

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

Ariad Cristina Fernandes Aranha Ceron

**Ressignificando o Ensino de Sociologia: o uso de narrativas gamificadas
como prática pedagógica para o estudo das relações de gênero**

Marília
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

Ariad Cristina Fernandes Aranha Ceron

**Ressignificando o Ensino de Sociologia: o uso de narrativas gamificadas
como prática pedagógica para o estudo das relações de gênero**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia

Linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes

Marília
2020

C416r

Ceron, Ariad Cristina Fernandes Aranha

Ressignificando o Ensino de Sociologia : o uso de narrativas gamificadas como prática pedagógica para o estudo das relações de gênero / Ariad Cristina Fernandes Aranha Ceron. -- Marília, 2020

113 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Daniel Henrique Lopes

1. Ensino Médio. 2. Ensino de Sociologia. 3. Relações de gênero. 4. Jogos de videogame. 5. Resignificação. I. Título.

Ariad Cristina Fernandes Aranha Ceron

**Ressignificando o Ensino de Sociologia: o uso de narrativas gamificadas
como prática pedagógica para o estudo das relações de gênero**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – MESTRADO
PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL da Faculdade de Filosofia e
Ciências da Universidade Estadual Paulista, na linha de pesquisa “Práticas de ensino e
conteúdos curriculares”, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus de Naviraí

Examinadora Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Examinador Prof. Dr. Carlos Eduardo França
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campus de Paranaíba

Marília (SP), 30 de outubro de 2020.

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, que assim como eu, escolheram acreditar no potencial emancipador que reside na prática educativa.

AGRADECIMENTOS

A vida é uma jornada constituída de muitos desafios, cada obstáculo superado indica que estamos mais próximos de nossos sonhos. Nascida em uma família de trabalhadores, com pouca escolarização, estudante de escola pública, consegui chegar à Universidade pública em 2004 e me formei em Ciências Sociais em 2008. O grande sonho era de continuar a trilhar os caminhos da pesquisa, no entanto, a emergência da vida real me levou para o campo do trabalho, da sala de aula. Lá me constitui educadora, mas o sonho da pesquisa continuava vivo em mim. Gostaria de agradecer a meu amigo Paulo Henrique Bertucci Ramos por nunca ter desistido deste sonho, por ter sonhado junto comigo e por ter me ajudado a trilhar os caminhos deste mestrado, a você meu eterno obrigado.

Agradeço às forças do Universo que nos conduzem por essa eterna jornada de aprendizado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Mestrado Profissional (ProfSocio) e, em especial, à Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, por desenvolver um trabalho que acolheu os profissionais da educação com interesse de inclui-los no campo da pesquisa.

Aos professores do Programa, por todo conhecimento compartilhado, e pelo esforço em tornar tudo possível, mesmo diante das adversidades.

Deixo um agradecimento especial à Profa. Dra. Sueli Mendonça e à Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa, que dedicaram imensos esforços em organizar este programa de pós-graduação voltado para os profissionais da educação. Tal atitude demonstra um imenso comprometimento com a causa da educação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes, pelo apoio e orientação ao longo do processo de concepção desta pesquisa.

Aos meus companheiros de viagens e angústias Rivelino e Elaine, sem eles nada teria sido possível. Obrigada pelas caronas, conversas e partilhas, acredito que a vida seja um eterno partilhar e sou grata por tê-los encontrado, muito obrigada por tudo.

A minha querida amiga Cristiane Ruzzante, você sempre acreditou em mim e sonha junto comigo, obrigada pelo apoio, carinho, puxões de orelha e pelo eterno companheirismo.

A minha família, minha mãe Clarice e meu pai Jesus, tudo que foi negado a vocês pelas dificuldades econômicas foi convertido em grande coragem, pela força de vocês eu pude

estudar, me formar e me pós-graduar, por isso meu muito obrigado. Agradeço a minha irmã caçula Arielly, espero continuar sendo um espelho para você.

Ao meu companheiro Fernando Henrique Ceron, por sempre construir comigo ombro a ombro nosso futuro, sempre acreditando e contribuindo para que tudo desse certo, receba minha gratidão e carinho.

Aos meus companheiros do “Deboísmo”, Daniel Marconato, Felipe Marinho, Murilo Nagliati e Vinícius Proto, a jornada da docência tem muito mais graça e brilho sendo trilhada com vocês ao meu lado, gratidão por todo apoio e bom humor que vocês compartilham comigo.

Por fim, meu muito obrigada a todos os alunos que contribuíram para eu me tornar a educadora que sou hoje.

*Tudo que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profano, e os homens são por fim
compelidos a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com
seus semelhantes.*

Karl Marx e Friedrich Engels

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto de análise o uso de narrativas gamificadas como prática pedagógica para o estudo das relações de gênero nas aulas de Sociologia. A pesquisa foi elaborada a partir da constatação da necessidade de práticas inovadoras dentro do ambiente escolar. As tecnologias comunicacionais fazem parte da vida dos discentes, de modo que se torna relevante integrá-las, a fim de conectar alunos, professores e conhecimento científico. Ao analisar como os discursos de gênero estão apresentados nas narrativas dos jogos de vídeo game, foi possível estabelecer uma prática pedagógica capaz de levar o discente a interagir de forma mais integrada com o conteúdo e aulas de sociologia. Por meio de uma reflexão sobre a trajetória histórica da instituição escolar e sua função social, dando ênfase ao ensino médio e sua relação com o ensino de Sociologia, apresentamos uma possibilidade de ampliar o sentido e inserção que os conteúdos e a disciplina de Sociologia têm na vida dos estudantes. A proposta abordou conteúdo da disciplina pela utilização e análise de games. A fim de problematizar e desnaturalizar práticas sociais e relações de gênero, os alunos tiveram contato com duas narrativas gamificadas previamente escolhidas, *Rise of the Tomb Raider* e *Assassin's Creed Odyssey*. Os resultados da atividade foram significativos, a percepção dos alunos a respeito dos jogos e do papel da mulher nesse espaço se modificou, de modo que passaram a perceber que as problematizações sociológicas estão presentes em todas as esferas da vida social. Esta mudança de perspectiva propiciou a materialização do processo de desnaturalização de práticas sociais associadas às relações de gênero. Deste modo, o objetivo da prática educativa se concretizou, estabelecendo a conexão entre o cotidiano dos estudantes e as teorias que fundamentam os conteúdos da área da Sociologia.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de Sociologia. Relações de Gênero. Jogos de Videogame. Ressignificação.

