano de 2019, em turmas de 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Mathias Jacomel, construímos planejamento para efetivar nossa intervenção metodológica não convencional com material didático em sala de aula. O processo de elaboração contemplou duas grandes etapas implementadas ao longo do 3º trimestre de 2019: a primeira, de formação e embasamento teórico dos e das estudantes, e outra, da aplicação e experiência com os jogos formulados pela professora-pesquisadora.

Contudo, ao elaborar o planejamento de atividades com jogos, levamos em consideração os conselhos de Antunes (2014), o qual salienta ser imprescindível um cuidadoso planejamento, delimitado por etapas claras e coerentes e que acompanhem o desenvolvimentos dos estudantes, sem avaliar a qualidade da professora pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em criar, pesquisar e selecionar. (ANTUNES, 2014, p. 37).

A fase de formação teórico-metodológica dos e das estudantes consistiu em atividades didáticas a partir da exibição e debates de filme, leitura e discussão de fragmentos de textos clássicos e livro didático, bem como construção de mapas conceituais a respeito do tema da divisão social do trabalho em Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber.

Nesse sentido, iniciamos a primeira etapa do processo de implementação de nossa proposta didático-pedagógica por meio da exibição e debate do filme “Germinal”, de Claude Berri (1993), baseado no romance francês de Émile Zola. A seguir, inserimos a imagem do DVD do filme mencionado e utilizado em sala de aula.

FIGURA 1: DVD do filme “Germinal” (1993) de Claude Berri



FONTE: A autora (2019)

Conforme a sinopse do DVD:

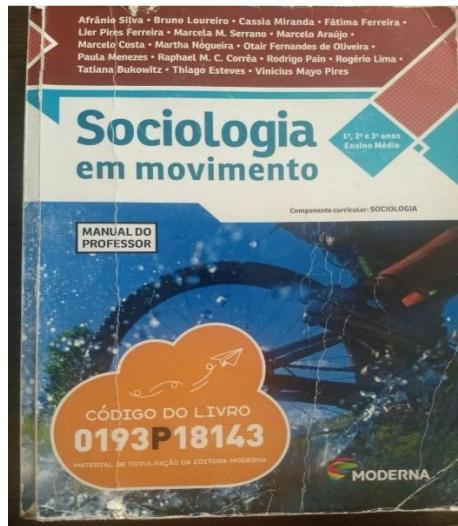
Durante o Segundo Império, Etienne Lantier, um jovem desempregado convertido em mineiro, inicia uma verdadeira descida aos infernos. Em Montsou, ao Norte, descobre a miséria, o alcoolismo, as relações sexuais sórdidas, homens indecentes como Chaval ou generosos como Toussaint Maheu, uma humanidade em sofrimento condenada pelo capital. Compromete-se com a luta socialista, mas a direção das minas contra-ataca. Os salários baixam e de repente chega uma imensa e dura greve. Porém, algo surge em meio a tudo isso: o amor entre Etienne e Catherine. A greve será dominada pelo exército, mas Etienne vai embora com a esperança no coração de que todo sangue derramado não foi em vão. (Germinal, 1993, tradução nossa).

A partir dessa obra cinematográfica, problematizamos com os e as estudantes os primeiros movimentos grevistas e organizações pioneiras de trabalhadores como forma de resistência e de luta em relação à exploração e dominação de seus patrões, sendo estes conflitos próprios do modo capitalista de produção, permeados por impasses e contradições.

Esta atividade foi aplicada nas três turmas de 2º ano e foi solicitada resenha crítica aos estudantes como avaliação trimestral. Para além disso, esta etapa exigiu leitura e debate de fragmentos das obras clássicas de Karl Marx, Émile Durkheim e

Max Weber, a saber, “O Capital”, “Da Divisão do trabalho social”, “Ética protestante e o espírito do capitalismo”. Selecioneamos e distribuímos aos estudantes os textos impressos⁶, lemos e debatemos com os estudantes, que refletiram e responderam questões discursivas sobre as obras. Ademais, recorremos ao livro didático “Sociologia em Movimento” de vários autores, volume único para o Ensino Médio - Editora Moderna, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2015 e 2018, escolhido e utilizado como instrumento didático nas aulas de Sociologia, na escola a qual desenvolvemos pesquisa.

FIGURA 2: Livro Didático Público “Sociologia em Movimento” de vários autores



FONTE: A autora (2019)

Outrossim, solicitamos também aos estudantes a produção e construção de mapas conceituais⁷ sobre a categoria trabalho, a partir da Sociologia Clássica como instrumento de aprendizagem e recurso didático. Conforme Marco Moreira (1997), de maneira geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são apenas diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar

⁶ Os fragmentos dos textos da Sociologia Clássica sobre divisão social do trabalho, discutidos com estudantes em sala de aula, estão nos Anexos desta dissertação de Mestrado. Nossa opção foi o de adotar textos e fragmentos de textos de outros autores e não de textos sobre o tema com elaboração própria. Foi uma sugestão da Banca de Qualificação, dado os objetivos deste estudo, o da proposição, aplicação e avaliação de jogos para fins educativos.

⁷ Inserimos, nos anexos da presente dissertação de mestrado, algumas imagens que ilustram esta atividade com mapas conceituais/mentais formulados pelos estudantes em sala de aula.

conceitos. Aliás, mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas, podendo englobar hierarquias conceituais.

Para Moreira (1997), a teoria de aprendizagem de David Ausubel sustenta a proposição de mapas conceituais como ferramentas de ensino, aprendizado e avaliação, ou seja, técnicas elaboradas em meados da década de setenta por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos. No entanto, Ausubel nunca abordou mapas conceituais em suas postulações teóricas, antes, o autor adotou como seu conceito principal a aprendizagem significativa, a qual se desenvolve através da ancoragem e relação entre novos conhecimentos com aqueles preexistentes no indivíduo.

É importante situar que, obtivemos como resultado da atividade solicitada mapas mentais ao invés de mapas conceituais. Aqueles são estratégias de ensino e aprendizagem distintas em relação a estes. Segundo Elisa Alcantara (2020), mapas mentais partem de uma ideia central, a partir da qual se articulam as ideias conectadas, numa estrutura em árvore (raiz e galhos) ou semelhante a um neurônio. Mesmo com a diferença entre expectativa e realidade, avaliamos que isso não impactou no andamento de nossa pesquisa.

Após as aulas de construção dos mapas conceituais/mentais pelos estudantes, tivemos a fase de aplicação e experiência com os jogos LARP, ocorrida posteriormente à etapa de formação teórica e metodológica. As aplicações ocorreram em turmas de 2º ano do Ensino Médio: turmas A, B e C e utilizamos a própria sala de aula e sala do espelho, uma sala multiuso destinada a projeções com *Datashow*, bem como o pátio, área externa e coletiva de convivência da instituição escolar.

Entretanto, como se tratou de uma atividade extra, com uma finalidade de aplicação e experimentação da atividade proposta e para garantir os princípios éticos, no qual os sujeitos tem o direito de participar ou não, conhecendo os objetivos da proposta, foram distribuídos aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento este que explicava os objetivos da pesquisa e demandava assinatura voluntária dos estudantes maiores de idade, bem como dos pais, mães ou responsáveis legais, no caso dos menores de idade, a fim de viabilizar a participação e atuação dos e das estudantes nas experiências com os jogos e preenchimento do questionário socioeconômico.

Em relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tivemos três casos os quais as mães e responsáveis legais não permitiram a

participação de suas filhas na presente pesquisa e não assinaram o documento. As justificativas foram variadas: segundo relato da estudante, sua mãe não assinou o termo, pois entendeu a pesquisa como um “abuso de boa vontade”, já que a professora-pesquisadora iria “se beneficiar” com a participação de sua filha na pesquisa de mestrado. Outra estudante nos comunicou que sua mãe é “muito brava” e não permitiu sua participação nos jogos e questionários. Contudo, outro caso nos pareceu bem peculiar. A responsável legal de uma aluna não aceitou que sua filha participasse devido ao passado com jogos que a mesma teve no passado. A estudante já foi “viciada” em jogos eletrônicos *online*, tanto que foi encaminhada para acompanhamento psicológico a fim de lidar com o problema. Aliás, a estudante disse que, por ter sido viciada em jogar, muitas vezes nem fazia tarefas básicas cotidianas como tomar banho ou comer corretamente. Comentou, ainda, que hoje ela raramente joga, mas gosta muito de ler. No entanto, às vezes, joga cartas de baralho e xadrez com seu irmão e na escola nas aulas de Educação Física.

Este caso mostra que o discurso de que somente com o lúdico é que se aprende, pode ser problemático, pois ignora particularidades encontradas em trajetórias estudantis como da aluna mencionada. No caso, a estudante não participou das aplicações das dinâmicas com jogos de Sociologia. Ela, juntamente com outros estudantes, ficaram na biblioteca realizando atividades do livro didático solicitadas pela professora. No entanto, esta pesquisa tem a intenção de contribuir com metodologias de ensino da Sociologia no Ensino Médio, porém reconhecemos certos limites e impasses de uma atividade de jogo.

Para além disso, outros estudantes, apesar de terem trazido o documento assinado, não quiseram participar das dinâmicas ao longo das aplicações dos jogos. Talvez um fator possível seja o cansaço por terem sido aplicados no mês de novembro de 2019. Além disso, o desinteresse pela dinâmica proposta também fora observado pela professora-pesquisadora, pelo fato da participação no jogo “não valer nota” de maneira sistemática e recompensadora como os estudantes estão habituados no dia-a-dia escolar. Isto se mostra curioso, pois demonstra a cultura escolar reinante na instituição relacionada à transmissão e troca utilitária da participação pela nota, e não pelo conhecimento ou pelo prazer de aprender. Tanto é que nosso discurso como professora pesquisadora se deu nesse sentido de pontuar que a participação dos e das estudantes valia conhecimento, saberes e experiência de vida através do lúdico. Entretanto, isso não foi o bastaste para cerca de 10 (dez) estudantes que,

simplesmente, se recusaram a participar. Por outro lado, de nossa parte também não houve imposição, pois acreditamos que a educação não pode partir desse pressuposto da obrigação, imposição ou chantagem. Antes, o processo de aprendizagem precisa aguçar o entusiasmo e a vontade de saber, a curiosidade pelo aprender e pela descoberta, assim como ocorre em uma investigação científica. Além disso, concordamos com Mcgonigal (2012) quando afirma que os jogos são atividades que exigem participação voluntária, os participantes precisam aceitar as condições e elementos dos jogos, bem como precisam ter a liberdade de entrar e sair da atividade por vontade própria, conferindo segurança e prazer na prática.

De todo modo, mesmo diante de negativas e certas resistências quanto às recepções das atividades, nosso planejamento de ações e estratégias de ensino pôde ser concretizado e produziu efeitos e experiências pedagógicas, didáticas e científicas, bem como propiciou ressignificação das relações entre aprender e ensinar Sociologia na escola e, particularmente, em nossa prática docente. Assim, por meio da proposta pedagógica-científica trazida neste trabalho, defendemos que outras maneiras de ensinar e aprender Sociologia são possíveis, podem ser imaginadas, planejadas e implementadas no cotidiano da escola pública.

3.1 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES NA ESCOLA E DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Aplicamos o jogo pedagógico no Colégio Estadual Mathias Jacomel, situado em Pinhais-PR, região metropolitana de Curitiba, no bairro Vargem Grande. É a instituição escolar mais antiga do município, fundada no ano de 1963. Com funcionamento nos três turnos - matutino, vespertino e noturno -, oferta ensino fundamental e médio. Em 2019, possuía cerca de 954 (novecentos e cinquenta e quatro) estudantes matriculados e matriculadas, os quais residem nos bairros vizinhos como Maria Antonieta, Vila Palmital e Vargem Grande, bem como no município de Piraquara. De modo geral, os estudantes são filhos e filhas de pais e mães pertencentes à classe trabalhadora da região.

Tendo como hipótese de que o contato com o jogo permite outras experiências e aprendizados sociológicos, concebemos o material didático como instrumento capaz de proporcionar reflexões acerca da *imaginação sociológica*. Além disso, é de nosso

interesse compreender como se estabelece o processo de aprendizagem em Sociologia a partir desta ferramenta pedagógica.

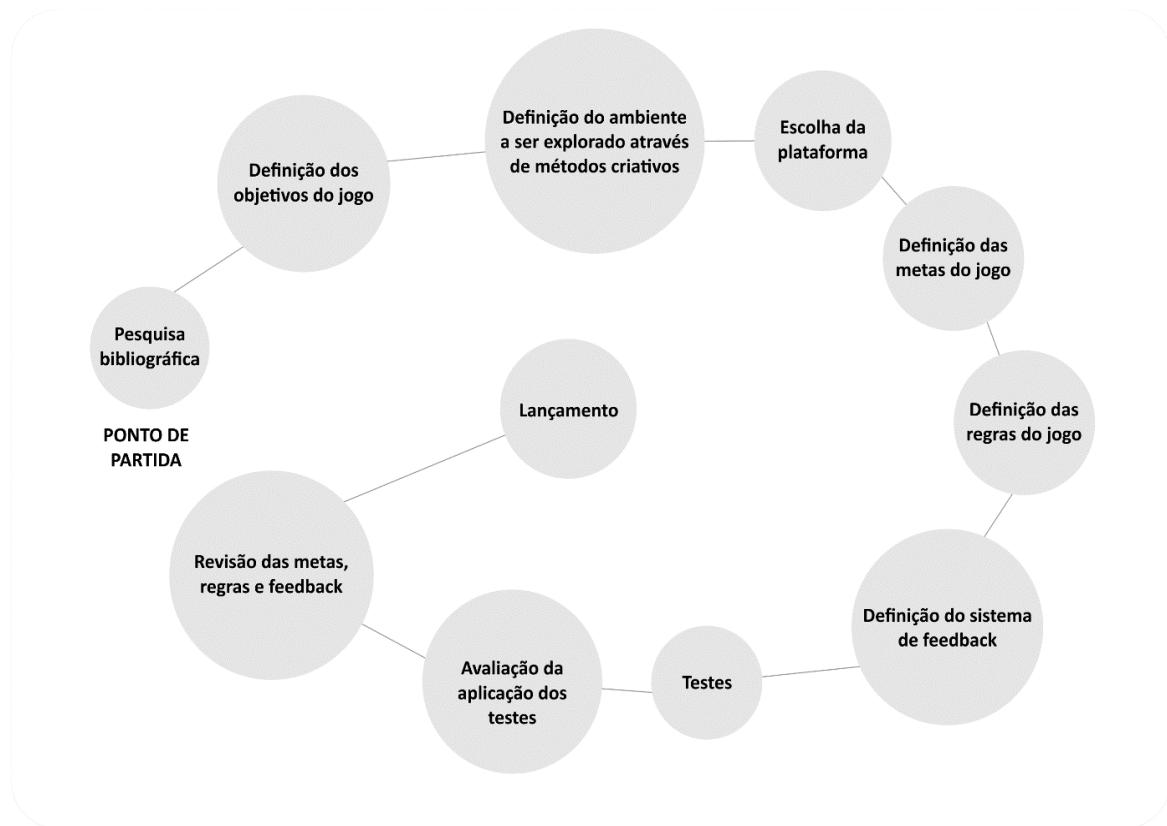
Portanto, construímos 3 (três) narrativas histórico-sociológicas em LARP, tendo como fundamento as teorias sociológicas clássicas sobre trabalho, ou seja, lançando mão das contribuições de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, estruturamos os objetivos, cenários, personagens e contexto histórico propícios de cada jogo.

Lembrando que optamos por uma forma específica de se jogar RPG (sigla para *Role Playing Game*, traduzido como “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representação”) a qual é conhecida como LARP (*Live Action Role-playing* ou jogo de interpretação ao vivo, em português), justamente pelo fato deste tipo de jogo possibilitar a participação de muitas pessoas, o que condiz com a realidade das salas de aula superlotadas, as quais enfrentamos no cotidiano escolar.

De acordo com o manual sobre LARP de Luiz Falcão (2013), o *Live Action Role-Playing* surgiu dos *Role Playing games* - RPGs em meados de 1980 com o objetivo de aprendizagem. No contexto educacional, como nosso caso, são denominados *edularps* - jogos elaborados como a finalidade educacional ou realizado em contextos educacionais, com foco em vivenciar os conteúdos curriculares de modo divertido e participativo. Em síntese, para Falcão (2013), o LARP não tem plateia, não tem roteiro muito fechado e é participativo. Também é conhecido como um “jogo em 1^a pessoa”, no qual os participantes traçam o rumo da história. Enfim, é um jogo de cooperação, podendo haver competições e concorrência dentro das histórias.

Contextualizado o LARP, esclarecemos que adotamos a metodologia de criação de jogos educacionais desenvolvida por Antunes, Queiroz, Santos e Lima (2018), os quais denominaram esse processo como "ciclo criativo de produção de jogos educativos" e está ilustrado na página seguinte.

FIGURA 3: Metodologia do ciclo de produção de jogos educativos



FONTE: Antunes, Queiroz, Santos, Lima (2018).

Neste sentido, procuramos seguir este caminho proposto pelos autores, o que nos auxiliou e ofereceu diretrizes em nossa trajetória em busca da criação de jogos pedagógicos sobre Sociologia, além da formação teórica e prática recebida no Curso de Criação de Jogos Analógicos da Gibiteca de Curitiba-PR. Assim, levantamos referenciais teóricos sobre nossa temática, definimos objetivos e metas dos jogos, delimitamos o tipo de jogo – LARP – e toda sua estrutura, estabelecemos regras e sistema de feedback como indicado por McGonigal (2012). Logo após, submetemos aos testes em sala de aula e realizamos análise acerca das apropriações e experiências proporcionadas pelos jogos e demais atividades. Não se menciona na ilustração, é importante dizer, a etapa de preparação teórica e formativa dos estudantes, fase a qual demandou, como já exposto anteriormente, atividades como exibição e debate de filme, leitura e interpretação de textos sociológicos, bem como produção de mapas conceituais a respeito da divisão do trabalho social, de acordo com sociólogos clássicos.

3.2 LARPS CRIADOS PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA.

“Larp é encontro de pessoas através de personagens relacionando-se
em um mundo ficcional” Eirik Fatland

LARP 1: LUTA DE CLASSES NO CAPITALISMO – KARL MARX

Conheça o inimigo e a si mesmo, e os caminhos se abrirão.
“Um espectro ronda a Europa. O espectro do comunismo!”
Manifesto do Partido Comunista – Marx e Engels

Introdução de ambientação

Tendo como referências importantes as obras, “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” de Friedrich Engels (2010) e Manifesto do Partido Comunista de Karl Marx e Friedrich Engels (2013), admitimos o contexto político, econômico e social expressos nos livros e projetamos nosso próprio ambiente de jogo.

Em meados do século XIX, na Inglaterra, a situação da classe trabalhadora industrial urbana era a mais precária e degradante possível. Os trabalhadores – classe proletária - produziam toda riqueza e bens na sociedade, mas cada vez mais estavam em condição de pauperização e exploração. Enfrentavam a fome, a má alimentação, a miséria e jornadas de trabalho extenuantes de até 16 horas diárias. Deparavam-se com condições precárias de habitação, ausência de saneamento básico e higiene, assim como doenças graves, sendo que estas contribuíam para o aumento da mortalidade entre os operários urbanos. Além disso, a exploração da mão de obra infantil era uma prática constante do processo de acumulação de riquezas proporcionado pela Revolução Industrial, sendo que mulheres e crianças recebiam salários bem inferiores aos dos homens. Em contraposição, o álcool e o sexo eram as únicas formas de prazer e consolo presentes na cultura e lazer dos trabalhadores, em meio a toda dureza e brutalidade que amargavam no cotidiano. Ademais, Engels (2010) observa que o produto histórico mais relevante da Revolução Industrial é o proletariado:

Com essas invenções, desde então aperfeiçoadas ano a ano, decidiu-se nos principais setores da indústria inglesa a vitória do trabalho mecânico sobre o trabalho manual e toda a sua história recente nos revela como os trabalhadores manuais foram sucessivamente deslocados de suas posições pelas máquinas. As consequências disso foram, por um lado, uma rápida redução dos preços de todas as mercadorias manufaturadas, o florescimento do comércio e da indústria, a conquista de quase todos os mercados estrangeiros não protegidos, o crescimento veloz dos capitais e da riqueza nacional; por outro lado, o crescimento ainda mais rápido do proletariado, a destruição de toda a propriedade e de toda a segurança de trabalho para a classe operária, a degradação moral, as agitações políticas (...). (ENGELS, 2010, p.50).

Entretanto, essas condições de vida são produzidas devido ao processo de divisão social do trabalho (diferenciação dos grandes ramos da produção social – agricultura, indústria etc. – e do trabalho individualizado em uma oficina ou fábrica) que acompanha o desenvolvimento das sociedades, pois os estágios da divisão social do trabalho variam de acordo com os diferentes modos de produção existentes ao longo da história. No modo de produção capitalista, a divisão da sociedade em classes é definida pela posição ocupada pelos indivíduos no processo produtivo, ou seja, proprietários ou não dos meios de produção (máquinas, ferramentas, terras, matéria-prima), que correspondem, respectivamente, à burguesia e ao proletariado. Devido a essa desigualdade e conflito de interesses, se configura a chamada luta de classes, que representa as relações de poder desiguais e funciona como motor das mudanças da situação da classe operária. A tomada de consciência, por parte dos trabalhadores, a respeito de sua condição subalterna e deplorável, fomenta a organização dos primeiros movimentos de trabalhadores em busca de direitos, melhores condições de vida e dignidade. Nosso jogo, por sua vez, situa-se nesse contexto social, político e econômico.

Personagens e suas principais características - baseados no mangá Manifesto do Partido Comunista da L&PM

Bill: jovem operário, empregado de uma fábrica, idealista e dotado de um forte senso de justiça. Desconfia que esteja sendo explorado pelos burgueses e começa uma busca pela igualdade. Tem problemas com álcool.

Frank: também operário da fábrica. Sua esposa e filho pequeno trabalham numa fazenda. Vive atormentado pela incerteza em relação ao futuro e tem medo de afrontar a ordem estabelecida, por isso cumpre as ordens até mesmos as mais injustas. É ferido no incêndio.

Denis: burguês, dono da fábrica. É ganancioso, egoísta e explora os operários, a fim de obter lucros cada vez maiores, seja pela cobrança do aumento da produtividade ou horas trabalhadas.

Norman: secretário de Denis. Apoia a revolução dos trabalhadores secretamente, sem revelar seu verdadeiro objetivo.

Simon: tem 12 anos, é um garoto alegre, piadista e travesso. É um trabalhador da fábrica.

Bart: Outro operário da fábrica. É inteligente, possui conhecimentos em vários assuntos e analisa tudo de forma racional. Apoia a classe trabalhadora.

Bruno: trabalhador revolucionário da fábrica que arquiteta a construção de Utopia, a cidade do socialismo.

Jenny: operária dedicada, mas cansada da exploração a qual está submetida na fábrica. Está muito doente e fragilizada devido às condições de trabalho. Foi diagnosticada com tuberculose e tifo.

Cecília: trabalhadora dedicada e exemplar, considerada “puxa saco” pelos outros operários, o que desperta ódio dos mesmos. Sofre um acidente durante um dia de produção, perdendo a mão esquerda. Esse fato somado ao descaso dos patrões, mudam sua visão sobre as mobilizações dos trabalhadores.

Maria: outra trabalhadora. Tem espírito revolucionário e cultiva a esperança de viver de maneira mais digna e justa com sua família e amigos.

Ana: trabalhadora da fábrica. Tem filho e marido, por isso tem receio em aderir às greves e mobilizações dos operários. Segue ordens sem questionamentos, mesmos as mais injustas. É ferida no incêndio.

Clarice: criança de 12 anos. É filha de Ana. Sua mãe a ajuda a desempenhar o trabalho da maneira correta.

Beatriz: operária que não questiona as condições de trabalho, aceitando-as como naturais. Se coloca contra as ações dos trabalhadores, seja greve ou revolução. É ferida no incêndio.

Demais personagens: 1) operários da fábrica, conformados com a situação deplorável a qual vivem. 2) Outros trabalhadores questionadores da realidade a qual vivenciam, conscientes de sua condição social e esperançosos por mudanças igualitárias e mais justas de vida e trabalho. 3) Uma parcela também será composta por dirigentes da fábrica.

Obs.: Cada integrante do jogo recebe um papel escrito “Trabalhador(a) exemplar e conformado(a) com sua situação de vida e trabalho”, “Trabalhador(a) consciente e que busca melhora de vida e trabalho” e “Dirigente da fábrica – classe burguesa”.

Objetivo

Abordar a relação capital x trabalho, capitalismo, mais-valia, luta de classes por meio da realização do jogo proposto.

Enredo

Os trabalhadores (homens, mulheres e crianças) de uma indústria têxtil estão em um dia de produção e uma operária, Cecília, sofre um grave acidente, perdendo sua mão esquerda devido ao ritmo de trabalho acelerado na fábrica e a cobrança pelo aumento da produção. Alguns trabalhadores ficam indignados e ameaçam uma mobilização. O patrão trata o ocorrido com desprezo e negligência. No entanto, no outro dia, alguns trabalhadores fazem um protesto na porta da fábrica. Outra parte dos operários adentram a fábrica e seguem para mais um dia de trabalho. Entretanto, um misterioso incêndio ocorre na fábrica, ferindo alguns operários, de modo a coibir as mobilizações dos trabalhadores. Os feridos são levados ao hospital.

Após o ocorrido, os trabalhadores realizam uma reunião em frente à fábrica e discutem sobre as condições de trabalho, as quais estão submetidos, bem como a relação com os burgueses, questão salarial, horas de trabalho, relação com a mercadoria produzida, condições de saúde e segurança.

Nesta assembleia, precisam debater e decidir sobre o futuro de suas vidas na fábrica.

Muitos questionam: Por que trabalhamos tanto e nosso salário é tão baixo?

Por que o dono da fábrica que não produz nada fica com grande parte da riqueza produzida? Por qual motivo não podemos adquirir a mercadoria que produzimos?

Dante disso, qual a saída para mudarmos a nossa realidade como classe trabalhadora? Greve ou revolução socialista?

Independente da escolha, seja pela greve ou revolução socialista, quais os próximos passos que serão tomados pelos trabalhadores e trabalhadoras?

O jogo não tem limite de tempo e nem um roteiro definido, nem falas escritas anteriormente. Os jogadores devem agir de acordo com o personagem e com personalidade que recebeu. O jogo acaba quando houver um acordo, seja sobre a greve ou ações relacionadas à revolução socialista.

Elaborado pela autora, 2019.

Essa dinâmica foi passada aos alunos, as personagens foram distribuídas, os critérios e as regras de funcionamento. Lembrando que eles deveriam acionar os conteúdos tratados em sala na etapa de planejamento e de formação teórica.

LARP 2: TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA COMO GERADOR DE SOLIDARIEDADE ORGÂNICA – ÉMILE DURKHEIM

Introdução de ambientação

Émile Durkheim toma a divisão social do trabalho como fonte principal da solidariedade, processo presente em todas as sociedades humanas. Essa concepção surge com intensidade em sua obra **Da divisão do trabalho social** (1999), escrita em um contexto marcado por grandes mudanças sociais, que impactaram as relações de trabalho e de vida.

Conforme Durkheim (1999), com o processo de industrialização e urbanização, houve a substituição da solidariedade mecânica presente em sociedades pré-capitalistas, com pouca divisão do trabalho, grandes semelhanças entre as pessoas e compartilhamentos de costumes e regras estabelecidas socialmente. Em seu lugar, a solidariedade orgânica ganha espaço como instrumento central nas sociedades capitalistas, motivada pelas transformações sociais, aumento da especialização de tarefas e diversificação social. Nesse sentido, a solidariedade orgânica é específica da sociedade capitalista, a qual é complexa e repleta de diversidade. Tendo como preocupação prioritária o estabelecimento da coesão e ordem social geradas pela divisão social do trabalho e solidariedade, Durkheim (1999) estabelece que o estado de anomia seria a condição de desregramento e de disfunções sociais, que gera precariedade de vida, conflitos e finda os laços sociais. Esta condição, por sua vez, deveria ser evitada com o que Durkheim denominou de corporações profissionais, espécie de mediação entre Estado e sociedade. Para ele as associações de profissionais de trabalho são capazes de fornecer um código de ética e uma identidade corporativa aos artesãos e profissionais.

Embora não seja tão evidente em sua teoria, Durkheim considera o trabalho significante e satisfatório quando realizado em contexto regulamentado e normativo, submetido a direitos e deveres, assim como marcado pela solidariedade entre os trabalhadores e em associações de profissionais do trabalho.

Assim sendo, as corporações profissionais, segundo Durkheim, exercem “um poder moral capaz de conter os egoísmos individuais, de manter no coração dos trabalhadores um sentimento mais vivo de sua solidariedade comum, de impedir que a lei do mais forte se aplique de maneira tão brutal nas relações industriais e comerciais” (Durkheim, 1999, p. XVI). Desta forma, a proposição de corporações profissionais pelo sociólogo francês serve como solução aos impasses entre capital e trabalho impostos neste contexto histórico.

Por fim, as associações profissionais podem desempenhar importante função no funcionamento e comando da economia moderna, enquanto instituições formalizadas e respeitadas publicamente, cabendo a elas a elaboração de regras que se estabelecem igualitariamente aos patrões e empregados, pois possuem tudo o que é necessário para enquadrar o indivíduo, para tirá-lo do estado de isolamento moral. (Durkheim, 1999).

Personagens principais

1. Equipe gestora (Donos da fábrica de sapatos de couro): composta por 8 (oito) participantes, devem cumprir a atividade de organização da produção, de mando e dar ordens aos trabalhadores.
2. Trabalhadores de fábrica: aproximadamente 14 (quatorze) participantes, tem a função de desenvolver uma atividade produtiva e cumprir com as ordens do dono da fábrica.

Dentre eles:

Operários que preparam a matéria prima: couro e tem a consciência da interdependência entre eles e o dono da fábrica, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de cada função para o todo.

Operários que preparam a matéria prima: denuncia para os demais a exploração que sofrem provinda da relação com a burguesia. Quer mobilização dos trabalhadores e precisa convencer os outros.

Operários responsáveis pelo corte do couro: Tem a consciência da interdependência entre eles e o dono da fábrica, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de cada função para o todo.

Operários responsáveis pelo corte do couro: denuncia para os demais a exploração que sofrem provinda da relação com a burguesia. Quer mobilização dos trabalhadores e precisa convencer os outros.

Operários responsáveis pela modelagem do couro: Tem a consciência da interdependência entre eles e o dono da fábrica, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de cada função para o todo.

Operário responsável pela modelagem do couro: denuncia para os demais a exploração que sofrem provinda da relação com a burguesia. Quer mobilização dos trabalhadores e precisa convencer os outros.

Operários que preparam tingimento do couro: Tem a consciência da interdependência entre eles e o dono da fábrica, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de cada função para o todo.

Operário que prepara tingimento do couro: denuncia para os demais a exploração que sofrem provinda da relação com a burguesia. Quer mobilização dos trabalhadores e precisa convencer os outros.

Operários responsáveis pelo molde dos sapatos: Tem a consciência da interdependência entre eles e o dono da fábrica, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de cada função para o todo.

Operário responsável pelos acabamentos químicos e produção tecidos dos sapatos: denuncia para os demais a exploração que sofrem provinda da relação com a burguesia. Quer mobilização dos trabalhadores e precisa convencer os outros.

Operários responsáveis pelos acabamentos químicos e produção tecidos dos sapatos: Tem a consciência da interdependência entre eles e o dono da fábrica, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de cada função para o todo.

Operário responsável pelo acabamento do sapato: produção de vestuários como camisas de linho: denuncia para os demais a exploração que sofrem provinda da relação com a burguesia. Quer mobilização dos trabalhadores e precisa convencer os outros.

Operário responsável pelo acabamento do sapato: produção de vestuários como camisas de linho: Tem a consciência da interdependência entre eles e o dono da fábrica, ao mesmo tempo que reconhecem a importância de cada função para o todo.

Objetivo

Enfocar a divisão do trabalho social como funcional na sociedade industrial, por gerar interdependência, integração e coesão social devido à grande diferenciação social e especialização de tarefas nas sociedades mais complexas. Para isso, demonstrar a importância das corporações profissionais, conforme Durkheim, como solução aos impasses e conflitos entre as classes no capitalismo.

Enredo

Os trabalhadores de uma fábrica de sapatos de couro estão em mais um dia de produção e de trabalho. Tudo aparentemente está tranquilo, cada trabalhador em seu posto de trabalho, cumprindo com sua função promovida pela divisão do trabalho social. Entretanto, alguns operários iniciam uma mobilização devido às últimas medidas implementadas pela equipe gestora, como o aumento do ritmo da produção e ampliação da jornada de trabalho, a fim de expandir a produtividade e por consequência aumentar os lucros dos capitalistas e reduzir os custos da mão de obra. Contudo, parte dos trabalhadores se contrapõem aos questionamentos levantados pelos primeiros, salientando as diferenças sociais como funcionais à ordem e à coesão dentro da fábrica.

Está posto o impasse: em assembleia dos trabalhadores e trabalhadoras, após um dia de produção de tecidos para confecção, os operários debatem sobre suas condições de vida e trabalho, jornada, salário, relação com burguesia, condições sanitárias e saúde.

Será necessário propor uma solução para o conflito exposto entre trabalhadores e empregadores. Possíveis propostas a serem debatidas: reunião com equipe dirigente da fábrica e propor criação de corporação profissional. Ou greve dos trabalhadores por tempo indeterminado. O jogo será encerrado quando trabalhadores e equipe gestora concordarem em criar corporações profissionais como mediador entre Estado e sociedade, proposta de Durkheim diante dos conflitos de classe.

Enfim, lembrando que entendemos aqui agrupamentos profissionais como coletivos profissionais os quais teriam, entre outras funções, a de reduzir as distâncias entre o Estado e os indivíduos, possibilitando um diálogo cada vez mais coeso entre os dois extremos. Dessa maneira, as ideias durkheimianas versam a respeito de uma sociedade permeada de regras, para que o indivíduo tenha garantida sua capacidade de agir autonomamente, devido à regulamentação moral que impede excessos, sejam eles de empregadores ou empregados.

Elaborado pela autora, 2019.

Esse jogo LARP foi proposto aos estudantes em uma aula após a aplicação do jogo sobre a teoria de Karl Marx, assim como a etapa de planejamento e formação teórica com filme, textos e mapas conceituais. As personagens foram distribuídas a eles, juntamente com os critérios e as regras de funcionamento os quais foram demarcados pela professora e relembrados a todo momento durante a dinâmica como orientação pedagógica. Lembrando que eles deveriam acionar os conteúdos tratados em sala na etapa de planejamento e de formação teórica durante as experiências com os jogos e encenações.

LARP 3: TRABALHO COMO UM VALOR PROTESTANTE EM MAX WEBER

Introdução de ambientação

Max Weber tem uma perspectiva sociológica diferente e a divisão social do trabalho não é o seu foco analítico, porque, segundo ele, não há algo universal e comum a todas as sociedades. Cada sociedade corresponde a realidades históricas específicas e o trabalho se transforma em atividade central no capitalismo devido aos contextos singulares.

Em "**A ética protestante e o espírito do capitalismo**" (2004), Weber analisa que houve uma confluência a qual conferiu ao capitalismo sua especificidade, a união entre o “espírito” capitalista, de maximizar os lucros, e um conjunto de valores religiosos alinhado a uma vida austera, de autocontrole e renúncia aos prazeres mundanos, tendo na poupança um fundamento prioritário.

Assim, nessa relação entre *ethos* capitalista e ética protestante, o trabalho tem espaço central, pois para o protestante obter êxito nos negócios significa confirmação de ter sido abençoado e escolhido por Deus. Nesse sentido, o trabalho duro e disciplinado somado a uma vida regrada e sem entrega às paixões terrenas podem gerar sucesso profissional, demonstrando fé e salvação espiritual do indivíduo. Max Weber (2004) propõe, sobretudo, uma compreensão do capitalismo a partir aspecto cultural em vez do econômico. Para ele, o capitalismo industrial tem a sua gênese na ideologia protestante puritana e calvinista desenvolvida no século XVI, com a Reforma Protestante, contexto no qual a Igreja Católica perde o monopólio religioso na Europa e surgem diferentes vertentes do protestantismo no período seguinte. O sociólogo percebe, em sua obra, a presença muito significativa de protestantes entre os empresários e os trabalhadores qualificados nos países capitalistas mais industrializados. Dessa forma, Weber imaginou que deveria existir uma relação entre certos valores calvinistas e puritanos e a gênese do capitalismo moderno, a partir da associação entre predisposição ao trabalho e possibilidade de salvação espiritual. Sendo assim, Weber (2004) argumenta que a transformação dos valores com o surgimento do protestantismo desenvolve a concepção do trabalho como uma atividade voltada à glorificação de Deus e principal fonte de salvação. Dessa forma, o trabalho se torna um valor em si mesmo, como a própria finalidade da vida, ordenada por Deus. Diante dessa doutrina religiosa, os seguidores deveriam desenvolver, além dessa “vocação” para o trabalho, um comportamento social regrado e comedido, isto é, uma prática sistemática e racional em busca da salvação espiritual. Essa ascese, passou a ser uma ação racional para o protestante.

Nesse sentido, a “perda de tempo é o primeiro e principal de todos os pecados” para o puritanismo, além da condenação do ócio, luxo e preguiça. Enfim, ao relacionar as condutas produzidas pela associação entre religião e economia, o sociólogo alemão busca na racionalização do trabalho a compreensão do nascimento das relações de trabalho no capitalismo, sendo a atividade produtiva um valor em si mesmo, uma vocação religiosa. Dessa forma, a acumulação de riqueza seria sinal de salvação e cerne do desenvolvimento capitalista.

Objetivo

Compreender a teoria de Max Weber sobre trabalho na sociedade capitalista a partir da relação entre religião e economia.

Enredo

O contexto histórico da narrativa se remonta à Europa do século XVIII, período no qual a consolidação do capitalismo e sua relação com éticas religiosas apresentaram-se como particularidades culturais e econômicas, conforme a ótica weberiana.

Tendo como base a obra “Ética protestante e espírito do capitalismo” do sociólogo alemão Max Weber, cada participante com seu personagem da religião protestante ou católica precisa abrir empresas a fim de obterem lucros a partir da acumulação de riquezas cada vez maiores, impulsionando o crescimento econômico capitalista através de uma lógica racional. Qual grupo empresarial religioso irá ter mais clientela e enriquecer mais em um curto espaço de tempo? A empresa que acumular mais capital será a considerada vencedora do jogo. É necessário levar em consideração as características dos personagens e a obra de Max Weber.

Obs.: Há necessidade de moedas e dinheiros falsos para movimentar as relações comerciais ao longo do jogo.

Personagens principais

Protestantes calvinistas puritanos: são ingleses, tem disciplina muito forte, condenam o ócio e a preguiça, negam os prazeres mundanos e carnais, valorizam o trabalho árduo e, por isso, são bem sucedidos economicamente. São comerciantes de alimentos. Para eles, o trabalho e a acumulação material devem ser usados como recursos para a própria evolução do caráter e da moral humana, tanto individual como coletiva. Acreditam, ainda, na predestinação a qual Deus escolhe a condenação eterna para algumas pessoas e a salvação para outras, antes mesmo do nascimento. Assim, ninguém saberia quem seria salvo ou condenado, surgindo então atitudes individualistas nas relações sociais, com conduta de vida extremamente regrada e entregue ao trabalho.

Além disso, são considerados “bons cristãos”, trabalham muito, são vistos socialmente como avaros e pouco generosos. Se entregam totalmente ao trabalho e valorizam muito o tempo dedicado a essa atividade, não dando atenção à família, ao lazer, ao prazer e ao tempo livre injustificado. Dessa maneira, desempenham trabalho árduo e ilimitado somado à prática da usura, isto é, a cobrança de juros, a qual não consideram como pecado, o que contribui para a acumulação de capital e prosperidade econômica. São pessoas austeras, rígidas nos costumes e moralistas. Por outro lado, são muito dedicados e autoconfiantes, tendo devoção ao trabalho e acreditam que a salvação da alma está no esforço individual. **Iniciam o jogo com 1000 reais.**

Católicos: De modo geral, seguem a figura de Jesus Cristo e apresentam postura diferente dos protestantes. Não tem como foco o apego a bens materiais e a acumulação de dinheiro e bens, sendo inclinados à ascese monástica composta por práticas como celibato e jejum. São mais tranquilos e despreocupados com a vida, enquanto protestantes desejam aquisição de bens e trabalham duro para glorificar a Deus. Idealizam a pobreza, concebem a noção do homem pecador, pregam o amor ao próximo e acreditam na salvação no além mundo. Guardam o domingo como dia de descanso, dia em que vão à missa e não trabalham. O sábado é reservado como dia de descanso e de dedicação às outras atividades diferentes do trabalho como lazer, assim, trabalham somente em “dias úteis”. Acreditam em santos e não praticam a usura, a cobrança de juros, pois é considerada pecado pela Igreja Católica. **Iniciam o jogo com 1000 reais.**

Clientes dos comerciantes protestantes e católicos: cerca de 10 (dez) participantes que precisam comprar produtos dos comerciantes protestantes ou católicos, a livre escolha ou negociação.

Elaborado pela autora, 2019.

O LARP a respeito da teoria weberiana foi o último jogo a ser aplicado aos estudantes, depois dos jogos elaborados sobre Marx e Durkheim. Em uma aula, as personagens foram atribuídas, assim como os critérios e as regras de funcionamento foram situados a todos em sala de aula. Os estudantes deveriam acionar os conteúdos abordados em sala na etapa de planejamento e de formação teórica. Para isso, relembramos de modo expositivo algumas ideias de Weber na obra “Ética protestante

e o espírito do capitalismo” no quadro negro e sistematizamos coletivamente antes do início do jogo.

Enfim, na fase de planejamento e formação teórica metodológica tratamos os três autores clássicos de modo a contrastar uma teoria com a outra para fins didáticos aos estudantes. No entanto, ao aplicar os jogos, dedicamos uma aula específica a cada autor, relembramos conceitos-chave de cada perspectiva sociológica e, em seguida, aplicamos as dinâmicas dos LARPs, sendo que múltiplas experiências emergiram nesses processos educativos, as quais debatemos minuciosamente nas próximas sessões deste trabalho.