ABSTRACT

The aim of the present study is to analyze the use of gamified narratives as a pedagogical practice for the study of gender relations in Sociology classes. The research was developed based on the observation of the need for innovative practices within the school environment. Communication technologies are part of the students' lives, so it becomes relevant to integrate them in order to connect students, teachers and scientific knowledge. By analyzing how gender discourses are presented in video games narratives, it was possible to establish a pedagogical practice capable of leading students to interact in a more integrated way with the content and the sociology classes. Through a reflection on the historical trajectory of the school institution and its social function, with emphasis on high school and its relationship with the teaching of Sociology, we present a possibility to expand the meaning and insertion that the contents and subject of Sociology have in the students' lives. The proposal addressed the content of the subject through the use and analysis of games. In order to problematize and denaturalize social practices and gender relations, students had contact with two previously chosen gameficated narratives, Rise of the Tomb Raider and Assassin's Creed Odyssey. The results of the activity were significant, the students' perception of games and the role of women in this space changed, so that they began to realize that sociological problems are present in all spheres of social life. This change in perspective provided the materialization of the denaturalization process of social practices related to gender relations. In this way, the objective of the educational practice was achieved, establishing the connection between students' daily lives and the theories that support the contents of the Sociology area.

Keywords: High School. Sociology Teaching. Gender relations. Videogame games. Resignification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dados sobre as plataformas preferidas entre os jogadores.	77
Figura 2: Qual videogame as pessoas possuem.....	77
Figura 3: Porcentagem de jogadores por gênero.	78
Figura 4: Perfil de gênero por consoles.	78
Figura 5: Mulheres que jogam <i>Mobile</i>	79
Figura 6: Personagens de games sensuais.	81
Figura 7: Nariko, protagonista do jogo <i>Heavenly Sword</i>	82
Figura 8: Evolução da personagem Lara Croft.....	83
Figura 9: Lara Croft depois da atualização da aparência da personagem em 2015	83
Figura 10: Análise de Similitude pelo programa IRAMUTEQ, MA antes da intervenção. ...	94
Figura 11: Análise de Similitude pelo programa IRAMUTEQ, MO antes da intervenção. ...	97
Figura 12: Análise de Similitude pelo programa IRAMUTEQ, MA depois da intervenção.	100
Figura 13: Análise de Similitude pelo programa IRAMUTEQ, MO depois da intervenção.	102

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- CID-11 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde.
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- FPS – First Person Shooter.
- GTA – Grand Theft Auto: San Andreas.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LOL – League of Legend.
- MA – Meninas.
- MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública.
- MMORPG – Massively Multiplayer Online.
- MO – Meninos.
- MOBA – Multiplayer online Battle Arena.
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.
- OMS – Organização Mundial da Saúde.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
- RPG – Role Playing Game.
- SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria.
- UEL – Universidade Estadual de Londrina.
- UFPR – Universidade Federal do Paraná.
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO	19
1.1. Função Social da Escola: uma perspectiva histórica sobre a origem da instituição.....	19
1.2. A Escola como espaço de reprodução do domínio de classes	27
1.3. Educação: emancipação do indivíduo ou ato político?	30
1.4. Análise dos atores sociais no interior da escola: o resgate da consciência e do protagonismo através do Ensino de Sociologia.....	33
CAPÍTULO II: O PROJETO EDUCACIONAL NO BRASIL E OS DESAFIOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	36
2.1. A Educação no Brasil: uma abordagem histórica.....	36
2.2. O Ensino de Sociologia: rupturas e continuidades	43
CAPÍTULO III: O ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESPERTANDO A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA	48
3.1. Educação e Ensino.....	48
3.2. Ensino Médio: propósito e o Ensino de Sociologia.....	49
3.3. O Ensino de Sociologia	53
3.4. O Ensino de Sociologia através de narrativas gamificadas	56
CAPÍTULO IV: ESTUDANDO RELAÇÕES DE GÊNERO POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS GAMIFICADAS	62
4.1. Relações de Gênero: panorama geral sobre o conceito	62
4.2. A relevância do debate das relações de gênero dentro da escola	70
4.3. O debate das relações de gênero pela ótica das narrativas gamificadas	74
CAPÍTULO V: RELATO DE ATIVIDADE: USO DE GAMES COMO PROCESSO DE MEDIAÇÃO NO APRENDIZADO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO	85
5.1. Apresentação da metodologia de pesquisa: pesquisa-ação como método de apreensão da realidade observada.	85

5.2. Relato da atividade: usando jogos de videogame como mediação no aprendizado das relações de gênero	87
5.2.1. Primeira Etapa: Sensibilização ou provocação.....	88
5.2.2. Segunda Etapa: Atividade ou dinâmica.....	89
5.2.3. Terceira Etapa: Aula expositiva e roda de conversa.....	89
5.2.4. Quarta Etapa: Avaliação	90
5.3. Análise dos resultados	90
5.3.1. Análise dos textos antes da intervenção	91
5.3.2. Análise dos textos depois da intervenção	98
5.4. Avaliação da prática	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

INTRODUÇÃO

Ser educador e pensar o lugar da educação no processo de consolidação das relações sociais é fator fundamental. O educador ocupa um *locus* privilegiado para elaboração de pesquisas sobre este campo, pois está próximo das principais problematizações que constituem este ambiente, e nesta condição o professor-pesquisador tem acesso a informações relevantes para compreender e ressignificar o espaço da escola.

Nossa sociedade tem construído o triste hábito de menosprezar o papel dos professores, reduzindo seu papel à condição de mero reprodutor de saberes. Em cenários de crise, a sociedade tende a buscar culpados para justificar a falência das relações sociais, e, nesta direção, a escola e seus profissionais são os mais atacados.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca demonstrar o protagonismo do educador pesquisador como aquele que detém o potencial de compreender as questões que permeiam o processo educacional em nosso país, assumindo a tarefa de problematizar, compreender e produzir soluções que possam melhorar a prática pedagógica.

O dia a dia em sala de aula é desafiador, todos os dias os profissionais da educação são provocados e seus propósitos são testados. Para muitos, a atividade docente gradativamente foi perdendo o sentido, pois os professores não se reconhecem em seus alunos e não compreendem o sentido de suas ações. Diante disso, o que resta é a prática pedagógica mecânica e desumanizada. Todavia, sabemos que não é possível construir uma boa educação sob estas condições. A educação se edifica em meio às práticas humanizadas. Para isso, torna-se necessário promover o processo de reconhecimento e identificação entre os sujeitos sociais envolvidos no ambiente escolar. Pela identificação é possível resgatar o sentido e o propósito da educação, da vivência e das relações sociais produzidas no interior da escola. A escola guarda em seu interior um imenso potencial transformador.

Acreditando neste potencial emancipador e libertador, a presente pesquisa procura propor um caminho para a ressignificação do processo de ensino em sociologia, utilizando narrativas gamificadas para o estudo das relações de gênero. No atual cenário de grande imersão dos jovens no universo dos games, a escolha deste recurso como ferramenta mediadora para o processo de aprendizagem pareceu segura, principalmente, considerando a ideia de construir aspectos que promovessem a identificação entre alunos e professora.