3.3 CONCEITOS SOCIOLOGICOS ACIONADOS NOS LARPS

Antes de tudo, cabe contextualizar o lugar ocupado pela Sociologia Clássica e situar o modo de ensiná-la na escola. A respeito disso, Araújo, Bridi e Motim (2010) afirmam que conceitos e categorias da Sociologia Clássica devem ser abordados de maneira contextualizada, tendo como parâmetro a época e a sociedade nas quais foram construídos, relacionados à vida social e política dos estudantes.

Nesse sentido, ao trabalhar com textos sociológicos, mapas conceituais, debater o filme *Germinal* e elaborar os LARPs, adotamos essa postura científica e pedagógica, a fim de evitar anacronismos desnecessários e contraproducentes que impedem a apropriação adequada da Sociologia, assim como prejudicam o entendimento de sua contribuição específica aos estudantes de Ensino Médio: a potencialidade em desenvolver a *imaginação sociológica*, nos termos de Charles Wright Mills (1965).

Admitimos aqui também as proposições do professor Lino de Macedo (1995) que nos traz reflexões e aspectos importantes, particularmente, a respeito dos jogos e Educação. O jogo compreende uma ferramenta didática a qual permite o desenvolvimento de inúmeras habilidades como a colocação e resolução de problemas, tomadas de decisões, pensamento lógico, leitura e observação, habilidades espaciais e emocionais, senso de coletividade, entre outras habilidades. Dessa forma, os jogos contribuem para o desenvolvimento psicológico, intelectual e social de crianças e jovens em idade escolar. Além disso, os jogos aplicados à educação possibilitam a abordagem de temas e questões complexas e profundas de maneira leve e divertida, ampliando a participação, o interesse pela Sociologia e

engajamento de estudantes na construção do conhecimento, pelo fato dos jogos estarem presentes em seus hábitos culturais e de lazer. Por fim, no processo de ensino e aprendizagem, o uso de jogos em sala de aula potencializa o lugar dos estudantes como protagonistas em suas ações enquanto sujeitos de seu conhecimento, enquanto a docente cumpre o papel de mediadora e orientadora desse processo.

De todo modo, o processo de construção das 3 (três) narrativas históricas e sociológicas a partir das teorias clássicas sobre trabalho, possibilitou acionar conceitos sociológicos presentes em Karl Marx como *divisão social do trabalho, mais-valia, trabalho alienado, luta de classes sociais, modo de produção capitalista e força de trabalho*, além das primeiras organizações, mobilizações operárias e grevistas, ao privilegiar a oposição entre capital e trabalho na estrutura de jogo.

Por esse ângulo, admitimos a ótica marxiana a qual concebe a divisão social do trabalho como processo central ao aparecimento das desigualdades sociais, com demarcação de posições e classes sociais distintas e complementares, ao mesmo tempo, no modo de produção capitalista. No entanto, apesar de gerar desigualdades sociais, o trabalho é tomado como produtor de riquezas e produtividade, sendo expressão da própria condição humana. Para além disso, consideramos que “trabalho é o esforço para transformar a natureza e, nesse processo, o homem transforma a si mesmo,” conforme preconiza Marx. (ARAÚJO, BRIDI, MOTIM, 2015, p. 49).

Da mesma maneira, delineamos uma trama tendo como referência a teoria durkheimiana e algumas construções teóricas relevantes. Nesse sentido, a partir da *divisão do trabalho social* que gera vínculos de *solidariedade*, seja *mecânica* (em sociedades pré-industriais) ou *orgânica* (em sociedades industriais), salientamos a grande preocupação nesta chave analítica em estabelecer a integração social e evitar o estado de *anomia social*, situação na qual as regulações não cumprem seu papel e geram conflitos sociais.

Durkheim, por sua vez, é curioso salientar, chama o processo presente em diferentes sociedades de *divisão do trabalho social*, de modo distinto de Marx, o qual denomina *divisão social do trabalho*, pois aquele elenca como função prioritária a integração social e considera esse processo como positivo para a ordem social. Araújo, Bridi e Motim (2015) colocam que Marx critica a divisão social do trabalho, pois ela produz desigualdades e seu papel é justamente produzir *mais-valia*, fundamento

da acumulação, aumentar os lucros do capitalista e diminuir os gastos com mão de obra.

Ademais, Araújo, Bridi e Motim (2015) afirmam que Émile Durkheim admite que, na sociedade industrial, os indivíduos percebem a dependência mútua gerada pela diversificação social promovida pelo processo de urbanização e industrialização e formam uma concepção de direitos e deveres além da relevância social no desempenho de suas funções. Assim, a divisão do trabalho social é funcional por produzir solidariedade o que ampara a coesão social nas sociedades industriais.

Por fim, a última narrativa histórico-sociológica fundamenta-se na perspectiva weberiana, a qual toma o *trabalho* como um valor da modernidade, que por sua vez se desenvolve através da *ética da religião protestante*, lançando as bases fundamentais do *capitalismo moderno* e subsidiando seu desenvolvimento. A partir dessa lógica, a categoria trabalho aqui é compreendida, primordialmente, como um valor ético religioso e não econômico, o qual contribuiu para a consolidação do sistema capitalista.

Conforme Araújo, Bridi e Motim (2015) Max Weber reconheceu a concepção de vocação e a exaltação ao trabalho como aspectos centrais da ética protestante, a qual tem como finalidade honrar a Deus e merecer a salvação eterna. Dessa forma, tendo como direcionamento moral uma conduta ascética fundamentada pela condenação ao ócio e à preguiça, o protestantismo colaborou com o desenvolvimento do capitalismo ao produzir trabalhadores regrados e que valorizam muito o trabalho.

Diante desses debates sociológicos clássicos, identificamos posicionamentos teóricos em oposição em relação à função e divisão do trabalho na modernidade, como em Marx e Durkheim. Somado a essas perspectivas, temos a clássica análise de Weber sobre o sentido ético e religioso do trabalho aliado ao que chamou de “espírito do capitalismo”, enquanto ação racional inclinada à acumulação de riquezas. Enfim, todas essas abordagens sociológicas são relevantes e complementares, pois permitem o entendimento de um fenômeno social complexo e repleto de nuances.

3.4 PÓS-ELABORAÇÃO DOS JOGOS

Uma vez formulados os LARPs e finalizada a etapa de formação teórica com nossos estudantes, chegamos na fase de teste e uso dos materiais pedagógicos. A

respeito deste momento, o *designer* de *videogames*, Jesse Schell (2011) nos aconselha que jogos consistentes são criados através de testes, o chamado *playtest*. Este experimento se mostra necessário, já que alerta os desenvolvedores de jogos acerca das fragilidades e incoerências as quais podem ser sanadas, analisando se o jogo promove os efeitos e as experiências para qual foi produzido (SCHELL, 2011).

Após as aplicações dos jogos na escola, os resultados e experiências de aprendizados foram debatidos e problematizados levando em consideração nossa hipótese de pesquisa e nossos aportes sociológicos e educacionais, especificamente, no próximo capítulo. Lembrando que temos como hipótese que o contato com os jogos permite outras experiências e aprendizados sociológicos e pedagógicos, assim como tomamos os materiais didáticos como instrumentos capazes de instigar a *imaginação sociológica* e a aprendizagem da Sociologia. Enfim, é nosso interesse compreender como se estabelece o processo de aprendizagem em Sociologia a partir desta ferramenta pedagógica, reconhecendo os limites, as potencialidades e os alcances propiciados pelos materiais pedagógicos.

Nesse sentido, levamos em consideração as apropriações, os efeitos gerados e as experiências propiciadas com o uso dos materiais didáticos, tendo em vista o perfil dos estudantes e da escola, no sentido de refletir a respeito do processo de construção do conhecimento sociológico proporcionado aos estudantes.

Em suma, no próximo capítulo, apresentamos o perfil dos e das estudantes participantes das práticas de ensino em Sociologia planejadas neste estudo, além de escrutinarmos os usos e apropriações fomentadas pelas atividades realizadas e relatar as experiências de aprendizagem propiciadas pelos jogos. Em outras palavras, analisamos todo o processo educacional aqui proposto, pontuando limites e potencialidades emergentes das práticas educativas no ensino de Sociologia na escola secundária.

4 USOS E EXPERIÊNCIAS COM JOGOS: ANÁLISES SOCIOLÓGICAS E EDUCACIONAIS

Trazemos neste último capítulo, relatos e descrições de experiências, análises educacionais e sociológicas a respeito das utilizações, assimilações e efeitos proporcionados pelos jogos e demais atividades elaboradas, no sentido de demarcar alcances, potencialidades e limitações galgadas ao longo do processo educativo, evocados a partir da proposta pedagógica aqui elencada para o ensino e aprendizado da Sociologia no Ensino Médio.

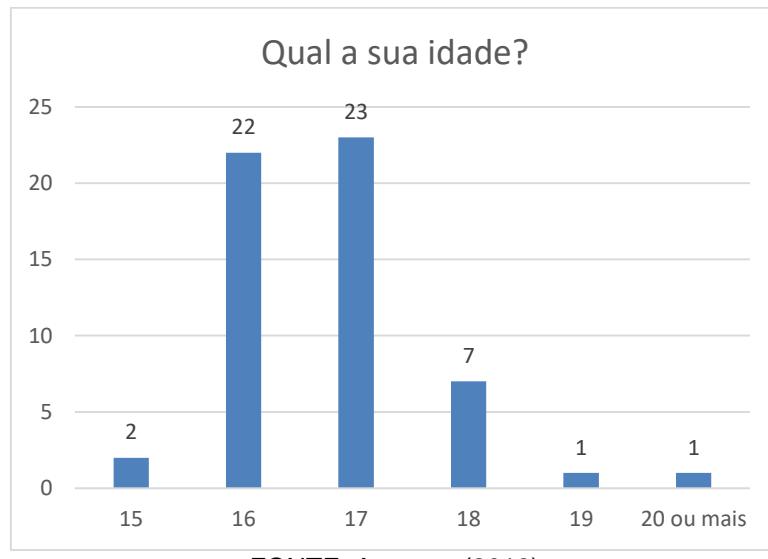
Os jogos educacionais apresentados no capítulo anterior foram aplicados em turmas do 2º ano do Ensino Médio: 2º ano turma A do período matutino e 2º ano turma B e 2º ano turma C no período noturno. Além da participação nos jogos e demais atividades relacionadas a filmes, textos e mapas conceituais, os e as estudantes responderam a um pequeno questionário formulado pela professora-pesquisadora com questões acerca de idade, sexo, estado civil, cor, se tem filhos ou filhas, assim como perguntas específicas sobre seus trabalhos remunerados, a fim de desenhar o perfil dos e das participantes das atividades pedagógicas da pesquisa, sejam eles estudantes que trabalham ou não trabalham.

O perfil dos participantes da pesquisa

Com um total de 56 (cinquenta e seis) questionários respondidos, aglutinamos as respostas a seguir no sentido de caracterizar e, posteriormente, analisar os e as participantes da presente pesquisa, bem como a recepção e participação nas dinâmicas com os jogos sobre a *divisão social de trabalho*, segundo a Sociologia Clássica.

A seguir, apresentamos o perfil estudantil e aspectos gerais dos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 1: IDADE DOS E DAS ESTUDANTES

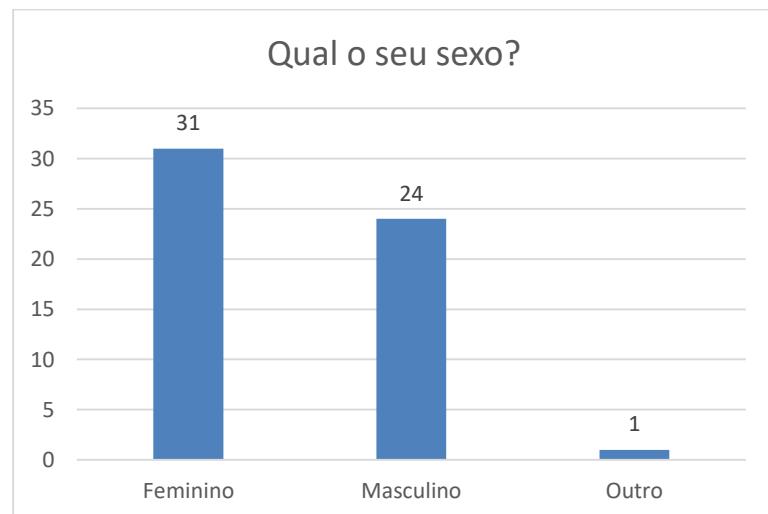


FONTE: A autora (2019)

Como se observa no gráfico, a respeito da idade dos e das estudantes, a maioria (41,1%) tem 17 (dezessete) anos, ou seja, 23 (vinte e três) participantes. Com 16 (dezesseis) anos de idade são 22 (vinte e dois) participantes (39,3%), como podemos observar no gráfico 1. Diante dessa informação, notamos que há relativo atraso escolar nesse grupo analisado, pois no 2º ano do Ensino Médio a idade escolar adequada é 16 (dezesseis) anos, conforme série e idade.

Quando indagamos a respeito do sexo dos e das participantes, obtivemos como resposta, majoritariamente, participantes do sexo feminino, com 31 (trinta e uma) estudantes consultadas. Em contrapartida, temos 24 (vinte e quatro) participantes do sexo masculino e 1 (um) o qual assinalou a categoria “outro”, como podemos analisar no gráfico 2.

GRÁFICO 2: SEXO DOS E DAS ESTUDANTES

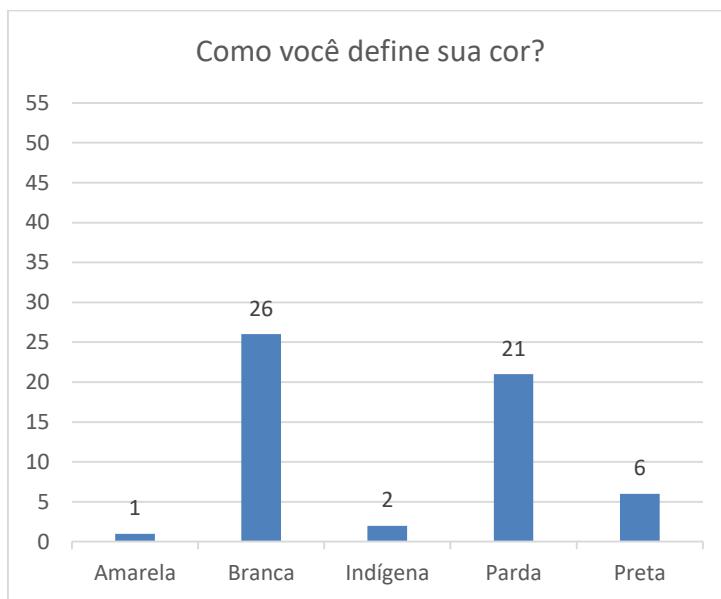


FONTE: A autora (2019)

Sobre o estado civil dos e das estudantes e se tem filhos e filhas, a grande maioria respondeu que é solteira e não possui filhos e filhas.

Quanto a cor dos e das participantes, a maioria respondeu cor branca (26 em números absolutos) e parda (21 em números absolutos), como é apresentado no gráfico 3.

GRÁFICO 3: COR DOS E DAS ESTUDANTES

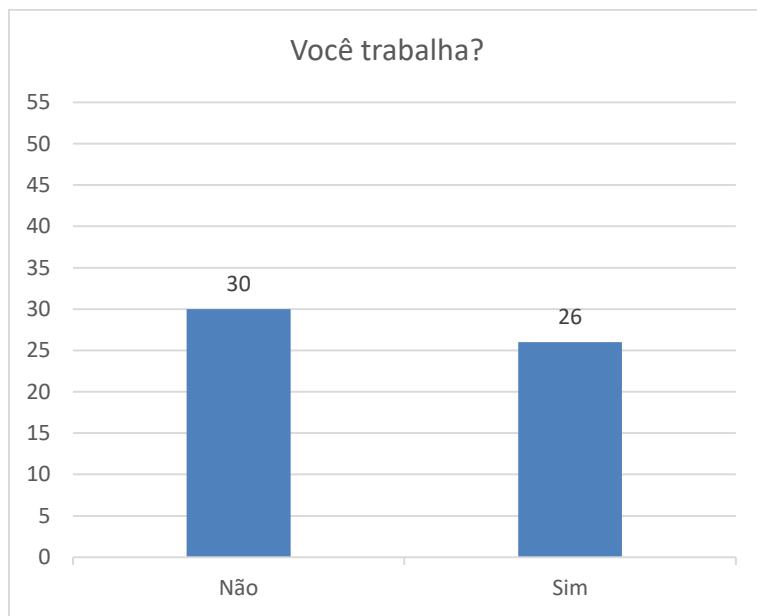


FONTE: A autora (2019)

Para além dessas características mais gerais, em seguida, demonstramos aspectos relativos aos trabalhos remunerados dos e das estudantes trabalhadores e trabalhadoras participantes da nossa pesquisa.

Como mencionado anteriormente, 56 (cinquenta e seis) questionários foram respondidos. Entretanto, destes estudantes consultados, 26 (vinte e seis) trabalham (46,4%) e 30 (trinta) não trabalham (53,6%), como ilustrado no gráfico 4.

GRÁFICO 4: TRABALHO DOS E DAS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2019)

Em relação a alguns aspectos dos trabalhos remunerados dos e das participantes, podemos afirmar que, majoritariamente, os estudantes trabalham há pouco tempo, entre 6 (seis) meses a um ano, sendo recém contratados e contratadas, sobretudo, em trabalhos formais e com carteira assinada. No entanto, há 6 (seis) estudantes sem registro em carteira profissional, realizando trabalhos informais, os quais representam desproteção jurídica, sem garantias de direitos trabalhistas previstos em lei, de acordo com gráfico 5. A título de explicação, o campo denominado como “vazio” é referente aos estudantes que não trabalham ou não trabalhavam no momento da aplicação do questionário, totalizando 30 (trinta) sujeitos.

GRÁFICO 5: TIPO DE VÍNCULO TRABALHISTA DOS E DAS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2019)

No que se refere às funções profissionais desempenhadas pelos e pelas estudantes no mercado de trabalho, as ocupações de Auxiliar Administrativo e Atendente em comércio são as mais expressivas, segundo o gráfico 6. Nesse sentido, o setor terciário de serviços apresenta-se como um setor econômico, o qual está admitindo mão de obra juvenil em idade escolar e está em expansão nos últimos anos. Contudo, quando questionado sobre suas jornadas de trabalho, a grande maioria dos estudantes respondeu que trabalha cerca de 20 (vinte) horas por semana (15 participantes). Obtivemos 7 (sete) participantes que assinalaram 30 (trinta) horas de jornada e 4 (quatro) estudantes responderam 40 (quarenta) horas ou mais. Estes últimos dados se mostram significativos, pois parte dos e das estudantes dedicam mais tempo de suas vidas aos seus trabalhos do que aos estudos (cerca de 30, 40 ou mais horas semanais). Isso permite a afirmação de que se tratam de “trabalhadores que estudam” e não “estudantes que trabalham”, como observado no estudo quantitativo clássico da Sociologia da Educação, produzido por Aparecida Gouveia e Robert Havighurst (1969).

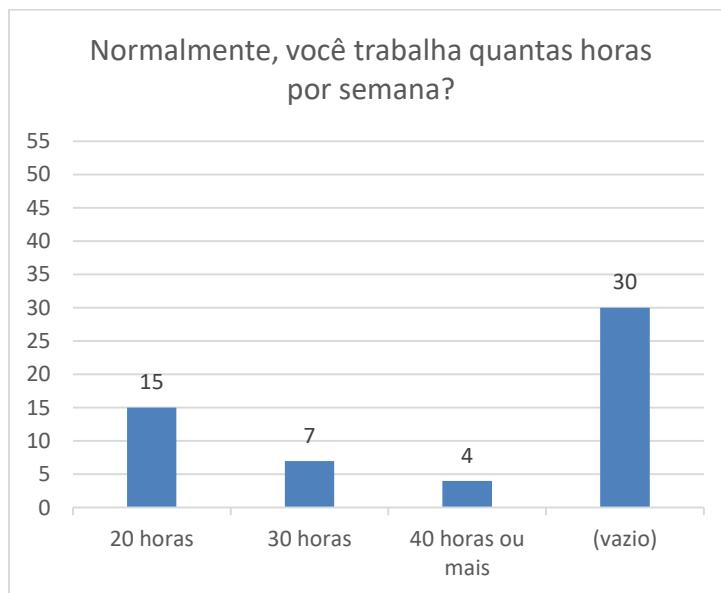
Como se pode ver no gráfico 6, que apresenta as funções realizadas pelos entrevistados, o campo “vazio” se refere aos estudantes que responderam à pesquisa, mas que não trabalhavam no momento da aplicação do questionário, como situado anteriormente.

GRÁFICO 6: FUNÇÕES/OCUPAÇÕES DOS E DAS ESTUDANTES



FONTE: A autora (2019)

GRÁFICO 7: JORNADA DE TRABALHO

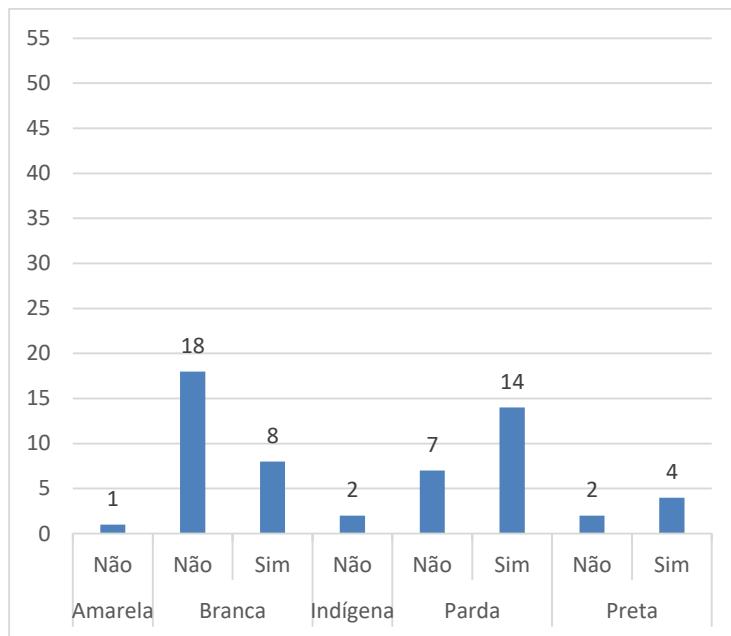


FONTE: A autora (2019)

Entre os que trabalham, isto é, 26 de um total de 56, 15 trabalham 20 horas semanais, 7 trabalham 30 horas e 4 tem jornada de 40 horas. Outros aspectos interessantes, os quais percebemos ao tratar os dados empíricos provenientes dos questionários estão presentes nas próximas tabelas 8 e 9. Na primeira, há correlação entre as seguintes variáveis: cor e inserção no mercado de trabalho. Nela, observamos que, sobretudo, estudantes pardos estão inseridos no mercado de

trabalho formal. Em contrapartida, a maioria dos estudantes brancos ainda não exerce atividades remuneradas. Isso nos leva a pensar e levantar hipóteses sobre desigualdades étnicas, raciais e econômicas, nas quais pretos e pardos, ou seja, negros enfrentam e estão submetidos na sociedade brasileira, demonstrando históricas desvantagens sociais. Desde cedo, por questão de necessidade se inserem no mercado de trabalho, a fim de garantir sua sobrevivência e de seus familiares, diferentemente de estudantes brancos, os quais se dedicam integralmente aos estudos, resultado de privilégios sociais e econômicos em uma conjuntura desigual e excludente.

GRÁFICO 8: COR E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO



FONTE: A autora (2019)

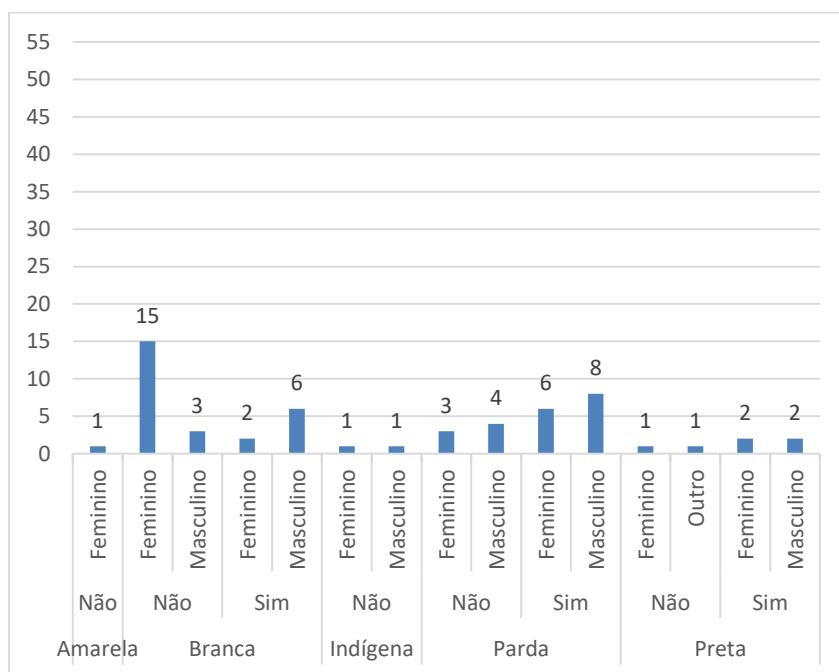
Como mostra esse gráfico sobre a correlação entre cor e inserção no mercado de trabalho, do total de 26 que trabalham, somando pardos e pretos, são 18 estudantes, ao passo que os estudantes trabalhadores brancos totalizam 8.

No entanto, podemos indagar a respeito das diversas motivações que levam os jovens e as jovens começar a trabalhar cedo. Podemos elencar entre as razões, desde garantir a sobrevivência, a necessidade de auxiliar nas despesas da família e o trabalho ser uma condição para estudar, até a utilização do trabalho como meio para adquirir objetos de consumo e destinar seu salário à práticas de lazer, significando autonomia e independência. Sobre esse tema, Alexssandra Terribelle (2006) argumenta que a inserção dos jovens no mundo do trabalho está relacionada aos

fatores como identidade, autonomia, liberdade ou mesmo ao consumo de mercadorias, porém, nos segmentos populares, os jovens apontam que começam a trabalhar, principalmente, para ajudar financeiramente a família.

No gráfico 9 abaixo, no qual mostramos a correlação entre cor, sexo e participação no mercado de trabalho, observamos que 15 estudantes do sexo feminino da cor branca não possuem trabalho, ao passo que 8 estudantes do sexo masculino de cor parda estão inseridos no mercado de trabalho.

GRÁFICO 9: COR, SEXO E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO



FONTE: A autora (2019)

Por outro lado, entre os estudantes de cor branca, os de sexo masculino são aqueles já inseridos no mercado formal de trabalho. Entretanto, estudantes do sexo feminino de cor parda também possuem vínculo empregatício de maneira geral. Nesse sentido, a grande presença de estudantes, sejam meninas ou meninos, de cor parda no mercado de trabalho em idade escolar pode representar a necessidade de trabalhar, a fim de garantir sobrevivência individual ou familiar, assim como condição indispensável para o consumo e práticas de lazer, como podemos especular considerando pesquisas sobre juventude, trabalho e consumo. Assim, é viável levantar a hipótese de que a inserção precoce ao mercado de trabalho de estudantes da cor parda, ou seja, estudantes negros e negras pode estar vinculada às

desigualdades sociais, econômicas e raciais as quais a população negra, historicamente, está submetida na sociedade brasileira.

Para além disso, os e as estudantes que trabalham responderam a seguinte questão aberta: “Descreva como é seu trabalho”. As respostas foram condensadas e estão expostas no quadro 1.

QUADRO 1 – DESCRIÇÕES E SENTIDOS RELATIVOS AOS TRABALHOS REMUNERADOS

Sentidos positivos do trabalho	Sentidos negativos do trabalho	Descrição das atividades desempenhadas no trabalho
Não citou	Não citou	Setor de qualidade, auditoria de vendas (2 respondentes)
“é da hora”	-	Faz entregas de comidas como motoboy
Trabalho ótimo, ambiente agradável, chefe é um “amorzinho”	-	
“Legal”	-	Trabalha em almoxarifado
“Tranquilo, cumpre com meus objetivos e ganho corretamente meus direitos”	-	Auxiliar contábil administrativo
Não citou	Não citou	Auxiliar administrativa
-	“Chato”	Auxiliar administrativo
Não citou	Não citou	É marceneiro, faz móveis
“Considero meu trabalho bom”	Apesar da pressão quando há auditoria de outras empresas	É menor aprendiz no setor da qualidade, faz medição de peças e arquiva documentos
-	-	Auxiliar administrativo em treinamento. Faz curso de Auxiliar administrativo
“A empresa me dá conhecimento, me faz ter uma noção, aprendo várias áreas e meu direito na empresa”	-	Atendimento telefônico em setor administrativo
Não citou	Não citou	É jovem aprendiz na área administrativa
“Bom”	-	Recepção de empresa
	“Cansativo, chato. Quanto mais trabalho com seres humanos mais eu amo os animais”	Repcionista em setor público (Prefeitura de Pinhais)
“Trabalho tranquilo e simples”	-	Eletricista
-	Cansativo	Atendimento ao público
“De boas” mas...	Um pouco estressante, cansativo, recebo pouco	Atendente de comércio

Não citou	Não citou	Menor aprendiz auxiliar administrativo, área de compras da empresa com contrato duração de 2 anos
Não citou	Não citou	Auxiliar administrativo no setor de RH de empresa varejista. Contrata e desliga colaboradores, cria planilhas de crescimento e produtividade e atividades semelhantes
Não citou	Não citou	Setor logística, “faz de tudo”, separação de itens, entrada e saída de mercadorias, recebimento e empenho de notas
Não citou	Não citou	Menor aprendiz, área logística, faz recebimento e inspeção de materiais, notas fiscais, ordens de compra, entregas de materiais e organização de estoque
Tranquilo, sossegado, pois não carrega peso, só repõe produtos na área de venda.	-	Menor aprendiz, repositor em comércio
Da hora, “bom pois faz seu próprio horário”	Cansativo	Motoboy
Tranquilo	Loja é de sua mãe e não gosta de trabalhar em família	Vendedora em loja de roupas, faz de tudo um pouco
-	-	Auxiliar administrativa em clínica de diagnóstico por imagem, trabalha com laudos dos pacientes na parte de impressão e leitura, fechamento de laudo e exames

FONTE: A autora (2019)

Dentre 26 (vinte e seis) estudantes que trabalham: 12 (doze) participantes referem-se aos seus trabalhos atribuindo sentidos positivos aos mesmos adjetivando com termos como “tranquilo”, “bom”, “da hora”, “ambiente agradável” e empresa como espaço de aprendizagem e socialização. Enquanto, por outro lado, 7 (sete) referiram-se aos seus trabalhos como “cansativo”, “chato”, “estressante”, “com muita pressão” e “baixo salário”.

Notamos que a maioria percebe aspectos positivos e construtivos na atividade remunerada a qual desempenha, como estagiário, jovem aprendiz ou trabalhador CLT. Contudo, ainda assim, reconhecem suas experiências trabalhistas como desgastantes e difíceis, provavelmente devido ao fato de serem “estudantes trabalhadores”, ou ainda “trabalhadores que estudam”, considerando suas longas

jornadas de trabalho semanais, ou dada mesmo às condições gerais de trabalho a qual estão inseridos, questão que não adentraremos neste estudo. Assim, acumulam dois importantes papéis sociais: estudam e trabalham, gerando uma rotina atribulada e com muitas responsabilidades desde muito cedo, no início da juventude e em período escolar.

Enfim, nossa intenção inicial consistia em relacionar o perfil dos e das estudantes com os jogos. Entretanto, não foi possível estabelecer as correlações pretendidas como, por exemplo, o tipo de perfil, a participação e a aprendizagem com os jogos. Ainda que essa pretensão não tenha sido concretizada, optamos em traçar o perfil a fim de conhecer os e as estudantes que participaram de nossas práticas pedagógicas, objetos de nossa reflexão neste estudo.

4.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM JOGOS LARPS NA ESCOLA

A primeira aplicação de jogo ocorreu na turma 2º C, do período noturno. Tratou-se do LARP “Luta de Classes”, baseado na teoria do sociólogo Karl Marx. Na ocasião tivemos duas aulas geminadas com duração de 40 (quarenta) minutos cada uma, sendo utilizado o pátio da escola para fazer a dinâmica, a fim de termos mais liberdade e espaço para o andamento da atividade.

De início, explicamos os objetivos da dinâmica aos estudantes e saímos em direção ao pátio da escola no qual há mesinhas e cadeiras, espaço de socialização dos alunos e alunas o qual utilizamos. Além disso, distribuímos as personagens e contextualizamos o cenário de jogo. Nesta primeira intervenção tivemos que assumir o papel de burguesa – dona da fábrica de tecidos - como uma estratégia para que o jogo se desenvolvesse, pois os e as estudantes estavam perdidos e não sabiam muito o que precisava ser realizado, como agir e se comportar. Nesta ocasião, uma aluna presente se recusou a participar, ficou somente observando os colegas no jogo, muito provavelmente por conta de sua timidez. Tentamos convencê-la a participar, mas não obtivemos êxito e preferimos não obrigar sua atuação, deixando-a livre, apenas observando os demais colegas. Agimos assim porque uma das características de um jogo é justamente a sua participação voluntária, de acordo com Mcgonigal (2012), como já destacamos anteriormente. Porém, conforme pudemos observar, a

estudante, mesmo não participando ativamente, divertiu-se com as situações e interações estabelecidas pelos outros estudantes da turma ao longo da dinâmica proposta.

Esta primeira experiência com o jogo de Marx demonstrou que, para funcionar melhor e com mais fluidez ao desenvolver o jogo, seria necessário delimitar cenas e demarcar assertivamente momentos cruciais e incidentes presentes na narrativa histórica relacionada à teoria marxiana⁸, o que foi implementado nas outras turmas. Entretanto, esta primeira implementação se mostrou interessante, pois estudantes trabalhadores encarnaram e assumiram papel de contestadores e grevistas, o que movimentou e acirrou as relações sociais, em uma explícita luta de classes, nos moldes marxianos.

Ao longo da narrativa, alguns fatos ocorreram como acidentes no ambiente de trabalho afetando trabalhadores, assim como agitações trabalhistas e greves como mecanismos de reivindicação de direitos da classe trabalhadora ainda embrionárias no contexto do final do século XIX. Contudo, não houve negociação entre equipe dirigente e trabalhadores, pois o tempo de aula se encerrou antes de chegarmos a um ponto em comum ou uma pauta mínima de negociação entre trabalhadores e burgueses.

Ainda neste mesmo dia, aplicamos o LARP de Karl Marx na turma 2º B. A recepção por parte dos e das estudantes foi outra, completamente diferente. Se no 2º C a participação foi intensa, bem agitada e a recepção do jogo foi positiva, no 2º B ocorreu justamente o contrário. Os estudantes estavam cansados, muitos dormiam nas carteiras e era apenas a 3ª aula do período noturno, por volta das 20h40. Muitos alunos haviam faltado e a sala estava um pouco esvaziada. Na ocasião, uma estudante não participou, pois não havia levado o termo de consentimento e se negou a participar por “não valer nota”, posicionamento infelizmente muito difundido no cotidiano escolar.

No entanto, ao longo da dinâmica de jogo os estudantes se engajaram e conseguiram interagir mais. Aos poucos entraram na “brincadeira”, o “gelo se quebrou” e se interessaram pela dinâmica. Os trabalhadores solicitaram reunião com classe dirigente da fábrica para negociar. Aqueles aceitaram a proposta do dono da

⁸ Utilizamos aqui “marxiano”, tendo em vista que esse termo se refere aos escritos de Karl Marx na íntegra, já que consultamos e estudamos textos e excertos originais das obras do autor.

fábrica a qual aumentava salários, diminuía jornada de trabalho e concedia benefícios de saúde. Assim, não chegaram a organizar greve, revolta ou revolução socialista sistematizada, pois o cansaço e a desmotivação permaneciam ainda nos e nas estudantes da turma.

Por fim, acabada a dinâmica, conversamos sobre movimentos dos trabalhadores, a importância histórica e social das greves trabalhistas na conquista de direitos do trabalho. Salientamos que muitos direitos trabalhistas que temos atualmente surgiram das lutas dos trabalhadores travadas ao longo do tempo, tendo em vista o processo histórico. Assim, a luta de classes ainda se constitui como motor e base das relações históricas da Humanidade. Este momento de reflexão sociológica foi importante para conectar a dinâmica que acabara de ser realizada com questões urgentes e presentes na realidade de muitos e muitas estudantes, jovens trabalhadores e trabalhadoras.

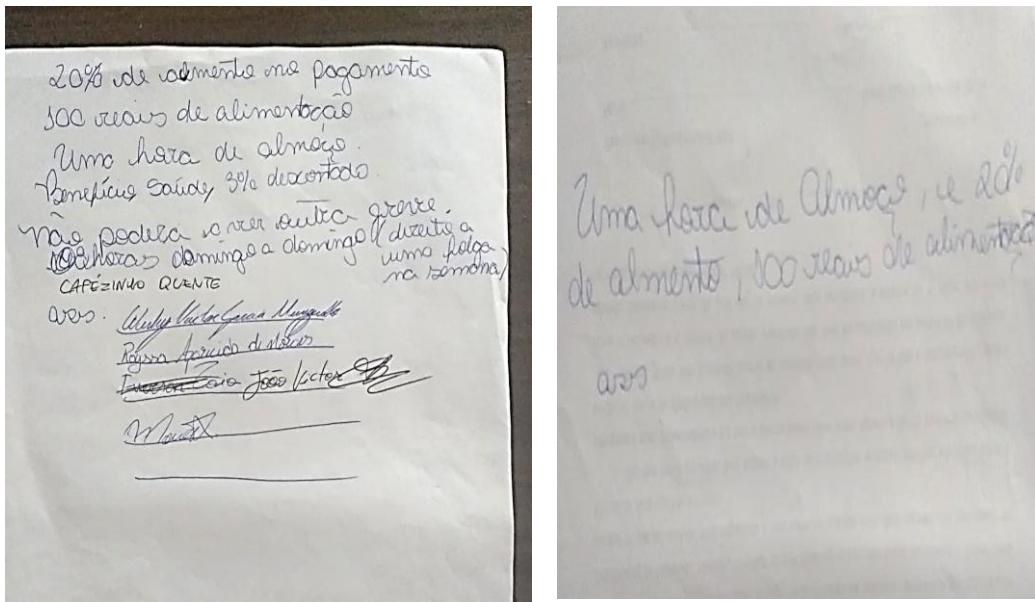
A terceira aplicação se deu na turma do período matutino, 2º A. Pelo fato de se tratar de uma classe lotada, com aproximadamente 40 (quarenta) alunos, a experiência foi tumultuada. Porém, um pequeno grupo de estudantes, cerca de 10 (dez) alunos, se engajou e participou ativamente de todas as aplicações de jogos elaboradas neste trabalho.

Todavia, alguns estudantes não participaram, por volta de dez pessoas aproximadamente, pelo fato de não terem trazido o termo de consentimento assinado ou por recusa dos responsáveis legais em autorizarem a participação de seus filhos e filhas menores de idade na pesquisa. Para esses estudantes, destinamos atividade avaliativa diferenciada escrita, por meio do livro didático público, a respeito dos conteúdos abordados nos jogos, a saber, categoria trabalho conforme Sociologia Clássica.

Além de tudo, muitos estudantes tiveram dificuldades de compreensão do LARP e de sua linguagem própria, diferente de instrumentos pedagógicos utilizados cotidianamente em sala de aula. Pensaram que se tratava de uma experiência com teatro, arte dramática a qual é composta por cenas rigorosamente delimitadas e assincrônicas. A confusão de entendimento surgiu devido às cenas e interações acontecerem ao mesmo tempo na proposta do LARP, diferente da performance teatral, o que demandou, por conta desta característica, agilidade e atenção de nossa parte para observar os efeitos e apropriações propiciadas pelos jogos. Porém, ao longo das práticas lúdicas isso foi repensado e melhor executado com as turmas.

Como desfecho houve greve dos trabalhadores e trabalhadoras e um acordo foi realizado como fruto da negociação entre classe burguesa e proletária. A foto da pauta de negociação da greve está logo abaixo, nas figuras 4. Alguns direitos sociais foram conquistados devido à mobilização trabalhista articulada pelos trabalhadores da fábrica. Por fim, a turma encerrou o jogo com os trabalhadores no poder político, garantindo direitos sociais aos trabalhadores, em um modelo próximo ao Estado de Bem Estar Social, modelo Welfare State como alternativa ao liberalismo econômico e socialismo.

FIGURAS 4: Pautas de negociação da greve, produzidas pelos estudantes.

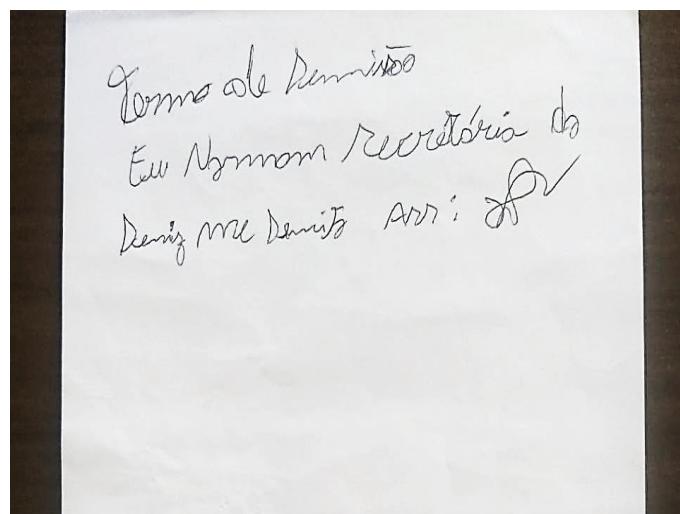


FONTE: A autora (2019)

Nesse sentido, o conflito gerado pela cobrança do aumento de produtividade e intenso ritmo de trabalho para maximizar lucros e acumulação de capital em contraste com péssimas condições de trabalho, baixos salários, longas jornadas de trabalho, riscos de saúde e segurança, uso de mão-de-obra infantil, potencializou a dinâmica do jogo, proporcionando interações improváveis, dando asas à imaginação sociológica dos e das estudantes. Por exemplo, estudantes articularam uma conspiração dos trabalhadores com a ajuda de um personagem, o secretário do dono da fábrica, mas que em segredo apoiava a luta dos trabalhadores. O secretário em questão tentou envenenar o patrão para que a fábrica fosse tomada e controlada pelos trabalhadores. Contudo, não obtiveram êxito na empreitada. Porém, os e as estudantes se divertiram com a possibilidade de acabar com a opressão da classe trabalhadora com a morte do burguês. No entanto, o personagem, secretário do dono

da fábrica, a fim de escapar da responsabilidade de seus atos, resolveu pedir demissão, através de um documento escrito, como podemos visualizar na figura 5.