Para construir esta relação de identificação, a autora da presente pesquisa buscou aporte em sua experiência como aluna e jogadora de videogames. Enquanto jogadora, a autora sempre gostou de jogos de RPG (Role Playing Game). No entanto, em narrativas gamificadas, as mulheres sempre se apresentavam em papéis secundários, como donzelas que deveriam ser

salvas ou como prêmios aos jogadores. Este perfil de representação das mulheres sempre se mostrou como um obstáculo no processo de construção de uma efetiva identificação com as histórias narradas no videogame. Por meio da formação acadêmica, a pesquisadora pode perceber, neste campo, um imenso potencial para pensar sobre as relações de gênero e, principalmente, construir estratégias que poderiam ser levadas para sala de aula. Afinal de contas, o signo do feminino construído nos jogos reflete as relações desiguais de gênero presentes na sociedade. Deste modo, seria possível estabelecer uma relação entre teoria e prática, desnaturalizando práticas e evidenciando que a sociologia é uma ciência presente em todas as esferas da vida social.

Caminhando nesta direção, o recorte para essa pesquisa foi se tornando claro de forma gradual, seria necessário trazer para a sala de aula recursos tecnológicos, como os jogos de videogame. Assim se desenhou esta proposta, perpassando por algumas questões: Por meio dos jogos de videogame, seria possível ressignificar o ensino de sociologia? Seria possível ensinar gênero tendo como ferramenta mediadora os jogos? Por meio de uma prática pedagógica seria possível resgatar o sentido do processo de ensino e aprendizagem?

A partir disso, alguns aspectos foram delimitados, como a escolha de jogos (narrativas gamificadas), que pudessem contribuir para reflexão sobre a objetificação das mulheres nos jogos de videogame. Estamos chamando de narrativas gamificadas as histórias que são apresentadas nos jogos de videogame. Todo jogo apresenta uma história com começo, meio e fim, lembrando muito a estruturas de narrativas literárias. Por essa razão, usamos em nosso título essa denominação.

Para pensar a questão das relações de gênero, torna-se necessário estabelecer um fio condutor, sendo o desta pesquisa a análise sobre as formas como as mulheres são representadas nos jogos de videogame e, por meio desta reflexão, pensar como na prática a desigualdade de gênero se apresenta.

Com o objetivo de tornar perceptível aos alunos este processo de representação das mulheres nos games, escolhemos como caminho a realização de uma prática, os jogos foram levados para a sala de aula. Os alunos tiveram contato com duas narrativas previamente escolhidas. Tendo em vista nosso recorte, os jogos escolhidos foram *Rise of the Tomb Raider* e *Assassin's Creed Odyssey*. A escolha do primeiro jogo mencionado foi condicionada por sua importância, pois nele temos a primeira protagonista mulher. Os criadores buscaram construir uma personagem que tivesse habilidades e não apenas um corpo bonito e atraente. O segundo jogo é o último de uma série que compõe uma franquia. Neste lançamento, os jogadores têm a possibilidade de escolher o gênero do personagem. Esta mudança reflete uma

maior preocupação por parte dos estúdios criadores de jogos de estabelecer elementos simbólicos que possam garantir maior representatividade as mulheres.

A metodologia aplicada nesta pesquisa consistiu na revisão bibliográfica e na pesquisa-ação qualitativa. A partir de então, o trabalho foi pensado da seguinte maneira: os primeiros capítulos abordam questões que nos ajudam a pensar a escola e seus propósitos dentro da esfera macro; já os capítulos finais, se debruçam sobre as questões mais específicas ligadas ao nosso recorte – o estudo das relações de gênero por meio dos jogos de videogame e sua aplicação em sala de aula. Por isso, os primeiros capítulos podem ser pensados como uma “trilha”, de modo que partimos de esferas generalizantes e caminhamos para campos mais específicos.

Dessa forma, o texto está estruturado em cinco capítulos. O primeiro é uma revisão bibliográfica que busca apresentar um panorama histórico da instituição escolar, pontuando seus desafios na tentativa de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Neste capítulo, elaboramos inicialmente o processo de produção e compartilhamento de saberes. Analisamos as funções que a instituição escolar assumiu ao longo da história, para isso, utilizamos como referencial duas perspectivas que debatem sobre este tema, o funcionalismo, apresentado por Émile Durkheim, e a perspectiva reprodutivista, apresentada por Bourdieu. Outro ponto analisado neste texto diz respeito à instituição escolar atuar como uma ferramenta de domínio da classe burguesa, sendo assim chamada por Althusser de aparelho ideológico do Estado. Buscamos compreender as relações estabelecidas no interior da escola entre os sujeitos sociais, identificando o esvaziamento de sentidos e apontando caminhos para ressignificar as relações dentro deste espaço por meio do processo de reconhecimento e da identificação.

No segundo capítulo, propomos uma retomada do histórico do projeto educacional brasileiro, pontuando toda a trajetória de ampliação da educação para as massas trabalhadoras. Nossa análise buscou compreender os interesses que orientavam o desenvolvimento dos projetos educacionais implementados no Brasil. Por meio da análise bibliográfica, foi possível compreender que a educação em nosso país sempre trabalhou em favor das elites no poder. Abordamos, neste capítulo, a difícil trajetória percorrida pela disciplina de Sociologia. O histórico de inserção desta área do conhecimento nos currículos escolares é marcado por continuidades, rupturas e muita resistência.

As discussões encaminhadas no capítulo três estão divididas em quatro partes. A primeira parte procura refletir sobre os significados que caracterizam a educação enquanto ato. A segunda parte explora os diferentes propósitos que o Ensino Médio assumiu em nosso país. Na terceira parte, exploramos os aspectos que envolvem o ensino de sociologia. Neste debate, buscamos propor que o ensino de sociologia não deve ser meramente enciclopédico, é

necessário pensar em estratégias de aprendizado que possam relacionar teoria à prática. O ensino de sociologia pode proporcionar aos sujeitos sociais a denominada imaginação sociológica proposta por Mills (1982). A quarta parte problematiza as transformações que caracterizam a modernidade. Diante das mudanças, torna-se urgente a adequação dos métodos de ensino na direção das novas tecnologias.

O capítulo quatro tem duas principais abordagens, num primeiro plano, temos uma visão panorâmica sobre o conceito de gênero, considerando a trajetória histórica do movimento feminista e suas contribuições para pensar sobre esta categoria sociológica. Tratamos, neste capítulo, a importância do debate de gênero dentro da escola, apontando a necessidade de uma autorreflexão a respeito das formas como o ambiente escolar reforça os estereótipos de gênero. Num segundo plano, elaboramos o histórico dos videogames relacionando com as formas como as mulheres são representadas nas narrativas gamificadas.