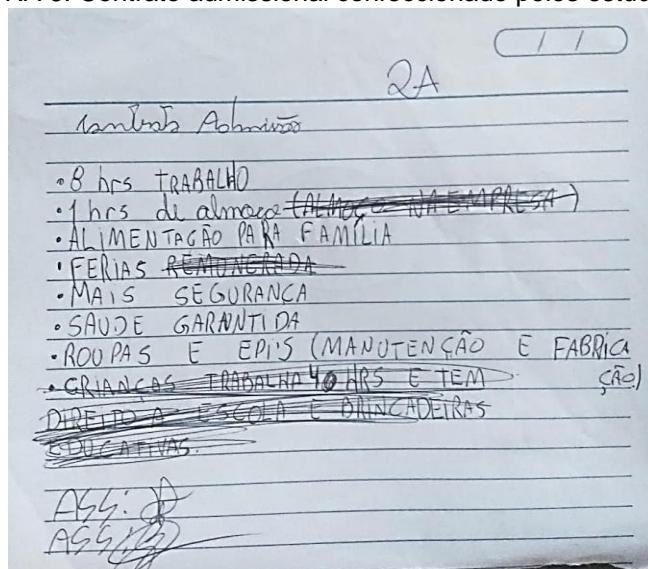
FIGURA 5: Termo de demissão produzido por estudante.



FONTE: A autora (2019)

Enfim, após as mobilizações dos trabalhadores ocorrerem, reivindicações serem realizadas e até mesmo uma “conspiração operária” para assassinar o burguês, dono da fábrica, os estudantes, coletivamente, construíram um contrato de admissão, com inúmeras pautas trabalhistas com o intuito de melhorar as condições e as relações de trabalho na fábrica. Itens como a redução da jornada de trabalho, alimentação, férias, saúde e equipamentos de segurança foram algumas exigências inseridas no documento escrito, formalizado e assinado. A figura 6 ilustra a declaração escrita produzida pelos estudantes durante a performance do jogo.

FIGURA 6: Contrato admissional confeccionado pelos estudantes.



FONTE: A autora (2019)

No decorrer das aplicações obtivemos grande auxílio devido à generosidade de colegas professores de outras disciplinas da escola, cedendo-nos tempos de aulas para proporcionar os usos e as experiências com os materiais didáticos construídos nesta pesquisa.

O LARP baseado nas ideias de Durkheim foi implementado na turma 2º B em duas aulas cedidas pelo professor da disciplina de Biologia da instituição escolar. Na primeira aula, relembramos de modo expositivo as concepções de Émile Durkheim acerca da divisão do trabalho social, solidariedade mecânica e orgânica e agrupamentos profissionais. Na segunda aula, fizemos a experiência prática com o jogo.

De início, os estudantes estavam apáticos e cansados, porém depois houve maior entrosamento e disposição em relação à proposta pedagógica. Algumas estudantes não participaram devido ao fato de não terem trazido o termo assinado, aproximadamente 5 (cinco) pessoas. Um estudante, muito extrovertido e espirituoso, liderou e direcionou a dinâmica. Cerca de 15 (quinze) estudantes participaram. Um grupo de trabalhadores iniciou greve e tentou negociar com dirigentes da fábrica de sapatos, chegando em uma pauta de negociação a ser atendida futuramente. A seguir temos a figura 7, a qual ilustra um calçado produzido ludicamente durante a aplicação da dinâmica do jogo.

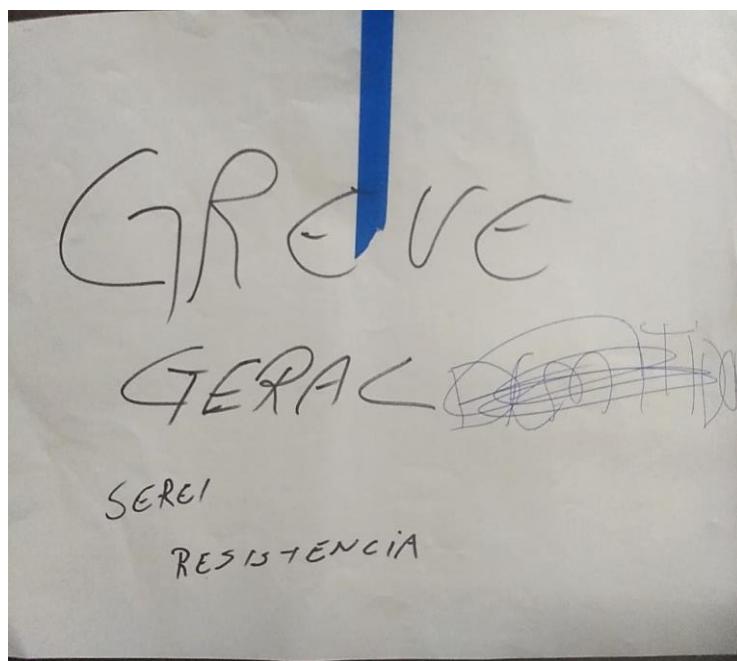
FIGURA 7: Chinelo da marca Nike, confeccionado por estudante.



FONTE: A autora (2019)

Ao longo da dinâmica de jogo, acentuou-se o conflito entre os trabalhadores: grupo pró-greve e grupo contra a greve. Isto é, grupo pró-greve seria grupo consciente da exploração e desigualdades as quais são submetidos no trabalho, tomando a divisão do trabalho como negativa aos trabalhadores. Em contrapartida, o grupo contra a greve seria aquele que concebia como positiva a divisão do trabalho, a qual produz solidariedade orgânica presente na fábrica, pois cada um teria uma função diferente, o que contribuiria para o funcionamento harmonioso do todo social. De modo geral, os estudantes e as estudantes foram ferrenhos em seus posicionamentos, possibilitando a estruturação de debate com contrapontos quanto à questão da greve e articulação da corporação profissional. Abaixo temos a imagem de um cartaz produzido durante a dinâmica por parte dos estudantes favoráveis à greve geral dos trabalhadores. A placa foi fixada no quadro de giz, ao longo da aplicação do jogo, com fita adesiva azul, como podemos observar na foto, figura 8. Além disso, percebemos na imagem a palavra “demitido” rasurada. O estudante que desempenhava papel de patrão insinuou demissão do funcionário que incitava o início da greve dos trabalhadores, a fim de melhorar condições de trabalho e de vida. Entretanto, a demissão não fora concretizada e houve conformação.

FIGURA 8: Cartaz pró-greve dos trabalhadores, construído por estudante.



FONTE: A autora (2019)

Particularmente, na turma 2ºA do período matutino, na ocasião da aplicação do LARP sobre Émile Durkheim, poucos estudantes participaram. Alguns, pelo fato de não terem trazido o termo de consentimento assinado, e outros, pelo fato de não terem gostado e terem achado “bagunçada e com muita gritaria” a primeira aplicação de jogo. Entretanto, como já salientamos, alguns estudantes não haviam entendido a proposta, estavam confundindo com teatro, o que não é o caso, pois no LARP várias cenas sucedem simultaneamente. De certo modo, essa posição expressa a postura conservadora por parte dos estudantes em razão da preocupação com ordem e controle, visto que a própria vida muitas vezes foge de nossa previsibilidade e muitos acontecimentos complexos ocorrem ao mesmo tempo, cabendo a nós interpretá-los, significá-los, bem como assimilar aprendizados e seguir adiante.

De fato, o LARP sobre Durkheim, no 2ºA, não fluiu como gostaríamos. As personagens mais revolucionárias não quiseram se rebelar, no entanto, com nossa intervenção isso modificou-se e passaram a estimular ações grevistas. Nossa intervenção se deu no sentido de reforçar a ideia de que os e as estudantes deveriam agir, pensar e sentir de acordo com as características e as particularidades de sua personagem. Entretanto, as líderes do movimento grevista não conseguiram negociar com a classe dirigente. Então, um estudante, mais extrovertido e piadista, se prontificou a negociar no lugar delas e acabou aceitando uma proposta esdrúxula para findar a greve, a fim de conciliar os interesses de ambos os lados. A proposta em questão consistia em receber alimentação estilo *fast food*⁹ gratuita e livre ao longo do expediente, além de aumento salarial de somente 50 (cinquenta) reais. Isso se mostrou uma prática de sociabilidade jocosa e lúdica, ou melhor, uma “zoeira” juvenil, nos termos de Alexandre Pereira (2010), por parte do estudante e os demais aceitaram o disparate, divertindo-se e gargalhando diante de todos. De nossa parte, não houve intervenção nem repreensão, pois estávamos observando justamente os modos de apropriação dos conteúdos sociológicos e a criação de situações de criatividade nas relações e ações sociais em sala de aula. Assim, por mais que não concordemos com o desfecho dado pelos estudantes, consideramos legítimo e factível o destino dado à negociação frente aos conflitos postos no enredo da história

⁹ A saber, hambúrguer, refrigerante e batatas fritas.

do jogo. Em última instância, os estudantes se apropriaram de conteúdos sociológicos e adequaram às suas realidades juvenis e estudantis.

Aplicamos o LARP fundamentado na teoria de Max Weber nesta mesma semana, na turma 2º B. Houve bastante interação, isso se deu provavelmente pelo objetivo da proposta, qual seja, uma disputa entre comerciantes da religião protestante e católica os quais tinham como finalidade acumular mais capital em um curto espaço de tempo. Distribuímos personagens de clientes, protestantes e católicos com características específicas, as quais deveriam ser respeitadas ao longo da dinâmica, o que não ocorreu devido ao fato dos católicos terem vencido a disputa comercial. Nossa intenção, em um primeiro momento, era recriar a teoria weberiana no jogo LARP criado. Contudo, a experiência humana é muito ampla e complexa, muitas vezes as práticas e as ações transcendem as teorias e nos trazem novas reflexões e entendimentos sobre realidade da vida.

Para além disso, houve comércio de eletrônicos como *smartphones* e *tablets*, imóveis, vestuários, calçados e alimentos. Os católicos venderam mais e convenceram mais clientes a consumir, com cerca de mil reais a mais que os comerciantes protestantes. Destarte, é importante informar que utilizamos nesta prática didática voltada a teoria de Weber, dinheirinhos falsos do jogo “Banco Imobiliário” e moedas do jogo “Coup”, que nos ajudaram a desenvolver a dinâmica com fluidez e verossimilhança.

FIGURAS 9: Dinheiro fictício do jogo “Banco Imobiliário” e moedas do jogo “Coup”.



FONTE: A autora (2019)

Ao final das dinâmicas, presenteamos os estudantes e as estudantes com bombons, como forma de agradecimento pela participação em nossa pesquisa, atitude percebida pelos estudantes com gentileza e afeto, valores indispensáveis no processo educacional. Já em outra aula, aplicamos os questionários socioeconômicos aos estudantes participantes da intervenção pedagógica.

De modo geral, a aplicação do LARP sobre Max Weber no 2º A foi a seguinte: pouquíssimos estudantes participaram, cerca de 15 (quinze) estudantes. Separamos um grupo de católicos, de protestantes e o outro de possíveis clientes desses comerciantes religiosos. Cada grupo traçou estratégias juntos para vender mercadorias interessantes aos clientes, a fim de vencer a concorrência e acumular mais dinheiro em pouco tempo. Logicamente, os clientes agiram racionalmente e calcularam o que seria mais vantajoso comprar, mercadorias de seu interesse e com mais descontos.

No entanto, um grupo vendeu mercadorias ilícitas como drogas, órgãos humanos e até mesmo igrejas evangélicas com fiéis, mesmo com nossa intervenção de que não poderíamos comercializar mercadorias ilícitas ou fazer apologia à violência. Contudo, insistiram nesse quesito e se divertiram com essas possibilidades mercantis, demonstrando evidente transgressão em relação às regras delimitadas pela professora.

Analisando mais profundamente as relações comerciais envolvendo as mercadorias interditadas, em última instância, os estudantes representaram contradições do próprio capitalismo, as leis do mercado, suas tentativas de regulamentação e a subversão do próprio mercado, expressando a realidade social, suas mazelas e paradoxos. Nesse sentido, reproduziram exatamente a ferocidade e a brutalidade do sistema capitalista, pois em busca de lucros e acumulação de capital, vende-se qualquer coisa, drogas e entorpecentes diversos, a fé e a religiosidade, o corpo, os órgãos humanos, enfim, até mesmo a própria vida. Em síntese, tudo se mercantiliza e não há impedimentos, nem éticos, nem morais ou humanos.

No limite, o capitalismo constrói mecanismos para regular as relações econômicas e mercantis, a fim de garantir a concorrência, mas ela é subvertida o tempo todo em nome da busca de obtenção de lucros e interesses econômicos, sendo esse um dos grandes paradoxos do capitalismo. Assim sendo, os estudantes reproduziram justamente essa lógica econômica, sem limites e de modo visceral.

Para tanto, ainda nesta dinâmica de jogo, os e as estudantes comercializaram produtos eletrônicos, alimentos, bebidas, vestuários, calçados e acessórios como bonés de marcas conhecidas como Nike e Adidas. No entanto, como mencionamos anteriormente, em todas as turmas, os católicos venceram a competição, venderam e acumularam mais dinheiro, o que contradisse a intenção da professora pesquisadora ao elaborar a dinâmica de jogo. Diante desse fato, entendemos como necessária a reformulação e reorganização do LARP a respeito da teoria weberiana, a fim de que o objetivo traçado pela professora-pesquisadora seja alcançado. Porém, em compensação, compreendemos também que apropriações práticas e experiências humanas podem transcender e metamorfosear teorizações e modelos analíticos, no caso, sociológicos, como transcorreu em sala de aula.

Além disso, os questionários socioeconômicos também foram respondidos nas três turmas: 2º A, 2º B e 2º C. Entretanto, é importante constar nesta parte do trabalho que devido às exigências, em grande parte burocráticas e não educacionais ou científicas, da instituição escolar e mantenedora SEED-PR, não conseguimos aplicar as dinâmicas de jogos LARP Durkheim e Weber na turma 2º C do período noturno. Nesta turma, além do filme, textos e mapas conceituais, aplicamos somente o LARP a respeito da teoria de Karl Marx. Infelizmente, não tivemos tempo hábil para aplicar os jogos dos outros sociólogos clássicos. Portanto, não temos esses relatos de experiência da turma 2º C.

Ao analisar todo o processo de intervenção didática nas aulas de Sociologia, reconhecemos que nas primeiras aplicações tivemos dificuldades e problemas que no desenrolar das práticas foram contornados e repensados. A título de exemplo, redefinimos desde estratégias da professora para estimular a participação e conduzir as dinâmicas de jogo, e até mesmo reorganizamos as estruturas dos LARPs a fim de conferir fluidez e sentido às atividades. Nesse sentido, ao longo das experiências, pudemos rever alguns pontos e traçar estratégias do que não deram certo para obter consistência nas estratégias pedagógicas e ajustar objetivos. Percebemos que, apesar de certas dificuldades e pouco tempo hábil devido ao pulsar vivo da escola e suas demandas - muitas delas burocráticas, como já relatamos - nossa proposta pedagógica voltada ao ensino e aprendizagem de teorias sociológicas clássicas sobre divisão do trabalho se mostrou coerente e cumpriu com seus objetivos educativos e científicos, construídos inicialmente em nosso projeto de pesquisa, que não se configurou no entanto, como modalidade de dissertação clássica.

Dessa forma, considerando as práticas e as experiências geradas a partir dos LARPs, ajuizamos que houve mobilização e engajamento em torno dos conteúdos sobre categoria trabalho e sua divisão. No entanto, reconhecemos relativo desinteresse e indiferença em uma parcela estudantil, algo inesperado para nós que supomos e idealizamos a participação de todos e todas, sem exceções, por se tratar de “atividades diferenciadas e divertidas”. Quanto às apropriações de conteúdos sociológicos, avaliamos que, de modo geral, elas se efetivaram, apesar de muitas soluções encontradas nos jogos pelos estudantes terem fugido do esperado de proposições teóricas da Sociologia Clássica, sobretudo, Weber e Durkheim, justamente devido à fluidez narrativa dos LARPs que conferem liberdade de escolha aos jogadores.

Em relação à linguagem dos materiais pedagógicos formulados por nós, identificamos como aspectos a clareza e a acessibilidade apropriados ao público estudantil da educação básica, bem como docente de Sociologia. Todavia, uma exposição minuciosa e aprofundada acerca do LARP, com exemplificações, a partir de textos e vídeos fizeram falta. Este cuidado permitiria uma compreensão detalhada e rigorosa da nossa proposta, evitando assim confusões com a linguagem teatral, por exemplo.

Quanto à adequação ao público-alvo, estudantes e docentes do Ensino Médio, concebemos nossos objetos educacionais como convenientes e conexos, pois contemplam temas sociológicos e propósitos pedagógicos, ao admitirem experiências e práticas imersivas de aprendizagem por meio de artefatos culturais presentes nos universos juvenis, tendo como tema a categoria *trabalho*.

No que diz respeito ao fator inovação, aferimos que nossos encaminhamentos didáticos detém grande potencial e, de fato, apresentam-se como arrojados, em virtude das lacunas ainda existentes quanto à disponibilização de recursos pedagógicos do gênero¹⁰ ao público interessado pelo Ensino de Sociologia. Aliás, ao escolher como temática de estudo práticas de ensino e, especificamente, jogos pedagógicos, diante do incipiente cenário e referências, reconhecemos a relevância de nossa pesquisa pelo aspecto explorador.

¹⁰ A título de exemplo: jogos e dinâmicas para as aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Ao examinarmos a questão do aprofundamento teórico-metodológico dos jogos, entendemos que esse aspecto se viabilizou pelo planejamento realizado previamente e execução das ações educativas formadas por aulas expositivas, debates de filme, leituras de excertos de textos sociológicos e criação de mapas conceituais. Assim sendo, concordamos que a utilização dos LARPs por eles mesmos, sem a etapa formativa teórica e metodológica, não faria sentido algum e impossibilitaria a retenção dos conhecimentos sociológicos, suas nuances e particularidades analíticas.

Entretanto, é relevante pontuar, que não obtivemos tempo hábil para solicitar *feedback* sistematizado em formato escrito aos estudantes participantes das atividades de pesquisa. Ficamos limitados a comentários orais e percepções informais por parte de estudantes extrovertidos e eloquentes, os quais comentaram à professora-pesquisadora suas impressões sobre os jogos, suas potencialidades e limites, conforme suas perspectivas pessoais. Dessa forma, chegaram até nós desde percepções de que as aulas foram “dinâmicas”, “diferentes”, “legais”, “divertidas”, “criativas” até opiniões de que a professora-pesquisadora “não estava dando aula”, “houve muita bagunça”, “as dinâmicas promoveram muita bagunça e gritaria”, “muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo e muito barulho”.

A partir dessas impressões dos e das estudantes, podemos evidenciar um embate nos discursos dos mesmos, presente nas diferentes perspectivas de metodologias de ensino e aprendizagem – dedutivas ou indutivas. Se de um lado prevalece a figura docente transmitindo teoria para depois o aluno aplicar a situações específicas, como no modelo dedutivo, no outro, a centralidade é o questionamento e experimentação. Assim, consideramos que a transmissão é fundamental e está presente em nossa proposta de pesquisa educacional, assim como em nossa prática de ensino, porém, entendemos que reflexão, questionamentos, dúvidas e experimentações são igualmente necessárias ao processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, segundo José Moran (2018) tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, unindo as vantagens das metodologias indutivas e dedutivas, proporcionando que modelos híbridos equilibrem experimentação com dedução. De certo modo, é nessa ótica que nossa proposta de pesquisa se fundamenta, articulando transmissão, apropriação crítica e experimentação na prática pedagógica e científica do ensino de Sociologia em nível

Médio. E, no limite, as percepções dos e das estudantes em relação à nossa proposta didática estão permeadas por concepções restritivas e até mesmo conservadoras a respeito do processo educativo e construção do conhecimento sociológico.

Destarte, nosso fundamento pedagógico dialoga com o construtivismo de Piaget (2006), ponto de vista este que preconiza a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, a partir da curiosidade, seus próprios conhecimentos e interação com mundo. Para o construtivismo, a constituição do conhecimento é um processo mental de criação de significados individuais a partir de conteúdos sociais. Nessa linha educacional, a prática pedagógica requer participação ativa do aluno e exige do docente criação de condições dessa participação, considerando os conhecimentos prévios dos alunos para que a curiosidade e a vontade de saber estejam presentes nos espaços de aprendizagem.

Os conhecimentos prévios dos estudantes levados em consideração na prática pedagógica relacionaram-se, sobretudo, ao gosto cultural e afinidade com jogos, sejam eles eletrônicos ou analógicos, assim como a experiência dos “estudantes-trabalhadores” ou “trabalhadores que estudam”, os quais conciliam estudo e trabalho. Para tanto, não defendemos que as aulas precisam ser pautadas exclusivamente pelas demandas estudantis, mas acreditamos que seja interessante conciliar conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares com interesses docentes e estudantis. Em resumo, além de refletir e definir o que é necessário ser ensinado, precisamos repensar e reinventar a forma como ensinamos e aprendemos, atribuindo sentidos à educação e potencializando esse processo formativo e humano.