Por fim, o capítulo cinco traz a explicação sobre a metodologia empregada na pesquisa e os mecanismos mobilizados para elaboração da prática pedagógica. Neste momento do texto, serão apresentadas as etapas da prática e análises sobre os resultados da aplicação da atividade.

Sendo assim, espero que a presente pesquisa contribua para pensar novos encaminhamentos para o Ensino de Sociologia.

CAPÍTULO I: A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS NA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO

Este capítulo apresenta um panorama geral sobre a instituição escolar, abordando diferentes tópicos, com enfoque específico no processo de produção do conhecimento e seu compartilhamento, partindo do pressuposto de que a educação se baseia em saberes historicamente construídos. Abordaremos as diferentes perspectivas sobre a função da escola, delimitando nossa discussão em três correntes: funcionalista, reprodutivista e libertária. Por fim, acreditando que o processo educacional é emancipador, apresentaremos caminhos para produzir e ressignificar o processo de ensino e aprendizagem.

1.1. Função Social da Escola: uma perspectiva histórica sobre a origem da instituição

A espécie humana detém uma enorme capacidade de produzir conhecimento, significar práticas. É capaz de transformar a realidade natural e social ao mesmo tempo que realiza todos estes processos, o homem desenvolve maior consciência a respeito de si mesmo. Considerando este aspecto, podemos afirmar que a humanidade avançou em razão de sua inquietação despertada em momentos de dificuldade e todas as soluções implementadas resultam na memória histórica de uma espécie. Este conjunto de saberes, produzidos pelo homem ao longo de anos e anos de história, é transmitido às novas gerações. Esse processo de partilha de saberes deve ser considerado dentro de um modelo esquemático, ou seja, a transmissão dos saberes acumulados não se revela de forma espontânea ou improvisada, ela respeita um modelo de organização que está diretamente ligado à cultura.

Tendo em vista esses aspectos, compreendemos que o processo educacional está inserido em nossa trajetória. Para cada avanço alcançado sobre desafios impostos pela natureza, lá estava a capacidade do homem de produzir conhecimento. Por meio de tais soluções, a sociedade compreendia a importância presente no saber produzido e, por essa razão, compartilhava tal repertório.

Resgatando a memória histórica, é possível identificarmos que, num primeiro momento, os mais velhos detinham a responsabilidade de repassar aos mais novos todos os saberes ligados à sobrevivência, de forma informal, por meio de relatos orais a transmissão dos saberes acumulados era realizada. No entanto, com o crescimento dos grupos humanos e o surgimento de sociedades complexas e mais organizadas, a partilha dos saberes precisou ser

repensada, reorganizada e mais bem articulada. A nova lógica social exigia estratégias de ensino e aprendizagem que fossem capazes de manter o que foi apreendido por meio da experiência, e ainda integrar os sujeitos ao convívio social.

Dentro desta nova configuração, percebeu-se o quanto era importante definir aspectos relacionados à moralidade. Essa esfera das relações sociais é fundamentalmente garantidora da homogeneização e harmonização das práticas sociais. Sendo assim, o processo educacional passou a ser orientado na direção do processo de uniformização das práticas morais. Por esta razão, a instituição escolar é sempre lembrada em cenários de crise social, principalmente se este processo estiver ligado a falências das relações sociais e produtivas. É neste momento que discursos clamando por reformas educacionais ganham força, culpabilizando atores sociais diretamente ligados a estas práticas, como os professores. Isto ocorre, porque existe uma crença de que a escola tem o poder de integrar os indivíduos por meio da partilha de práticas morais uniformizantes ensinadas em seu interior.

Olhando para história, especificamente a Idade Média, verificamos que a responsabilidade de condicionar o comportamento moral dos indivíduos foi assumida pela instituição igreja, ou seja, a moral religiosa se misturava às demais esferas da vida social e tornava-se, deste modo, uma conduta naturalizada e normativa. Diante desta estrutura, podemos identificar claramente que o processo de reprodução dos saberes era orientado por uma elite no poder, neste caso em específico, a elite religiosa. Tendo isto em vista, podemos apontar que o processo educacional sempre esteve associado à manutenção da ordem social e sempre a serviço do controle político. Tal aspecto ganhará maior força no cenário de emergência da industrialização, diante da necessidade de condicionar os trabalhadores a dura rotina nas fábricas.

Com objetivo de analisar mais a fundo os diferentes processos educacionais, considerando suas intenções, práticas e consequências, vamos analisar três perspectivas educacionais: a funcionalista, apresentada por Émile Durkheim (2007), a reprodutivista, tratada por Althusser (1995) e Pierre Bourdieu (2015), e, pôr fim, a libertária, apresentada por Paulo Freire (2019).

No século XVIII, como um reflexo do processo de modernização da produção, o processo educacional se ressignificou em função das demandas impostas pelo capitalismo, uma forma de análise deste processo de transformação das relações sociais e produtivas e se voltando para a Escola e as ações realizadas em seu interior.

Tomando por referência a concepção funcionalista de Durkheim (2007), em sua obra *As regras do método sociológico*, podemos identificar o fato social como algo que é produzido e compartilhado dentro de um contexto histórico-cultural e apresentado a todos os

indivíduos como uma verdade a ser seguida. O fato social se apresenta como normal e como sinônimo de normalidade, qualquer comportamento que fuja deste parâmetro seria considerado anômico e passível de sanções. Todo o processo de constituição destes parâmetros é concebido por meio de uma analogia a um organismo vivo, que busca garantir um bom funcionamento por meio do reconhecimento e integração dos sujeitos sociais por meio da obediência ao fato social instituído. Podemos definir “fato social” como todos aqueles elementos ligados ao espectro moral. Tais determinações são produzidas fora do indivíduo e constituem a consciência coletiva de um grupo social. O fato social tem por objetivo manter a harmonia e o bom funcionamento do corpo social, e, para alcançar tal finalidade, alguns mecanismos punitivos são adotados para manter a total coesão social.

Todo indivíduo come, bebe, dorme, raciocina, e a sociedade tem todo o interesse em que essas funções se exerçam regularmente. Portanto, se esses fatos fossem sociais, a sociologia não teria objeto próprio, e seu domínio se confundiria com o da biologia e da psicologia. Mas, na realidade, há em toda sociedade um grupo determinado de fenômenos que se distinguem por caracteres definidos daqueles que as outras ciências da natureza estudam. Quando desempenho minha tarefa de irmão, de marido ou de cidadão, quando executo os compromissos que assumi, eu cumpro deveres que estão definidos, fora de mim e de meus atos, no direito e nos costumes. Ainda que eles estejam de acordo com meus sentimentos próprios e que eu sinta interiormente a realidade deles, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu que os fiz, mas os recebi pela educação. (DURKHEIM, 2007, p. 1-20).

Por consequência, a instituição escolar tornou-se extremamente importante, pois, por meio dela, as crianças entrariam em contato com os valores morais estabelecidos pela sociedade. É bem verdade que tal contato seria realizado primeiramente pelas famílias, no entanto, a escola teria a função de reforçar tais paradigmas nas crianças, ensinando sua aplicação em uma esfera social mais complexa que a célula familiar. Para além desta tarefa, a instituição escolar e todo o processo educacional foram concebidos com o propósito de desconstruir qualquer individualidade, no lugar, o que se esperava era a constituição de sujeitos sociais passivos e obedientes às normas sociais (FERNANDES, 1994).

Quando selecionei a obra de Émile Durkheim como exemplar do projeto de moralização infantil laica, pretendia analisar o dispositivo pedagógico que ali é construído, apresentado e justificado de modo a sustentar a tese de que esse dispositivo não está comprometido com o ideal da autonomia de cidadão livres, responsáveis e criadores, mas que, ao contrário, é um substituto do dispositivo da moralização cristã, com efeitos similares: identificação com a norma; submissão; demanda de crença no Outro, único a decidir, providencial e onipotente, sobre os destinos da vida individual e coletiva. (FERNANDES, 1994, p. 15).

O projeto positivista de escola identificava o processo educacional como uma missão civilizadora. Ou seja, era tarefa do Estado oferecer educação pública para massas desprivilegiadas, pois, a partir da formação destes indivíduos, se alcançaria a qualificação da mão de obra por meio do ensino de conceitos básicos, alfabetização e cálculos, conduzindo a conformação moral esperada (FERNANDES, 1994). A experiência escolar era organizada a fim de estabelecer um entendimento a respeito de causas e consequências, ou seja, para toda escolha feita, para toda postura adotada, existiriam respostas diretas. Tal lógica, típica das práticas do mundo adulto, já era introduzida dentro do ambiente escolar, deste modo, o indivíduo gradualmente compreenderia o espírito coesivo e o processo de interdependência social.

Como a crise da sociedade moderna é a crise da moralidade do mundo adulto, a terapia durkheimiana atrela-se ao diagnóstico, e a educação moral infantil torna-se sua primeira vítima. A escola primária apresentará à criança um espelho que ela aprenderá a amar e desejar. Nele não encontra sua imagem de criança, mas a do adulto que ela deverá ser encarnando-o antecipadamente. (FERNANDES, 1994, p. 148).

Como resultado direto desta dinâmica, o aluno internaliza que todo desajuste de conduta será punido. O mestre cumpre várias funções, como ser exemplo de conduta moral para seus alunos. Além disso, o professor é o olhar vigilante e atento e detém o poder de expor, julgar e humilhar todos aqueles indivíduos que apresentam desvios de conduta.

A ideia de regra associa-se à ideia de punição graças à autoridade do mestre. Uma autoridade que só estará inscrita nele mesmo se souber apresentá-las como impessoais, como poder moral superior a ele, do qual é o órgão, e não autor. Em outros termos, é no universo das penalidades escolares que o educador fará o exercício do seu lugar de porta voz do Outro produzindo na criança o desejo da autoridade. (FERNANDES, 1994, p. 158).

A longo prazo, estes aspectos, relacionados ao ambiente escolar, foram sendo estendidos para as séries seguintes até alcançar o ensino médio. A Escola em sua totalidade, por décadas, era considerada uma instituição disciplinadora e formadora de mão de obra. No entanto, este perfil não atende aos anseios da comunidade escolar nos dias de hoje e, por essa razão, a capacidade de ressignificação da escola é testado ao limite. Mais adiante vamos apontar caminhos para a transformação do processo educacional e de ressignificação da instituição escolar. É preciso acreditar que as demandas levantadas pelos sujeitos sociais têm o poder de transformar as demais esferas da vida social, incluindo a Escola.

Retomando o contexto de emergência da instituição escolar, devemos complementar nossa reflexão, considerando a perspectiva reprodutivista, apresentada por Bourdieu (2015) e Althusser (1995).

O contexto histórico de fortalecimento da industrialização e de acomodação do capitalismo industrial desenvolveu no imaginário da época a necessidade de qualificar minimamente a mão de obra. Nações passaram a construir seu ideal patriótico, considerando a importância de constituir um sistema de ensino que fosse capaz de produzir um espírito de integração nacional e de coesão social. Neste primeiro momento, a educação foi posta a serviço da classe dominante, com o claro objetivo de condicionar os indivíduos as práticas comumente realizadas no interior da fábrica.

A escola, na sociedade capitalista, tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. Não podemos esquecer que a escola moderna nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial. Este duplo processo de morte da antiga produção artesanal e de nascimento da produção fabril gera o espaço para a moderna instituição escolar pública. (MENDONÇA, 2011, p. 18).

Podemos identificar que a escola cumpria uma função ideológica, ou seja, enquanto espaço de condicionamento de práticas, condutas, valores e identificação de representações, previamente recortadas pela classe dominante, com o propósito de manter-se no poder. Este conhecimento, compartilhado com as massas trabalhadoras, não tinha por intenção oferecer repertório crítico para que elas encontrassem o caminho da emancipação, ao invés disso, a intenção era de manutenção do controle destes indivíduos, que deveriam se integrar a ordem burguesa, assimilando valores apontados por essa classe e apresentados como pertencentes a uma cultura universal.

(...) a escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação. O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro tais problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. (BOURDIEU, 2015, p. 207).

Tendo em vista este aspecto a respeito dos objetivos fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento da industrialização, é preciso considerar que a instituição escolar se encaixa na perspectiva proposta por Althusser (1995), ou seja, a escola é um aparelho ideológico de Estado.

O sistema capitalista demonstrou, ao longo dos processos históricos, grande capacidade de adaptação aos cenários de crise, operando mudanças dentro da ordem produtiva as quais, mais tarde, extrapolavam os limites da infraestrutura e alcançavam a superestrutura. Nesta última, encontram-se as práticas pedagógicas compartilhadas nas escolas, ou seja, a produção foi ditando o tom das políticas educacionais implementadas dentro das escolas. A capacidade de adaptação do sistema capitalista é alimentada pelo sistema de reprodução das condições de produção. Este processo está para além das condições objetivas de transformação do espaço natural, compreende, sobretudo, a construção de uma falsa consciência, que impele os indivíduos a promoverem ações de continuidade do processo de produção, atrelando valores como da necessidade de sobrevivência. É neste campo que ocorre a confluência entre as esferas denominadas de infraestrutura e superestrutura.