Além disso, estudantes familiarizados com jogos de RPG e afins tiveram desempenho satisfatório e participação ativa nos jogos de LARPs elaborados nessa pesquisa. Além da criatividade em imaginar situações e tomar decisões, lançaram mão da curiosidade e vontade de saber nos jogos, promovendo interações e participações críticas. Dessa forma, valorizar conhecimentos prévios dos estudantes mostrou-se importante para ancorar novos conhecimentos, como salientam Bridi, Araújo e Motim (2010) ao acionarem Ausubel sobre aprendizagem significativa, a partir da apropriação crítica dos conteúdos e engajamento nas atividades avaliativas propostas pela professora-pesquisadora.

Em contrapartida, os estudantes-trabalhadores, ao longo das atividades e dinâmicas de jogos sobre trabalho, serviram-se de suas experiências cultivadas em empregos formais e informais para refletir sociologicamente em cenários trabalhistas

imaginários, construídos pela professora-pesquisadora, traçando estratégias, tomando decisões e articulando ações individuais e coletivas nos ambientes de trabalho. Dessa forma, estudantes simpáticos aos jogos e trabalhadores foram àqueles que mais se engajaram nas atividades e criaram situações criativas e construtivas nas tramas dos jogos. Isso revelou e corroborou a importância em considerar os conhecimentos prévios dos e das estudantes para solidificar e fundamentar novas compreensões e reflexões, em nosso caso, sociológicas na escola pública.

Não obstante, de acordo com Moran (2018), a aprendizagem é sempre ativa em algum grau, pois exige do docente e estudante movimentos internos e externos como motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. Além disso, curiosidade, emoção e atenção constituem terreno fértil para a construção de conhecimentos. Aprender de maneira consistente e profunda requer momentos de práticas com “aprender fazendo”, espaços repletos de oportunidades de aprendizagem e condições favoráveis à assimilação de saberes.

De todo modo, teóricos da educação como Freire (2011), Ausubel et al. (1980), Piaget (2006) e Vygotsky (2003) entre tantos outros estudiosos, mostram como cada pessoa aprende de forma ativa, a partir de sua realidade, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de habilidades que domina. Todos esses autores questionam também o modelo escolar de transmissão, memorização, repetição, controle e avaliação uniforme de informação para todos os alunos. Dessa forma, cada pensador possui sua reflexão específica e propostas educativas para o projeto de educação o qual defende. Nessa pesquisa nos respaldamos nas perspectivas educacionais desses autores, como já mencionamos no decorrer deste trabalho.

Freire (2011) preconiza que os saberes e práticas dos e das estudantes precisam ser levados em consideração no processo de construção do conhecimento, o que admitimos em nossa proposta didática. Para além disso, variadas experiências foram consideradas como as lúdicas juvenis e trabalhistas, assim como experiências emergiram ao estabelecermos relação com jogos no processo educacional e assumirmos personagens em cenário imaginário.

A respeito do tema, Jorge Larossa (2002) pensa a educação a partir do par: experiência e sentido, ressaltando a força das palavras na constituição de nosso pensamento. Argumenta que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LAROSSA, 2002, p. 21).

Para o autor, a experiência é cada vez mais incomum, pois em nossa época prioriza-se a informação e a opinião, há falta de tempo e excesso de trabalho. Desta forma, a experiência torna-se cada vez mais rara e difícil de se ter pois:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 24).

Contudo, o processo educativo requer a existência do outro, o reconhecimento do outro e o permitir das experiências. Para Larossa “a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘existe’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (2002, p. 25). Assim, consideramos os e as estudantes e a própria professora como sujeitos da experiência, isto é, sujeitos expostos como territórios de passagem ou espaços do acontecer abertos, com capacidade de formação e transformação próprias. Além disso, o saber da experiência, cujo desenrolar ocorre na relação entre conhecimento e vida humana, constitui a elaboração de sentido ou a falta dele a respeito do que nos acontece enquanto algo particular, subjetivo, concreto e relativo. A experiência e o saber da experiência permitem a apropriação de nossa própria vida através da percepção de nossa existência.

Tendo como parâmetro as concepções de experiência e sentido cunhadas por Larossa (2002), podemos estabelecer relação com nossas experiências de ensino e aprendizagem em sala de aula. Professora e estudantes como sujeitos da experiência, assumiram papéis ativos no processo educativo e cultivaram diversos significados às práticas de ensino que os afetaram e os atravessaram ao longo do percurso. Para além da construção de sentidos das experiências, houve também a falta de

elaboração deles, como percebemos com comentários e observações de estudantes que não esboçaram impressões acerca das atividades, não compreenderam a proposta pedagógica e até mesmo se recusaram a participar das atividades com os jogos.

Relativamente a essa temática, o sociólogo francês François Dubet (1996) propõe um entendimento importante, a partir de sua Sociologia da Experiência, ao questionar a perspectiva sociológica clássica a qual preconiza a determinação do indivíduo em relação à sociedade. Defende, nesse sentido, a subjetividade dos atores sociais como chave analítica em sua teoria sobre as lógicas da ação, de modo a articular experiência dos atores com o sistema social.

A noção de experiência social, para o autor, se relaciona aos comportamentos, sejam estes individuais ou coletivos, caracterizados pela heterogeneidade e pela construção de sentidos pelos atores em relação às suas práticas sociais. Dessa forma, o sociólogo francês confere relevância a essa concepção teórica, compreendendo a sociedade como resultado das construções das experiências dos atores. (DUBET, 1996).

Partindo da ideia de experiência social, Dubet (1996) entende que o ator não está totalmente socializado e sua ação não se reduz totalmente ao sistema. Assim, o indivíduo não se define simplesmente como o social internalizado, como se observa na Sociologia Clássica de Émile Durkheim, por exemplo, pois a ação traz elementos da estrutura e dos contextos de interação social.

Freire (2011), Larossa (2002) e Dubet (1996) nos ajudam a refletir e analisar a questão das experiências sociais compartilhadas e produzidas a partir do contato com as atividades e jogos elaborados e testados na escola e, especificamente, em nossas aulas de Sociologia no Ensino Médio. Os sujeitos participantes da realidade escolar construíram, dessa forma, múltiplos sentidos em relação às suas ações e práticas desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem, seja em nível individual ou coletivo. Em síntese, ninguém saiu ileso e indiferente das experiências sociais e educativas proporcionadas pelas estratégias didáticas aqui criadas, pois as produções de significados ocorreram das mais variadas maneiras, seja por parte dos estudantes ou da docente.

Enfim, as práticas pedagógicas aqui debatidas produziram alcances e potencialidades de aprendizagens e conhecimentos apresentadas ao longo das análises, assim como geraram limites como a não participação dos estudantes nas

atividades, a apatia, os tempos de aula curtos e cronometrados que não permitiram desenvolver mais e turmas lotadas. De todo modo, as condições da escola e o formato como as atividades estão e devem ser estruturadas não permitem que escapemos de um roteiro padronizado, o que demonstra a contradição que vive a escola, entre a liberdade, o controle e a disciplina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente produção de material pedagógico possuiu como objetivo primordial descrever e analisar os limites, os alcances e as potencialidades dos objetos educacionais, denominados LARPs, aqui construídos e aplicados nas aulas de Sociologia no Ensino Médio sobre conceito de trabalho e sua divisão, à luz das teorias sociológicas clássicas. A respeito disso, consideramos que o objetivo central tenha sido atingido, pois apresentamos todo o processo de pesquisa com fundamentação teórica e metodológica, bem como debatemos os resultados obtidos ao longo dos capítulos deste trabalho.

A partir de metodologias e técnicas qualitativas como observação participante, descrevemos e, posteriormente, analisamos todo o percurso educativo, desde planejamento e delimitação das ações e procedimentos didáticos até as experiências com os jogos, suas apropriações e construções do conhecimento sociológico.

Tendo em vista as experiências propiciadas com os jogos e o perfil estudantil o qual obteve contato com estes, ponderamos que os jogos mobilizaram o público-alvo em relação aos conteúdos acerca da divisão do trabalho, mas persistiram apatias e recusas de estudantes nas atividades, posturas estas que imaginamos que não ocorreriam por se tratar de uma dinâmica hipoteticamente “divertida” e “interessante” aos estudantes. As apropriações e assimilações de conteúdos sociológicos, de maneira geral, ocorreram ainda que os desfechos e os direcionamentos dados pelos estudantes em algumas dinâmicas de jogo tenham conflitado com as teorizações sociológicas de Max Weber e Émile Durkheim, a título de exemplo.

Ainda que não tenha sido nosso foco neste estudo, percebemos que os “estudantes trabalhadores” ou “trabalhadores que estudam”, assim como os jovens afinados ao universo dos jogos e ludicidades, foram participantes engajados e assumiram lideranças com muita clareza das relações e tomadas de decisões, pois levaram em consideração suas experiências e práticas pessoais nas situações de jogo, reforçando aprendizagens. Contudo, não temos condições e nem instrumentos para afirmar que estes sujeitos aprenderam mais em relação aos demais. Entretanto, notamos assertividade por parte destes estudantes em nossas atividades pedagógicas.

Para além disso, ao apreciarmos os LARPs criados e utilizados como recursos pedagógicos nas aulas de Sociologia, julgamos sua linguagem acessível e adequada

aos estudantes de Ensino Médio e docentes da disciplina. Porém, reconhecemos que careceu, de nossa parte enquanto professora, explicar mais minuciosamente o funcionamento de um LARP, suas particularidades, aspectos e aplicações. Isso poderia ter transcorrido, com cuidado e profundidade, por meio de mais aulas expositivas e elucidações orais, bem como através de leitura e debate de textos escritos ou vídeos explicativos. Por outro lado, compreendemos que essas questões são limitações próprias de atividades e práticas educativas que fogem à rotina da sala de aula. São outros conhecimentos que os estudantes precisam aprender, assimilar e acionar para desenvolver a própria atividade proposta. Além de tudo, ao se ensinar algo, são produzidos os chamados conteúdos ocultos que, muitas vezes, escapam à nossa própria observação como professora pesquisadora.

Já quanto à adequação ao público-alvo, qual seja estudantes e professoras, entendemos que nossos materiais pedagógicos se mostram condizentes e coerentes na medida em que articula conteúdos sociológicos e objetivos educacionais, valorizando experiências imersivas de aprendizagem significativa com uma manifestação cultural presente na linguagem e imaginário juvenil.

Ao avaliarmos o aspecto da inovação dos objetos didáticos, compreendemos esse quesito como potente qualificador de nossas proposições, pois há poucos jogos e materiais didáticos semelhantes à disposição de docentes de Sociologia da Educação Básica. Assim, podemos afirmar que elencar jogos como objetos de pesquisas e objetos educacionais se apresentam como inovação no Brasil e consiste em tema ainda pouco estudado, especialmente na área das Ciências Sociais, fato que confere ao nosso trabalho relevância juntamente pelo caráter exploratório e desafiante.

Em relação ao aprofundamento teórico e metodológico para a realização dos jogos, este foi possibilitado pela etapa formativa de nosso planejamento didático, composta por aulas expositivas da professora mediadas por filme, leituras, debates dos textos sociológicos clássicos e produções de mapas conceituais. Se tivéssemos elaborado e aplicado os jogos sem a devida fundamentação teórico conceitual prévia, certamente as apropriações e os entendimentos dos conteúdos seriam rasos e insuficientes, o que frustraria nossos objetivos educativos.

Além disso, os LARPs elaborados neste estudo constituem materiais pedagógicos a serem aplicados por outros e outras docentes de Sociologia do Ensino Médio, pois constitui nossa intenção socializar esses objetos educacionais enquanto

instrumentos didáticos pertinentes na abordagem de conteúdos estruturantes como Trabalho, Produção e Classes Sociais, contidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia (2008). Dessa maneira, não divinizamos os jogos, mas antes os concebemos como outras formas a mais de ensinar e aprender Sociologia na escola pública, entendendo suas potencialidades e seus limites dadas as condições escolares.

No desenrolar das fases da pesquisa, contudo, enfrentamos dificuldades na execução da mesma, particularmente, por causa da Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Muitos e muitas estudantes não nos entregaram o documento assinado por seus responsáveis legais, o que impediu a participação deles e delas em nossa proposta pedagógica. Houve perda e esquecimento do documento por parte dos discentes, mesmo com nossas cobranças persistentes por cerca de 1 (um) mês e várias oportunidades de entrega até mesmo nos dias das aplicações dos LARPs. No entanto, esse fato não impossibilitou a pesquisa, visto que grande parte dos e das discentes das turmas participaram da investigação.

Ademais, é relevante esclarecer que inserimos, nos Apêndices deste trabalho, o questionário socioeconômico elaborado pela autora e sua professora orientadora, a fim de possibilitar a apreciação dos leitores e críticos do trabalho. Além disso, na sessão Anexos, apresentamos materiais retirados de livros didáticos de Sociologia (PNLD¹¹, 2018), os quais utilizamos com os e as estudantes na etapa preparatória de formação teórica, anterior ao uso e experimentação com os LARPs. Estes recursos didáticos são compostos, sobretudo, por excertos de textos sociológicos clássicos e textos de autores de livros didáticos de Sociologia, como já mencionado.

Ao assumir a tarefa da Sociologia em fornecer instrumentos analíticos objetivos para compreensão da realidade social, como defendido por Florestan Fernandes (1954), propusemos a criação e as experiências com jogos a partir de metodologias ativas e práticas de ensino. A fim de desenvolver consciência política e formação intelectual dos e das estudantes, tomamos nosso planejamento didático composto por textos sociológicos, filme e jogos, juntamente com a intencionalidade em cultivar, segundo Wright Mills (1965), a imaginação sociológica nos e nas estudantes do Ensino

¹¹ A saber, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Os selecionados no ano de 2018 foram: Sociologia; Sociologia Hoje; Tempos Modernos, Tempos de Sociologia; Sociologia em Movimento e Sociologia para jovens do século XXI.

Médio, ao relacionar suas trajetórias e experiências individuais com as tramas sociais, econômicas e políticas.

Para além da fundamentação sociológica, alicerçamos nossa proposta pedagógica aqui apresentada e debatida desde a perspectiva freiriana calcada na crítica à educação bancária, seus mecanismos de dominação e domesticação. Antes, para Freire (2011), a educação precisa ser libertadora, no sentido de desenvolver a autonomia, bem como estimular a criatividade e a reflexão em um processo dialógico. Neste, ressaltamos o lugar ocupado pelos estudantes, reconhecendo a importância do protagonismo juvenil e estudantil na construção do seu próprio conhecimento, no caso, sociológico.

De todo modo, Freire (2011), Larossa (2002) e Dubet (1996) permitiram a compreensão das experiências sociais geradas e compartilhadas com os usos dos jogos e demais atividades pedagógicas no processo educativo. Os participantes da investigação, estudantes e docente, elaboraram inúmeros sentidos às suas ações e dos outros, desde engajamento e desinteresse, apropriações de conteúdo e dificuldade, vontade de aprender e apatia, gerando efeitos distintos e transformando relações sociais e educativas no ambiente escolar.

Enfim, apesar de não ter sido nosso objetivo de pesquisa, reconhecemos como fragilidade ou lacuna de nosso trabalho o fato de não termos proposto que os próprios e próprias estudantes criassem jogos e dinâmicas, já que nossa perspectiva teórica-metodológica fundamenta-se em metodologias ativas e práticas de ensino, preocupadas com a construção de uma educação libertadora, pautada na autonomia, criatividade, reflexão e cidadania. Entretanto, o desafio de propor que as e os estudantes produzam seus próprios jogos com finalidade pedagógica e científica constitui etapa para nossas futuras investigações e práticas docentes.

Em suma, este trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Sociologia refletiu sobre uma parcela da realidade da escola pública da cidade de Pinhais-PR a qual participamos como docente e demarcou a relevância da Sociologia no Ensino Médio, com a proposição de práticas de ensino e materiais didáticos viáveis às demandas de “estudantes trabalhadores”, “trabalhadores que estudam” e ainda jovens que jogam e brincam.

Entendendo com clareza nosso papel, responsabilidade social e comprometimento, a escola e a Universidade pública pulsam potência e resistência em tempos sombrios como os que seguem, ao lembrar-nos, como disse o poeta

alemão Bertolt Brecht, “nada é impossível de mudar”. Assim, nos colocamos contra o obscurantismo, a truculência e o pensamento único, alinhados ao projeto progressista de educação tendo a Sociologia e sua potencialidade como forças ativadas na escola pública para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e humana.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva. Mapa conceitual e mapa mental. **ANAIS do VIII Simpósio de Pesq. e de Práticas Pedagógicas do UGB. 2020.** Disponível em <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/download/2106/1277>

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática.** Por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

BRIDI, Maria A; ARAÚJO, Silvia; MOTIM, Benilde. **Ensinar e aprender Sociologia.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

ARAÚJO, Silvia; BRIDI, Maria A.; MOTIM, Benilde. **Sociologia:** um olhar crítico. São Paulo; Editora Contexto, 2015.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos. Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOTELHO, André. **Essencial Sociologia.** 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS SEUS PÚBLICOS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 671-685, set. 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** Lisboa: Cotovia, 1990.

DUBET, F. **A sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (capítulos 3, 4 e 5).

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FALCÃO, Luiz. **Live! Live Action Roleplaying: um guia prático para LARP.** Ilustrado por Mariana Waechter. 2ª edição. Fevereiro, 2013. Disponível em <http://www.nplarp.com.br/p/guia.html>

FERNANDES, Florestan. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia.** São Paulo, 1955.

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

GERMINAL; Direção: Claude Berri. Produção: Pierre Grunstein e Bodo Scriba. Bélgica/França/Itália. 1993. 1 DVD (152 min.), color.

GIDDENS, A. **Sociologia: uma breve porém crítica introdução.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984. Pp. 9-27.

GORZ, André. **Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica.** Tradução de Ana Montoia. 2ª edição, São Paulo: Annablume, 2007. 248 p.

GOUVEIA, Aparecida J.& HAVIGHURST, Robert J. **Ensino Médio e Desenvolvimento.** São Paulo: Melhoramentos/USP, 1969.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 5.ed., 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (p. 15-35).

MACEDO, Lino de. **Os jogos e sua importância na escola.** Cad. Pesq. São Paulo n. 93, p. 5-10, maio, 1995. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/843/850>

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Porto Alegre: L&PM, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Adaptação e ilustrações Equipe East Press, tradução Drik Sada. Porto Alegre, RS: L&PM Pocket Mangá, 2018.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Bestseller, 2012.

MEUCCI, Simone. **Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente.** Ciências Sociais Unisinos 51(3):251-260, setembro/dezembro, 2015.

MILLS, Wright C. **A Imaginação sociológica.** Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

MORAES, Amaury. **Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n.85, p. 359-382, set./dez, 2011.

MOREIRA, Marco A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** Instituto de Física - UFRGS Porto Alegre - RS, Brasil, 1997. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>

PEREIRA, Alexandre B. “**A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, C. E. K. **Construção de personagem & aquisição de linguagem:** o desafio do RPG no INES. 2003. 225f. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SCHELL, Jesse. **A arte de game design: O livro original.** Rio de Janeiro – RJ: Elsevier, 2011.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação:** alguns apontamentos teóricos. 2008. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo.** Educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia.** Curitiba, PR. SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf

SILVA, Ilézi Fiorelli. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Revista Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

TERRIBELLE, Alexssandra de O. **Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, 2006.

VARES, Sidnei F. **A importância das corporações-profissionais no pensamento político de Émile Durkheim.** Qualit@S Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.10. N°4. 2010.

VASQUES, Rafael C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO – ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL MATHIAS JACOMEL PROFSOCIO/UFPR

Objetivo: O presente questionário objetiva traçar o perfil dos estudantes das três turmas de segundo ano do Ensino Médio que participarão da intervenção pedagógica, um jogo de RPG/LARP sobre relações de trabalho. Sua participação é voluntária e anônima. Contamos com a sua colaboração e agradecemos. Nos colocamos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

- 1)** Qual a sua idade? _____ anos.
 - 2)** Sexo?
 1. () masculino 2. () feminino 3. () outro
 - 3)** Qual o seu estado civil?
 1. () casado (a) 4. () solteiro (a)
 2. () união estável 5. () viúvo (a)
 3. () separado (a) / divorciado (a) 6. () outra situação
 - 4)** Você tem filhos/as? (Assinale apenas uma alternativa)
 1. () um/a filho/a 4. () mais de três filhos/as
 2. () dois/duas filhos/as 5. () não tenho filhos
 3. () três filhos/as
 - 5)** Como você define sua cor?
 1. () Branca 5. () Indígena
 2. () Preta 6. () Ignorado
 3. () Parda
 4. () Amarela
 - 6)** Série que frequenta no Ensino Médio: () 1^a série; () 2^a série; () 3^a série.
 - 7)** Você trabalha?
 1. () Sim 2. () Não
 - 8)** Há quanto tempo trabalha? _____
 - 9)** Qual seu tipo de contrato?
 1.() com carteira assinada
 2.() sem carteira assinada
 3.() contrato por tempo determinado
 4.() contrato por tempo indeterminado
 5. () contrato de trabalho intermitente
 - 10)** Trabalha em qual função? _____
 - 11)** Normalmente, você trabalha quantas horas por semana? _____
 - 12)** Tem conhecimento do sindicato da sua categoria? () sim () não
 - 13)** Descreva como é o seu trabalho.
-
-
-
-

ANEXO 1 – MATERIAL TEÓRICO PARA ESTUDANTES

SOCIOLOGIA – TRABALHO, PRODUÇÃO E CLASSES SOCIAIS

KARL MARX

Segue abaixo dois textos de Karl Marx publicado em dois momentos distintos. O primeiro, intitulado “*O Trabalho Alienado*” escrito quando o autor tinha apenas 26 anos, em 1844, após Marx entrar em contato com as associações operárias na França e o segundo, um texto de sua principal obra, *O Capital*, publicado em 1867.