No entanto é assim que ele age, dado que o salário representa apenas a parte do valor produzida pelo dispêndio da força de trabalho, indispensável à reprodução desta: entendamos, indispensável à reconstituição da força de trabalho do assalariado (ter casa para morar, roupa para vestir, ter de comer, numa palavra poder apresentar-se amanhã – cada amanhã que Deus dá – ao portão da fábrica); acrescentemos: indispensável à alimentação e educação dos filhos nos quais o proletário se reproduz (em x exemplares: podendo X ser igual a 0, 1, 2, etc....) como força de trabalho. (ALTHUSSER, 1995, p. 18).

A qualificação da mão de obra é condição inquestionável. Por essa razão, a esfera estatal deveria organizar o sistema educacional e formatar as políticas educacionais que eram implementadas. Dois pontos são cruciais quando o assunto é educação: a escola deveria preparar o indivíduo minimamente para as atividades produtivas. Outro ponto fundamental de competência da instituição diz respeito à formação moral. Os valores morais integram o cenário cultural e tais práticas são definidas pelos grupos dominantes dentro do jogo social, por exemplo, a classe burguesa.

A classe burguesa é protagonista na definição das principais práticas culturais definindo seu valor e peso dentro das relações sociais. Além disso, por meio do ensino de tais aspectos, os indivíduos alcançam a compreensão sobre os espaços que devem ocupar dentro da escala social, ou seja, as consciências são moldadas dentro do espectro da submissão e obediência (ALTHUSSER, 1995).

Por outras palavras, a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam saberes práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta. Todos os agentes da produção da exploração e da repressão, não falando dos profissionais da ideologia (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia, para desempenharem conscienciosamente a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer

de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus funcionários), etc.... (ALTHUSSER, 1995, p. 22).

Neste âmbito, ganha notoriedade a dimensão dos Aparelhos Ideológico de Estado. É utilizando-se desta esfera de poder que a classe dominante se manifesta por meio de mecanismo sutis que pertencem ao campo da superestrutura. Este domínio se dá mediante a instituições especializadas que têm por objetivo disseminar a ideologia definida e produzida pela classe burguesa. As práticas, orientadas pela ideologia da classe dominante, estabelecem noções de certo e errado, de adequação, ordenamento e harmonia. Todos esses aspectos são percebidos pelos atores sociais dentro da esfera da naturalização. Com a manutenção de tais práticas, ações de caráter emancipatório, sobretudo do ponto de vista da intelectualidade, se esvaziam e perdem força, deixando a classe operária a mercê do domínio cultural da classe dominante.

Por um lado, a elite alcança uma formação ligada ao conhecimento científico propriamente, acessando às esferas da pesquisa e do conhecimento responsável pelo progresso técnico da sociedade, por outro, a classe trabalhadora acessa informações básicas ligadas à leitura, cálculos e raciocínios rasos. Esta segregação social, presente dentro do processo de ensino e aprendizado, garantiu a polarização entre as classes, mantendo o fornecimento de mão de obra barata e obediente.

Para pensar a eleição dos conteúdos que devem ou não ser desenvolvidos dentro do ambiente escolar, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2015) tem muito a acrescentar. O currículo escolar é delimitado pelos interesses da classe dominante. A escola reflete o capital cultural de um tempo e, principalmente, a cultura definida pela classe dominante. O conhecimento, compartilhado dentro da sala de aula, reflete uma visão de mundo que pertence a uma classe social, no entanto, ela é compartilhada como sendo capital cultural da espécie humana. Esse tipo de prática tem por objetivo minimizar as tensões existentes entre as classes, colocando-as dentro de um mesmo jogo cultural, que as faz pensar que estão disputando em condições de igualdade. Dentro deste raciocínio, o conhecimento compartilhado dentro das escolas passa a ser um conteúdo claramente ideológico, apresentado para falsear a realidade e produzir indivíduos envolvidos por uma cultura massificada, diluindo suas identidades de classe.

Para atender a tais propósitos, os conteúdos e disciplinas são definidos pelos grupos dominantes dentro de cada contexto histórico, gerando uma agenda de importância de discussões, caracterizando discursos legítimos. Ou seja, dentro desta lógica, o conhecimento passa a ser visto dentro de um processo de utilidade. O saber definido pela classe dominante

será compartilhado com a sociedade com o objetivo de reproduzir e conservar seu domínio. A educação, neste raciocínio, não é vista como um procedimento emancipador do sujeito dentro da história.

Isto porque a escola não fornece apenas indicações, mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento. Os esquemas intelectuais e linguísticos organizam um espaço balizado, eivado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos, de avenidas e impasses: no interior deste espaço, o pensamento pode manifestar-se com o sentimento da liberdade e da improvisação porque os itinerários já de antemão esboçados que deverá seguir, são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares. (BOURDIEU, 2015 p. 214).

Além de não ser um recurso emancipador, o processo educacional, dentro da lógica capitalista, ainda funciona como um elemento suplementar da desigualdade social, pois os indivíduos escolarizados, sobretudo com formação superior, são reconhecidos socialmente como homens esclarecidos e bem-sucedidos, ao passo que os indivíduos com menor escolarização são colocados à margem da sociedade. Dentro desta visão, a escola e seus saberes compartilhados são recursos legitimadores da ordem desigual imposta pelo capitalismo. A escola reproduz o processo de estranhamento vivenciado no interior das fábricas, ou seja, reifica o sujeito, destruindo qualquer referencial crítico e identitário.

Para encerrar a nossa reflexão sobre as diferentes perspectivas sobre a educação, vamos analisar a visão libertária, apresentada por Paulo Freire (2019). Vimos, nos modelos anteriores, que o sujeito social é concebido como um meio para alcançar um propósito. Ele é colocado como fonte de obediência, como mão de obra subserviente a um projeto de domínio de uma classe no poder. Na perspectiva libertária, o primeiro ponto a ser ressaltado vai na direção oposta do que já vimos até aqui. O sujeito social é compreendido como parte integrante da dinâmica societária, nesta condição, o processo educacional deve ser concebido a fim de criar condições para que este indivíduo possa alcançar autonomia diante das instituições sociais e da própria sociedade como um todo. Fomentar autonomia de pensamento dos indivíduos é fundamental para promover mudanças dentro da dinâmica social, como a superação das condições desiguais de existência e a construção de práticas políticas que possam ser mais justas.

Neste sentido, a educação é concebida de forma ativa, ou seja, a realidade dos discentes deve funcionar como ponto de partida para construir problemáticas que funcionarão como mediação para constituição do conhecimento. A pedagogia para a liberdade tende a fugir do método reprodutivista, que prioriza a mera repetição de conteúdos legitimados por

uma classe e valoriza a passividade dos alunos, reproduzindo, assim, a lógica industrial no meio educacional.

A educação libertária para Paulo Freire (2020):

Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada. Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem. Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2020, p. 118-119).

Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem deve ser pensado de forma integrativa, de modo que todo corpo escolar tenha um papel atuante dentro da instituição escola. Famílias, comunidade, alunos, funcionários e professores devem atuar dentro da escola de forma colaborativa e participativa. Essa integração contribuiria para a definição de projetos educacionais que viabilizariam o aprendizado e a mudança social. Nesta perspectiva, a escola não é uma instituição acima da comunidade ou fora dela, pelo contrário, a escola é parte integrante da vida dos sujeitos sociais e, deste modo, os alunos teriam maior condição de se reconhecerem dentro daquele ambiente. O processo de identificação viabilizaria a constituição de uma visão crítica por parte do aluno, pois ele reconhece a realidade problematizada nas diferentes áreas do conhecimento e se coloca a pensar sobre possíveis soluções que poderiam ser empregadas na direção da transformação daquele cenário recortado em aula. O protagonismo do aluno como fonte de produção e compartilhamento dos saberes historicamente acumulados torna significativa a educação (FREIRE, 2020).

1.2. A Escola como espaço de reprodução do domínio de classes

Como exposto anteriormente, a escola pode ser entendida como uma instituição que reflete as disputas de classe que ocorrem na sociedade. A sociedade é claramente um palco em que as disputas de classe são orquestradas, no entanto, nos últimos séculos, a vantagem nesta luta tem sido claramente da classe dominante.

A classe dominante identificou, sabiamente, que as práticas culturais têm um grande papel no processo de conformação das condutas individuais. A produção de signos culturais contribui para criar um sentimento de pertencimento e segurança. Em eras passadas, esta esfera da vida social era responsável pelo sentimento de integração, mobilização e ação da luta da classe trabalhadora. No entanto, a identidade de classe se esvaziou graças a uma ampla atuação da classe dominante em diferentes campos que constituem a superestrutura, sendo uma delas o interior da escola.

A organização do sistema de ensino busca atender a este propósito, de articular ações pedagógicas que contribuam no processo de Reprodução do domínio de classe.

Para estruturar esta análise, o melhor repertório nesta direção é encontrado no livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicado na década de 70 por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975).

Vimos, anteriormente, que a origem da instituição escolar está associada à necessidade de qualificação da mão de obra. No entanto, com as transformações que a sociedade foi enfrentando para se manter no poder, a classe dominante precisou aplicar máxima criatividade nos mecanismos de reprodução e conservação do poder. É neste sentido que as práticas educacionais passaram a ser revistas e implementadas nas escolas.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 64).

O principal objetivo das metodologias de ensino era de naturalizar valores compartilhados na sociedade, tendo em sua essência a ideia básica de anulação da diferença de classes. No lugar da evidente diferença de classe, instaurou-se a ideia do mérito e a ideologia do dom, que foram sendo inculcadas historicamente nos indivíduos, como *habitus*. Tais ideias são apresentadas de modo sutil e assimiladas pelos atores sociais como se fossem um arbitrário cultural. Deste modo, as diferenças sociais e econômicas parecem não existir e, para além disso, a educação se apresenta como mecanismo de ascensão social – para aqueles jovens que se mostram disciplinados, dedicados e esforçados – ou como um espaço de manifestação de habilidades e dons inatos, que define a ideologia do dom.

Segundo o pensador Pierre Bourdieu (1975), *habitus* pode ser definido como um sistema de disposições duráveis interiorizados pelos indivíduos ao longo do processo de

socialização, sendo considerado um parâmetro cultural que deverá orientar escolhas e interações sociais do indivíduo com o meio social. O *habitus* é construído de forma gradual e vai sendo oferecido aos indivíduos ao longo de seu processo de socialização. Num primeiro momento, estes valores são oferecidos pela família e, num segundo momento, são reforçados pela escola. Não podemos esquecer que as famílias refletem a naturalização de práticas culturais que são reconhecidas pela sociedade, assim como a escola.

O *habitus*, identificado em todas as esferas sociais, reflete o discurso de uma classe no domínio da definição do que é adequado ou não. Isso se torna evidente nas práticas pedagógicas vistas em sala de aula, assim como os conteúdos ensinados na escola.

As práticas pedagógicas são permeadas pela violência simbólica. A relação do docente com os seus alunos é uma manifestação típica da violência simbólica, na qual a imposição legitimadora não utiliza a violência, ela se manifesta no campo das abstrações e simbologias. Mas tal imposição não se encerra neste campo, pois a definição dos conteúdos reconhecidos como eruditos e essenciais, por si só, também corresponde a este arbitrário cultural.

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36).

Toda essa mecânica estrutural, conservada ao longo das décadas, produziu no interior da escola um cenário de total despregamento dos atores em seu interior. Os alunos de classes mais altas são socializados emersos no discurso de domínio e manutenção da ascensão social, ou seja, conseguem identificar dentro da escola algum sentido para todo este processo, uma vez que compreendem que, para a manutenção de sua condição social, torna-se necessário estudar. No entanto, quando falamos da escola pública, os indivíduos cresceram em meio a uma realidade social extremamente estranha com relação aos discursos e conteúdos ofertados pela escola. A consequência mais evidente deste processo é ausência do sentimento de pertencimento a aquele espaço, bem como a dificuldade de reconhecer e assimilar os conteúdos ofertados pela escola.

Sem que haja afinidade e reconhecimento, a prática pedagógica não alcança seu propósito. Ao olhar o cenário desta forma, parece desolador e irreversível, no entanto, este espaço, chamado de escola, guarda em si um grande potencial. É nesta direção que este trabalho se propõe a olhar, na direção da transformação subversiva do espaço escolar.

1.3. Educação: emancipação do indivíduo ou ato político?

Nas análises conservadoras e tradicionais da sociologia nascente do século XIX, já se ouvia falar da importância das regras sociais como mecanismo de coesão social, bem como a compreensão do papel das instituições sociais no processo de transmissão e identificação de tais regras sociais. A instituição escolar já era posicionada neste contexto, de forma estratégica, pois já se compreendia que o espaço da sala de aula era um campo de aplicação de políticas educacionais que atenderiam aos interesses das classes dirigentes. O ambiente escolar não é um espaço meramente construído para transmitir conhecimento, é uma arena de disputa de políticas públicas alinhadas a interesses dos grupos políticos dirigentes.

Há duas importantes razões para conhecer e analisar as relações entre o sistema educativo e as escolas. Por um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. (LIBÂNEO, 2012, p. 30).