O TRABALHO ALIENADO

(...) O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Semelhante fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como ser estranho, como um poder independente do produtor (...) A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação. (...)

Todas essas consequências derivam do fato de que o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como um objeto estranho. Com base nesse pressuposto, é claro que quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, tanto mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria perante si, tanto mais pobre ele fica na sua vida interior, tanto menos pertence a si próprio, o mesmo se passa na religião. Quanto mais o homem atribui a Deus, tanto menos guarda para si mesmo. O trabalhador põe sua vida no objeto; porém agora ela já não lhe pertence e ele, mas ao objeto. Quanto maior a sua atividade, tanto mais o trabalhador se encontra sem objeto. O que incorporou no objeto de seu trabalho já não é seu. Assim, quanto maior é o produto, tanto mais ele fica diminuído. A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica. (...)

Até agora consideramos a alienação do trabalhador, só a partir de um aspecto, a saber, a sua relação com os produtos de seu trabalho. No entanto, a alienação não se revela apenas no resultado, mas também no processo da produção, no interior da própria atividade produtiva (...)

Em que consiste a alienação do trabalho?

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente suas energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruina o espírito. Por conseguinte o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu caráter ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste (...)

Uma vez que o trabalho alienado 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie (...)

Vejamos ainda como o conceito de trabalho alienado se deve expressar e revelar na realidade. Se o produto do trabalho me é estranho e se contrapõe a mim como poder estranho, a quem pertencerá então? Se a minha própria atividade não me pertence, a quem pertencerá então? Se a minha própria atividade não me pertence, se é uma atividade alheia, forçada, a quem pertencerá portanto?

A outro diferente de mim.

Quem é este ser?

Os deuses? De fato, nos primeiros tempos, a grande produção, como por exemplo a construção de templos, etc, no Egito, Índia, México, bem como no culto aos deuses, o produto também pertence aos deuses. Mas os deuses nunca foram os únicos senhores do trabalho. Nem também a natureza. E que contradição não seria se o homem, quanto mais submete a natureza pelo trabalho e quanto mais os milagres dos deuses se tornam supérfluos pelas maravilhas da indústria, tanto mais renunciasse por amor a esses poderes, à alegria na produção e a fruição do produto!

O ser estranho, a quem pertence o trabalho e o produto do trabalho, a cujo serviço está o trabalho e a cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio homem.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como um poder estranho, isso só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. (...)
MARX, Karl. *O Trabalho Alienado* in *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Ed. 70. Lisboa. 1993. pp 157-172.

TRABALHO

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.

MARX, K. *O Capital: Crítica da economia política*. 1^a vol. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltada, 1992. p. 297-298.

A JORNADA DE TRABALHO NO CAPITALISMO

Que é uma jornada de trabalho? De quanto é o tempo durante o qual o capital pode consumir a força de trabalho, cujo valor diário ele paga? Por quanto tempo pode ser prolongada a jornada de trabalho além do tempo de trabalho necessário à reprodução dessa mesma jornada de trabalho?

A essas perguntas viu-se que o capital responde: a jornada de trabalho compreende diariamente as 24 horas completas, depois de descontar as poucas horas de descanso, sem as quais a força de trabalho fica totalmente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo o seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo –e mesmo no país do sábado santificado- pura futilidade! [...]

Em vez da conservação normal da força de trabalho determinar aqui o limite da jornada de trabalho é, ao contrário, o maior dispêndio possível diário da força de trabalho que determina, por mais penoso e doentiamente violento, o limite do tempo de descanso do trabalhador. O capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que interessa a ele, pura e simplesmente, é um *maximum* de força de trabalho que em uma jornada de trabalho poderá ser feito fluir [...]

A produção capitalista, que é essencialmente produção de mais valia, absorção de mais-trabalho, produz, portanto, com o prolongamento da jornada de trabalho não apenas a atrofia da força de trabalho, a qual é roubada de suas condições normais, morais e físicas, de desenvolvimento e atividade. Ela produz a exaustão prematura e o aniquilamento da própria força de trabalho. Ela prolonga o tempo de produção do trabalhador num prazo determinado mediante o encurtamento de seu tempo de vida.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo. Abril. 1983, v. 1 p.211-2.

As condições de vida e trabalho dos operários

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado.

O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho, despojaram a atividade do operário de seu caráter autônomo, tirando-lhe todo o atrativo. O operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar sua espécie. Ora, o preço do trabalho, como de toda mercadoria, é igual ao custo de produção. Portanto, à medida que aumenta o caráter enfadonho do trabalho, decrescem os salários. Mais ainda, na medida em que aumenta a maquinaria e a divisão do trabalho, sobe também a quantidade de trabalho, quer pelo aumento das horas de trabalho, quer pelo aumento do trabalho exigido num determinado tempo, quer pela aceleração do movimento das máquinas etc.

A indústria moderna transformou a pequena oficina do antigo mestre da corporação patriarcal na grande fábrica do industrial capitalista. Massas de operários, amontoadas na fábrica, são organizadas militarmente. Como soldados rasos da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também dia a dia, hora a hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica. E esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso e exasperador quanto maior é a franqueza com que proclama ter no lucro seu objetivo exclusivo. Quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças. As diferenças de idade e de sexo não têm mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo.

Depois de sofrer a exploração do fabricante e de receber seu salário em dinheiro, o operário torna-se presa de outros membros da burguesia: o senhorio, o varejista, o penhorista etc.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005. p. 46-47.

A HISTÓRIA DE TODAS AS SOCIEDADES ATÉ HOJE EXISTENTES É A HISTÓRIA DA LUTA DE CLASSES

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005. p. 40.

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005. p. 43.

REFLITA E RESPONDA:

1-O que Marx entende por alienação do trabalho e do trabalhador? O que esse conceito tem a ver com as relações de trabalho no capitalismo?

2-Quais as consequências do “trabalho alienado” para a vida do trabalhador?

3-Por que Marx afirma que, do ponto de vista do capital, a jornada de trabalho compreende na prática “as 24 horas de vida do trabalhador”? De que maneira o capital utiliza-se da “jornada de trabalho” como meio de se produzir “mais-valia”?

ÉMILE DURKHEIM

Émile Durkheim considera a divisão social do trabalho como fonte principal da solidariedade. Essa ideia aparece com força em sua obra **Da divisão do trabalho social** (1893), época marcada por intensas mudanças sociais, que afetaram inevitavelmente as relações de trabalho.

O processo de transição para a industrialização e urbanização trouxe o colapso da solidariedade mecânica presente em sociedades pré-capitalistas, com baixa divisão do trabalho, grandes similitudes entre as pessoas e compartilhamentos costumes, valores e regras estabelecidas socialmente.

Devido às inúmeras transformações sociais, crescia a especialização das tarefas e a diferenciação social, estabelecendo uma nova solidariedade nomeada de orgânica. A solidariedade orgânica, portanto, é própria da sociedade capitalista. Supõe uma complexidade social maior, em que os indivíduos são diferentes.

Durkheim está preocupado com a “coesão social”. A coesão social ou a sua ausência é resultado da tensão entre dois conceitos: o da solidariedade e da anomia. A solidariedade interna da sociedade, solidariedade agora qualificada como orgânica, funda-se sobretudo na interação de cada um na divisão do trabalho social. A anomia – manifestação de desregramento torna precária a vida e corta laços sociais.

Na ordem capitalista, têm-se a ampliação da divisão social do trabalho, cuja função seria produzir solidariedade e criar um sistema de direitos e deveres. A divisão do trabalho em Durkheim parte do pressuposto de que o mesmo pode gerar consensos e ser portador de um pacto de convivência. Os indivíduos aceitam o lugar social que lhes é dado desde que impere uma ordem social que leve justiça a todos os seus membros.

Durkheim valoriza muito o trabalho em corporações (renovadas) [mediação entre Estado e sociedade]. Para ele as associações de profissionais de trabalho foram capazes de fornecer um código de ética e uma identidade corporativa aos artesãos e profissionais, desde a era romana até a Revolução.

Embora não seja explícito, Durkheim considera que o trabalho é significante e satisfatório quando é feito em um meio regulamentado e normativo, marcado pela solidariedade entre os trabalhadores (associações de profissionais do trabalho). Não se trata de estabelecer uma estrutura idêntica à das corporações e das guildas do *Ancien Régime*. As novas corporações deveriam aumentar seu porte e estender a estrutura de sua organização para se tornarem corporações nacionais.

O grupo social, ancorado na situação profissional, serve de autoridade moral que é igualmente fonte de calor e de simpatia que refreia todo egoísmo.

As corporações profissionais, segundo Durkheim, exercem “um poder moral capaz de conter os egoísmos individuais, de manter no coração dos trabalhadores um sentimento mais vivo de sua solidariedade comum, de impedir que a lei do mais forte se aplique de maneira tão brutal nas relações industriais e comerciais” (Durkheim, 2008, p. XVI).

Conforme Durkheim, a corporação pode desempenhar um importante papel na organização e condução da vida econômica moderna, desde que se torne uma instituição reconhecida no contexto da vida pública. Cabe a ela elaborar regras que se imponham igualmente aos empregados e aos empregadores, já que tem “tudo o que é necessário para enquadrar o indivíduo, para tirá-lo do estado de isolamento moral” (Durkheim, 2005b, p. 417).

Compreendemos aqui corporações profissionais como grupos profissionais as quais teriam entre outras funções a de reduzir as distâncias entre o Estado e os indivíduos, possibilitando um diálogo cada vez mais entrosado entre os dois pólos. Desviando dos riscos do “misticismo estatal” e do “individualismo metodológico”, as ideias durkheimianas gravitam em torno de uma sociedade regrada sem que com isso o indivíduo perca a sua capacidade de refletir e agir, pois o “espírito de autonomia” depende de uma regulamentação moral que impeça os excessos - seja de empregadores ou empregados. Dessa maneira, de acordo com o sociólogo:

“A superioridade sobre os membros conferir-lhe ia a autoridade necessária para exigir destes os sacrifícios e as concessões que se revelassem como indispensáveis e para lhes impor uma regra. Obrigando os mais fortes a utilizar a forma com comedimento, impedindo os mais fracos de fazerem reivindicações sem fim, chamando uns e outros ao cumprimento dos deveres recíprocos e ao respeito ao interesse geral, regulamentando, em certos casos, a produção para impedir que se degenerasse em uma agitação febril” (Durkheim, 2005, p. 420).

A divisão do trabalho social cria a solidariedade

Bem diverso [da solidariedade mecânica] é o caso da solidariedade produzida pela divisão do trabalho. Enquanto a precedente implica que os indivíduos se assemelham, esta supõe que eles

diferem uns dos outros. A primeira só é possível na medida em que a personalidade individual é absorvida na personalidade coletiva; a segunda só é possível se cada um tiver uma esfera de ação própria, por conseguinte, uma personalidade. É necessário, pois, que a consciência coletiva deixe descoberta uma parte da consciência individual, para que nela se estabeleçam essas funções especiais que ela não pode regulamentar; e quanto mais essa região é extensa, mais forte é a coesão que resulta dessa solidariedade. De fato, de um lado, cada um depende tanto mais estreitamente da sociedade quanto mais dividido for o trabalho nela e, de outro, a atividade de cada um é tanto mais pessoal quanto mais for especializada. Sem dúvida, por mais circunscrita que seja, ela nunca é completamente original; mesmo no exercício de nossa profissão, conformamo-nos a usos, a práticas que são comuns a nós e a toda a nossa corporação. Mas, mesmo nesse caso, o jugo que sofremos é muito menos pesado do que quando a sociedade inteira pesa sobre nós, e ele proporciona muito mais espaço para o livre jogo de nossa iniciativa. Aqui, pois, a individualidade do todo aumenta ao mesmo tempo que a das partes; a sociedade torna-se mais capaz de se mover em conjunto, ao mesmo tempo em que cada um de seus elementos tem mais movimentos próprios. Essa solidariedade se assemelha à que observamos entre os animais superiores. De fato, cada órgão aí tem sua fisionomia especial, sua autonomia, e contudo a unidade do organismo é tanto maior quanto mais acentuada essa individuação das partes. Devido a essa analogia, propomos chamar de orgânica a solidariedade devida à divisão do trabalho.

Durkheim, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 108.

MAX WEBER

Max Weber parte de uma perspectiva diferente, sendo importante perceber que a divisão social do trabalho não é o seu foco, porque, segundo ele, não há algo geral e comum a todas as sociedades. Cada sociedade obedece a situações históricas exclusivas e o trabalho teria se tornado uma atividade fundamental no capitalismo por condições específicas. Em seu livro "A ética protestante e o espírito do capitalismo" (1905), Weber observa que ocorreu um encontro que deu ao capitalismo sua particularidade: o encontro entre o "espírito" capitalista, de obter sempre mais lucros, e uma ética religiosa cujo fundamento é uma vida regrada, de autocontrole, que tem na poupança uma característica central. Nesse encontro entre a mente capitalista e a ética protestante, o trabalho ocupa lugar central. Para o praticante do protestantismo, o sucesso nos negócios é uma comprovação de ter sido escolhido por Deus. O trabalho árduo e disciplinado e uma vida regrada e sem excessos podem lhe trazer o êxito profissional, sinal de sua fé e salvação espiritual. Weber entende então que o encontro entre uma ética religiosa e um espírito empreendedor possibilitou a formação histórica do capitalismo. Entretanto, a procura da riqueza, segundo ele, não mais estaria sendo guiada por padrões éticos, mas associada tão somente a "paixões puramente mundanas". Ao longo da História, o encontro formador da sociedade capitalista perdeu seu sentido original e o lucro capitalista passou a dirigir as sociedades contemporâneas.

Weber propõe uma compreensão do capitalismo que parte do âmbito cultural em vez do econômico. Para ele, o capitalismo industrial tem a sua gênese na ideologia puritana e calvinista. No século XVI, com o advento da Reforma Protestante, a Igreja Católica perdeu o monopólio religioso na Europa e surgiram diferentes vertentes do protestantismo no período seguinte à Reforma. Weber analisou os puritanos e calvinistas, seguidores da reformulação da doutrina cristã que ocorreu na Inglaterra no século XVI.

Havia presença muito significativa de protestantes entre os empresários e os trabalhadores qualificados nos países capitalistas mais industrializados. Weber imaginou que deveria existir uma relação entre certos valores calvinistas e puritanos e a gênese do capitalismo moderno.

Apontando as conexões entre as mudanças na esfera religiosa e as transformações na economia – o que Max Weber chama de espírito do capitalismo – haveria uma associação entre o trabalho e a possibilidade de salvação espiritual. Weber argumenta que a mudança nos valores e atitudes graças ao surgimento do protestantismo criou a predisposição ao trabalho como forma de salvação da alma. A partir desse momento, o trabalho passa a ser visto como uma atividade voltada para a glorificação de Deus e principal fonte de salvação. Ele deve se tornar um valor em si, como a própria finalidade da vida, ordenada por Deus. Diante dessa doutrina, os seguidores deveriam desenvolver, além dessa "vocação" para o trabalho, um comportamento social comedido, ou seja, uma prática metódica e racional de busca pelo desenvolvimento espiritual. Essa ascese, ou seja, a negação do prazer para atingir a salvação, passou a ser uma ação racional para o protestante. Nesse sentido, a "perda de tempo é o primeiro e principal de todos os pecados". O puritanismo condenava o ócio, o luxo e a preguiça. Buscando relacionar os comportamentos engendrados pela associação entre religião e economia, esse autor busca na história da racialização do trabalho a explicação para o surgimento das relações de trabalho capitalista, em que o trabalho se torna um valor em si mesmo, uma vocação.

Weber afirma que, para os protestantes, é a partir do sucesso profissional que o indivíduo recebe a indicação da salvação: o sucesso do seu trabalho é o sinal divino de que a pessoa será salva. Como isso 'explicaria' a existência de ricos e de pobres? Os ricos seriam disciplinados e imbuídos de espírito empreendedor, ao passo que os pobres se deixariam levar pela imprevidência e pela preguiça, motivo pelo qual não teriam prosperado.

Assim, Deus abençoaria seus escolhidos por meio do sucesso do seu trabalho.

A riqueza é o sinal da salvação, e, consequentemente, a ética é a da produção da glória divina, a produção da prosperidade. Assim, a ética protestante do trabalho feito para a acumulação, e não para o consumo e gasto supérfluos, é o fator cultural determinante para o desenvolvimento do capitalismo.

Conselhos de Benjamin Franklin

Lembra-te de que tempo é dinheiro; aquele que com seu trabalho pode ganhar dez xelins ao dia e vagabundeia metade do dia, ou fica deitado em seu quarto, não deve, mesmo que gaste apenas seis pence para se divertir, contabilizar só essa despesa; na verdade gastou, ou melhor, jogou fora, cinco xelins a mais.

Lembra-te de que crédito é dinheiro. Se alguém me deixa ficar com seu dinheiro depois da data do vencimento, está me entregando os juros ou tudo quanto nesse intervalo de tempo ele tiver rendido para mim. Isso atinge uma soma considerável se a pessoa tem bom crédito e dele faz bom uso.

Lembra-te de que o dinheiro é procriador por natureza e fértil. O dinheiro pode gerar dinheiro, e seus rebentos podem gerar ainda mais, e assim por diante. Cinco xelins investidos são seis, reinvestidos são sete xelins e três pence, e assim por diante, até se tornarem cem libras esterlinas. Quanto mais dinheiro houver, mais produzirá ao ser investido, de sorte que os lucros crescem cada vez mais rápido. Quem mata uma porca prenhe destrói sua prole até a milésima geração. Quem estraga uma moeda de cinco xelins, assassina tudo o que com ela poderia ser produzido: pilhas inteiras de libras esterlinas.

Lembra-te que – como diz o ditado – um bom pagador é senhor da bolsa alheia. Quem é conhecido por pagar pontualmente na data combinada pode a qualquer momento pedir emprestado todo o dinheiro que seus amigos não gastam. Isso pode ser de grande utilidade. A par de presteza e frugalidade, nada contribui mais para um jovem subir na vida do que pontualidade e retidão em todos os seus negócios. Por isso, jamais retenhas dinheiro emprestado uma hora a mais do que prometeste, para que tal dissabor não te feche para sempre a bolsa de teu amigo. As mais insignificantes ações que afetam o crédito de um homem devem ser por ele ponderadas. As pancadas de teu martelo que teu credor escuta às cinco da manhã ou às oito da noite o deixam seis meses sossegado; mas se te vê à mesa de bilhar ou escuta tua voz numa taberna quando devias estar a trabalhar, no dia seguinte vai reclamar-te o reembolso e exigir seu dinheiro antes que o tenhas à disposição, duma vez só. Isso mostra, além do mais, que não te esqueces das tuas dívidas, fazendo com que pareças um homem tão cuidadoso quanto honesto, e isso aumenta seu crédito. Guarda-te de pensar que tudo o que possuis é propriedade tua e de viver como se fosse. Nessa ilusão incorre muita gente que tem crédito. Para te precaveres disso, mantém uma contabilidade exata de tuas despesas e receitas. Se te deres a pena de atentar para os detalhes, isso terá o seguinte efeito benéfico: descobrirás como pequenas despesas se avolumam em grandes quantias e discernirás o que poderia ter sido poupança e o que poderá ser-lhe no futuro... Por seis libras por ano podes fazer uso de cem libras, contando que sejas reconhecido como um homem prudente e honesto. Quem esbanja um groat [quatro pence] por dia esbanja seis libras por ano, que é o preço para o uso de cem libras. Quem perde a cada dia um bocado de seu tempo no valor de quatro pence (mesmo que sejam só alguns minutos) perde, dia após dia, o privilégio de utilizar cem libras por ano. Quem desperdiça seu tempo no valor de cinco xelins perde cinco xelins e bem que os poderia ter lançado ao mar. Quem perde cinco xelins não perde só essa quantia, mas tudo o que com ela poderia ganhar aplicando-a em negócios – o que, ao atingir o jovem uma certa idade, daria uma soma bem considerável.

FRANKLIN, Benjamin apud WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo.
Lisboa: Presença, 2001. p. 121.

Frases de Benjamim Franklin

"Deus ajuda os que se ajudam a si mesmos."

"Deitar cedo e acordar cedo tornam o homem sadio, rico e sábio."

"Nunca deixes para amanhã o que podes fazer hoje".

"A preguiça anda tão devagar, que a pobreza facilmente a alcança."

“O caminho dos preguiçosos é cheio de obstáculos, ao passo que o do diligente não tem quaisquer embaraços.”

Reforma Protestante

A Reforma Protestante foi um movimento social com orientação religiosa, deflagrado no século XVI. Por meio desse movimento, críticas foram dirigidas à Igreja Católica, especialmente contra a venda de indulgências. Essa prática consistia em receber pagamentos dos fiéis em troca do perdão dos pecados, mesmo os ainda não cometidos. Inicialmente, os reformadores pretendiam realizar apenas mudanças na doutrina sem provocar rupturas no seio da Igreja. Com o tempo, porém, dada a contrarreião católica e o desdobramento do movimento em diversas correntes, foram surgindo novas igrejas cristãs, hoje conhecidas como evangélicas. Para algumas correntes protestantes, a salvação era um dom de Deus que não envolvia a mediação da Igreja e não podia ser negociada ou alcançada por meio das boas obras. Essa doutrina contribuiu para que a Bíblia Sagrada fosse traduzida para vários idiomas e difundida amplamente na sociedade, pois, sem a mediação dos sacerdotes, os fiéis deveriam ler e interpretar a Bíblia por conta própria. Uma das correntes protestantes mais influentes ao longo do século XVI foi o calvinismo, assim chamada por ter-se inspirado nas ideias do teólogo francês João Calvino. Para os calvinistas, a salvação era fruto da predestinação divina. De acordo com essa doutrina, o salvo era um eleito de Deus e o trabalho era uma vocação, ou seja, um chamado que deveria ser respondido pelo fiel com a mesma diligência que a vocação religiosa. Com isso, os praticantes dessa doutrina dedicavam-se intensamente ao trabalho como forma de glorificar a Deus. A riqueza material ou prosperidade, desde que originada do trabalho árduo e honesto, era sinal da eleição divina. Além de valorizar o trabalho, o calvinismo pregava a frugalidade, a sobriedade e uma rígida conduta moral.

RETIRADO DO LIVRO DIDÁTICO: SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO

A questão do trabalho em Marx, Weber e Durkheim

Para a Sociologia, a vida cotidiana é marcada profundamente pela maneira como as relações de trabalho se apresentam em determinado momento histórico. Torna-se impossível dissociar a esfera de trabalho dos tipos de relações sociais vigentes em determinado contexto. Como vimos, as transformações no mundo do trabalho acompanharam as intensas mudanças que ocorreram ao longo da história, sendo condicionadas pelas visões dominantes em cada período. Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim dedicaram uma parte central de suas teorias à reflexão sobre o mundo do trabalho capitalista. De formas diferentes, esses expoentes do pensamento sociológico elaboraram análises que ainda hoje ajudam a compreender a sociedade em que vivemos.

Karl Marx e a história da exploração do homem

Karl Marx examinou o universo do trabalho na caracterização e na compreensão da vida social. Para ele, a divisão social do trabalho (diferenciação dos grandes ramos da produção social – agricultura, indústria etc. – e do trabalho individualizado em uma oficina ou fábrica) acompanha o desenvolvimento das sociedades: os estágios da divisão social do trabalho variam de acordo com os diferentes modos de produção existentes ao longo da história. A divisão da sociedade em classes é definida pela posição ocupada pelos indivíduos no processo produtivo, ou seja, proprietários ou não dos meios de produção (máquinas, ferramentas, terras, matéria-prima), que correspondem, respectivamente, à burguesia e ao proletariado.

Marx identifica três elementos no processo de trabalho: a força de trabalho (o potencial humano), o objeto de trabalho (aquel que será modificado pela atividade humana) e o meio de trabalho (os instrumentos utilizados para produzir ou mesmo o espaço onde se produz). Nas sociedades capitalistas o trabalho é empregado para produzir uma mercadoria com valor de troca (destinado à venda, uma mercadoria). Como a mercadoria é propriedade do burguês, o excedente econômico – lucro – obtido com a troca ou venda do produto também fica com ele. O principal mecanismo utilizado pelos donos dos meios de produção para obter o lucro foi denominado por Marx de **mais-valia**: excedente de valor obtido pela exploração do trabalho. Mas como isso acontece? A transformação de uma matéria-prima por meio do trabalho agrega valor ao produto. Ou seja, o trabalho, no processo produtivo, gera valor. A força de trabalho, sendo pensada como uma mercadoria, que pode ser vendida e comprada, quando empregada na transformação de um objeto de trabalho, acrescenta valor ao produto. Esse valor que é acrescido ao produto, no entanto, não é pago ao trabalhador, mas é apropriado pelo dono dos meios de produção. Em outras palavras, mais-valia é a diferença entre o valor da quantidade de trabalho necessária para produzir uma mercadoria e o que o trabalhador efetivamente recebe como salário para produzi-la. Há duas formas de produzir mais-valia. A primeira está relacionada ao aumento de horas trabalhadas, o que permite ao burguês se apropriar do aumento

de riqueza gerada pelo proletário, já que ele passa mais tempo trabalhando e, portanto, aumenta a produção. Essa é a mais-valia absoluta. A segunda forma é aquela que deriva da incorporação de tecnologia ou de organização do trabalho que aumente a produtividade do trabalhador. Nessa situação, ele não tem sua jornada de trabalho aumentada, mas produz mais riqueza no mesmo período de tempo. Essa é a mais-valia relativa. Portanto, uma coisa é o valor pago pelo burguês pela força de trabalho, isto é, o salário, e outra é o quanto esse trabalho rende ao capitalista. Para Marx, a exploração do trabalhador começa com a expropriação dos meios de produção sofrida por ele. Do processo de trabalho no qual os homens coletivamente transformam e produzem restou ao trabalhador somente a força de trabalho, que é, então, vendida ao capitalista como uma mercadoria. O proletariado é explorado pela burguesia quando esta se apropria do excedente da produção, o que configura uma forma de desigualdade social (Figura 9.4). O caráter contraditório das relações de trabalho está no fato de que o aumento de produtividade não melhora a vida dos trabalhadores; ao contrário, o que ocorre é um processo de pauperização e proletarização da sociedade. Como consequência da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, o trabalhador fica sujeito a um processo de alienação. Esse processo está relacionado à desapropriação dos meios de produção e dos resultados de seu trabalho.



A exploração dos trabalhadores é uma marca do capitalismo. O combate à desigualdade exige nova organização do trabalho e produção.

Max Weber e a ética do trabalho

Ao analisar o tema trabalho, Max Weber partiu de pontos de vista diferentes daqueles de Marx, principalmente em seu livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, elaborado com o intuito de se contrapor às interpretações de Marx. Weber propõe uma compreensão do capitalismo que parte do âmbito cultural em vez do econômico. Para ele, o capitalismo industrial tem a sua gênese na ideologia puritana e calvinista. No século XVI, com o advento da Reforma Protestante, a Igreja Católica perdeu o monopólio religioso na Europa e surgiram diferentes vertentes do protestantismo no período seguinte à Reforma. Weber analisou os puritanos e calvinistas, seguidores da reformulação da doutrina cristã que ocorreu na Inglaterra no século XVI.

Havia presença muito significativa de protestantes entre os empresários e os trabalhadores qualificados nos países capitalistas mais industrializados. Weber imaginou que deveria existir uma relação entre certos valores calvinistas e puritanos e a gênese do capitalismo moderno.

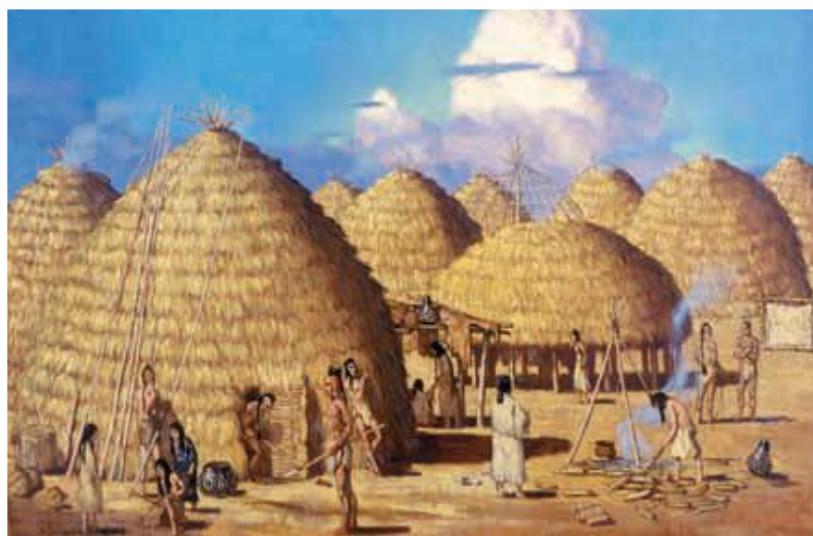
Apontando as conexões entre as mudanças na esfera religiosa e as transformações na economia – o que Max Weber chama de espírito do capitalismo – haveria uma associação entre o trabalho e a possibilidade de salvação espiritual. Weber argumenta que a mudança nos valores e atitudes graças ao surgimento do protestantismo criou a predisposição ao trabalho como forma de salvação da alma. A partir desse momento, o trabalho passa a ser visto como uma atividade voltada para a glorificação de Deus e principal fonte de salvação. Ele deve se tornar um valor em si, como a própria finalidade da vida, ordenada por Deus. Diante dessa doutrina, os seguidores deveriam desenvolver, além dessa “vocação” para o trabalho, um comportamento social comedido, ou seja, uma prática metódica e racional de busca pelo desenvolvimento espiritual. Essa ascese, ou seja, a negação do prazer para atingir a salvação, passou a ser uma ação racional para o protestante. Nesse sentido, a “perda de tempo é o primeiro e principal de todos os pecados”. O puritanismo condenava o ócio, o luxo e a preguiça. Buscando relacionar os comportamentos engendrados pela associação entre religião e economia, esse autor busca na história da racialização do trabalho a explicação para o surgimento das relações de trabalho capitalista, em que o trabalho se torna um valor em si mesmo, uma vocação. Weber afirma que, para os protestantes, é a partir do sucesso profissional que o indivíduo recebe a indicação da salvação: o sucesso do seu trabalho é o sinal divino de que a pessoa será salva. Como isso ‘explicaria’ a existência de ricos e de pobres? Os ricos seriam disciplinados e imbuídos de espírito empreendedor, ao passo que os pobres se deixariam levar pela imprevidência e pela preguiça, motivo pelo qual não teriam prosperado. Assim, Deus abençoaria seus escolhidos por meio do sucesso do seu trabalho. A riqueza é o sinal da salvação, e, consequentemente, a ética é a da produção da glória divina, a produção da prosperidade. Assim, a ética protestante do trabalho feito para a acumulação, e

não para o consumo e gasto supérfluos, é o fator cultural determinante para o desenvolvimento do capitalismo, segundo Max Weber.

Émile Durkheim e o trabalho como gerador de solidariedade

Assim como Marx e Weber, o contexto de desenvolvimento da teoria de Émile Durkheim foi a Europa em processo de industrialização. Porém, ao contrário da visão crítica estabelecida por Marx, Durkheim argumenta que a intensa Divisão Social do Trabalho se consolida como um dos fatores que possibilitam a existência de coesão social. O trabalho representa uma esfera primordial para a existência da solidariedade em uma comunidade. Diferentemente do senso comum, que costuma definir tal conceito como sinônimo para ações altruistas, Durkheim desenvolve a ideia de que representa todo tipo de elemento ou característica que explica a harmonia entre os indivíduos de uma sociedade. Segundo ele, a maior ou menor intensidade da especialização da divisão do trabalho pode gerar dois modelos de solidariedade.

A **solidariedade mecânica** é típica de sociedades pré-capitalistas, nas quais a coesão social se constrói a partir da forte identificação dos indivíduos com as tradições e costumes culturais da comunidade, pois a divisão do trabalho pouco influencia nas relações (Figura 9.5). Nesses casos, a consciência coletiva produz intenso poder de coerção nas ações individuais. Já nas sociedades capitalistas, caracterizadas pelo alto grau de divisão do trabalho e maior heterogeneidade cultural, Durkheim aponta a existência da solidariedade orgânica. A grande diversidade de funções e trabalhos produzidos nessas sociedades faz com que se fortaleça a interdependência entre seus integrantes (Figura 9.6). A coesão social aqui não é garantida pela rigidez de uma consciência coletiva (coercitiva), mas baseia-se na exigência de suprir as necessidades individuais a partir do que é produzido pelos outros membros do grupo. Nesse sentido, Durkheim reorienta as tensões sociais criadas pela exploração capitalista, interpretando-as como um problema moral. Isto é, se a divisão do trabalho não produz coesão social, é porque as relações entre os diversos setores da sociedade não estão prontamente regulamentadas pelas instituições sociais existentes, o que gera anomia.



As sociedades pré-capitalistas são caracterizadas pela solidariedade mecânica, com pouca divisão de trabalho, como mostra o quadro *Caddos walk in their village of grass huts* pintado por William Langdon Kihn, no século XX. - The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone - National Geographic Image Collection.

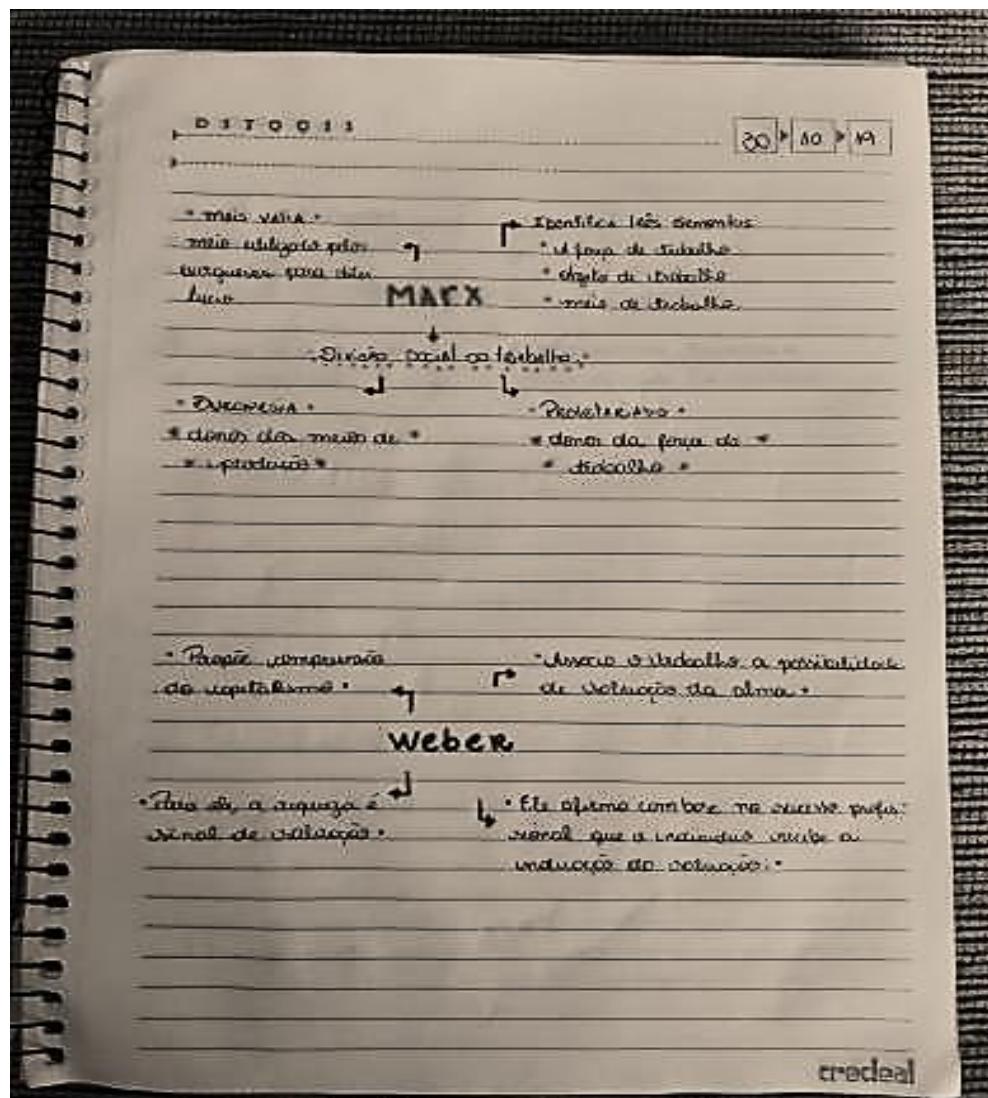


A intensa divisão do trabalho aumenta a interdependência entre os trabalhadores, o que dá origem à solidariedade orgânica. Na foto, montadora de veículos (Indonésia, 2011). – Enny Nuraheni/Reuters/Latinstock

Questões:

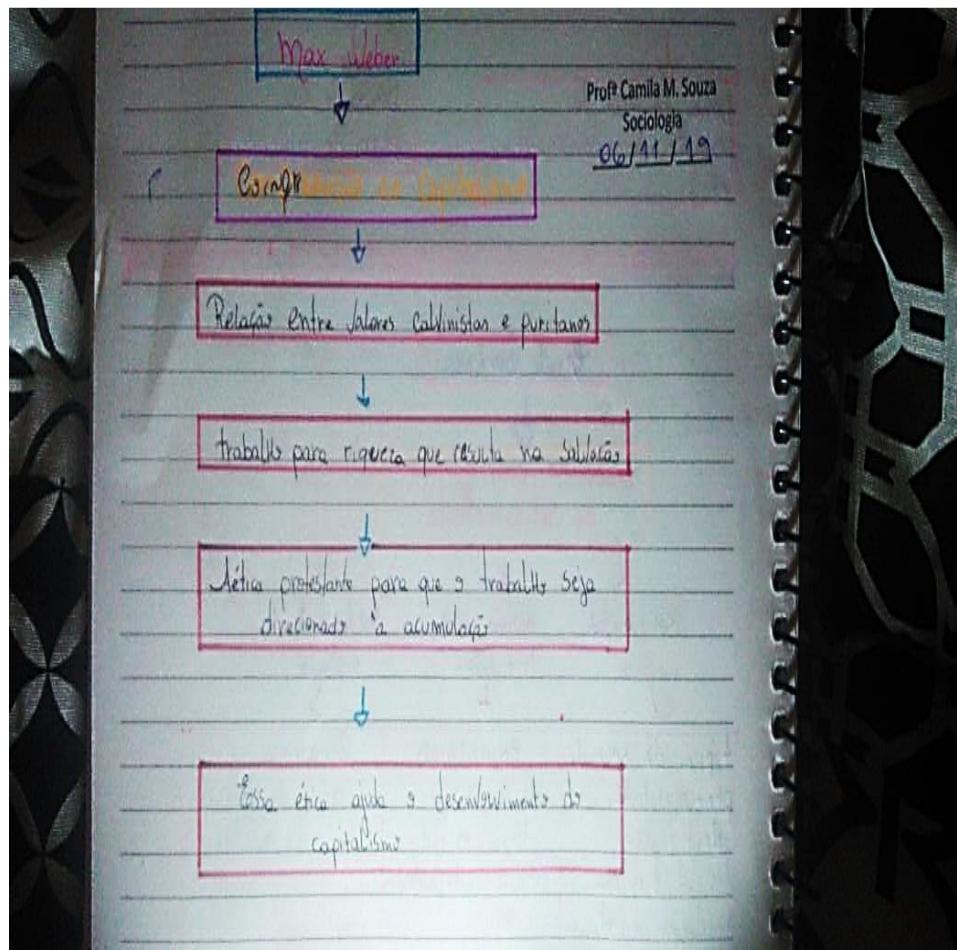
- 1) Faça um quadro comparativo com as ideias de Marx, Durkheim e Weber a respeito do conceito de trabalho e sua divisão.
- 2) Explique o que seriam as corporações profissionais, quais suas funções e importância, conforme Durkheim.
- 3) Qual a relação entre religião protestante e trabalho no capitalismo, segundo Weber?

Mapa mental sobre Marx e Weber, produzido por estudante.



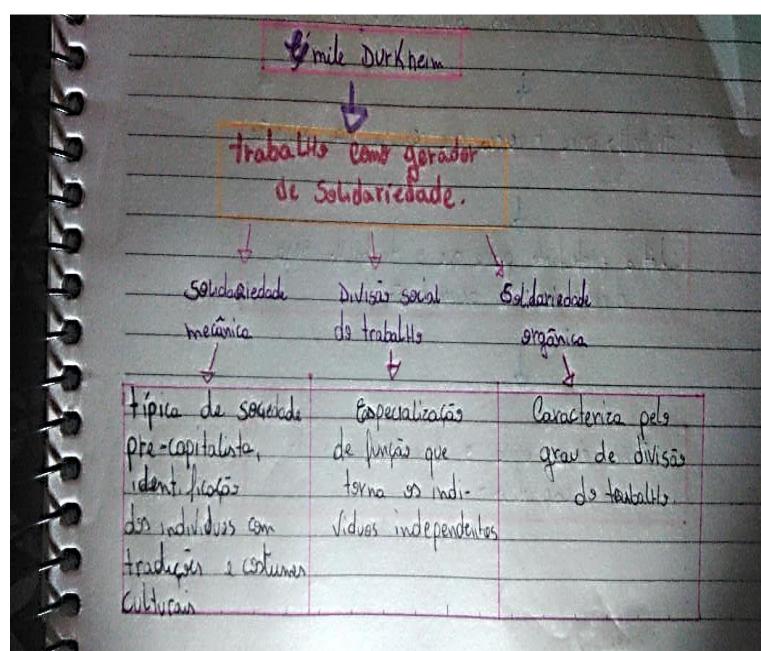
FONTE: Caderno de aluna (2019)

Mapa mental sobre Max Weber, construído por estudante.



FONTE: Caderno de aluna (2019)

Mapa mental a respeito de Émile Durkheim, elaborado por estudante.



FONTE: Caderno de aluna (2019)

Mapas mentais de Marx, Weber e Durkheim construídos por aluna (2019)