Bourdieu (2015), ao analisar as contribuições sociológicas de Durkheim sobre a educação e o papel moralizante da escola, identifica que o papel básico da escola é o de criar um elo de identificação e comunicação entre os indivíduos de uma mesma sociedade. É papel desta instituição ensinar e estabelecer parâmetros culturais que devem ser interiorizados pelos indivíduos e mobilizados na vida coletiva.

Se pensarmos que a escola tem um dever meramente integrador, do ponto de vista da identificação de práticas e códigos culturais, onde fica o discurso da escola como espaço de acesso ao conhecimento crítico e emancipador do indivíduo? A educação escolar tem o propósito de formar cidadãos?

Ao retomarmos a origem da instituição escolar, identificaremos que a motivação para sua organização estava atrelada às demandas lançadas pela industrialização nascente, ou seja, nunca foi o objetivo real da escola ampliar os horizontes intelectuais dos indivíduos a fim de torná-los seres autônomos. Ao contrário disso, a intenção era qualificar, minimamente, para que estes pudessem ser absorvidos pelas indústrias. No entanto, mesmo que a escola inicialmente tivesse por objetivo padronizar condutas, não significa que este propósito seja imutável, pois a possibilidade de ressignificação do processo de ensino/aprendizagem depende dos agentes envolvidos, como os professores, por exemplo.

Na contemporaneidade, os interesses do mercado são variados, o que torna difícil um direcionamento unilateral da instituição escolar. As demandas de formação de mão de obra se lançam em várias direções e as diretrizes do mercado se modificam de tempos em tempos.

A tensão em que a escola se encontra não significa, no entanto, seu fim como instituição socioeducativa ou o início de um processo de desescolarização da sociedade. Indica, antes, o início de um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição tal como a conhecemos. A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. (LIBÂNEO, 2012, p. 40).

Os professores, em muitas situações, acabam por replicar as estratégias de dominação, pois se colocam no ambiente escolar como se fossem indivíduos melhores que os demais que constituem o corpo escolar. Dentro da sala de aula, a violência simbólica dita a forma das relações entre professores e alunos, colocando-os de lados opostos da sala de aula. O professor interiorizou o discurso da erudição dos temas selecionados para serem ensinados, assim como elegeu metodologias antiquadas como sendo a melhor estratégia para aplicar o processo de ensino e aprendizagem. Ao não alcançar os alunos, o docente naturaliza a postura indiferente dos discentes como sendo falta de interesse e má vontade, e, nesta instância, pouco pode ser feito para reaver a troca pedagógica, que deveria ser o objetivo dentro deste microcosmos que é a sala de aula.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53).

A reificação não se restringe apenas ao ambiente fabril. Tal prática alcança o espaço da escola, o professor não compreende qual é seu real propósito dentro da prática educativa, assim como o aluno não entende qual é a finalidade da escola.

Torna-se necessário pontuar que este trabalho mantém viva a crença do papel educativo como uma ferramenta de emancipação dos indivíduos. Mas, para transformar a realidade educacional, é essencial compreender e identificar seu real funcionamento.

Ao tratarmos de educação no Brasil, muitos pesquisadores consideram Escola e Educação como se fossem sinônimos. Essa abordagem é extremamente perigosa, pois são instâncias diferentes que devem ser compreendidos em seus respectivos âmbitos. Falar de Escola significa tratar de uma instituição que atende a objetivos e busca resultados referentes aos processos aplicados em seu interior, os quais estão relacionados à formação humana. Tais práticas são reconhecidas e legitimadas pela sociedade. A educação consiste na elaboração de

processos que são determinados pela vida social, os quais podem atender a uma dinâmica reprodutivista, funcionalista ou emancipadora (LIBÂNEO, 2012).

Tendo esta distinção em vista, pensar em alterar a instituição Escola implica em um projeto ousado de transformação do meio social, visto que tal estrutura está intimamente ligada ao Estado e suas demandas. Deste modo, o caminho mais eficiente deva ser por meio de um exame da prática educacional, dado que esta instância está mais próxima dos docentes. Estes carregam consigo o potencial de transformar a realidade de seus alunos.

Nesta direção, a formação docente, assim como sua prática, deve ser orientada na condução de um contínuo de aprendizado. O professor deve manter viva a necessidade de sempre apreender mais, mas isso só será possível por meio da constante manutenção da curiosidade, do interesse pela prática e pelo compromisso em ensinar, no sentido de construir sujeitos críticos e reflexivos. A vaidade acadêmica, que valoriza tempo de formação e bagagem de conteúdo, precisa ser substituída pela sensibilidade de alcançar os alunos, buscando compreender sua realidade social, seus anseios enquanto indivíduos, e reconhecendo aspectos que compõem seu cotidiano.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2019, p. 47).

Neste sentido, o professor deve compreender que é um sujeito inacabado, além disso, nesta condição, ele está suscetível a mudanças tanto na esfera pessoal, enquanto parte integrante da sociedade, quanto em sua prática docente.

Compreendendo tal condição, um caminho para a mudança deve buscar a integração dos atores que constituem o espaço da escola sendo, funcionários, equipe gestora, professores e alunos. Um caminho para o resgate do protagonismo e da consciência destes sujeitos se daria não somente pela valorização das práticas culturais, que caracterizam este grupo social, mas também pela criação de espaços de fala e escuta, pois o gesto de ouvir e o ato de falar colocam o sujeito diante de sua consciência, sujeitos conscientes são capazes de transformar a sociedade e sua história (FREIRE, 2019).

1.4. Análise dos atores sociais no interior da escola: o resgate da consciência e do protagonismo através do Ensino de Sociologia

Pensar a escola no contexto atual é um grande desafio, pois exige um olhar sensível em meio a pressa imposta pelas tecnologias de informação e impõe um resgate de nossa humanidade perdida em meio às demandas desgastantes impostas pelo capital.

A instituição escolar, criada no início do século XVIII com objetivo de qualificar minimamente a mão de obra operária, foi organizada dentro de princípios disciplinadores e condicionantes, os quais, no século seguinte, foram complementadas pelas ideias positivistas.

Dentro deste modelo de escola, o professor se enquadrava como um mero reprodutor de conhecimentos que deveriam ser apreendidos pelos alunos para posteriormente serem utilizados no interior das fábricas, afinal de contas, o objetivo era aprender para trabalhar.

O processo de estranhamento, presente nas fábricas, se inicia dentro da estrutura educacional, pois o aluno não se reconhece como parte do meio social e tão pouco identifica o professor como um educador.

Ao transpor esta lógica para os dias atuais, a crise de significado da educação está intimamente ligada ao processo desumanizante imposto no interior das escolas. O professor é amplamente pressionado por uma série de tarefas burocráticas, as quais o impendem de promover uma contínua formação e produzem um esvaziamento de sentido na prática docente. Atividade docente deveria ser uma atividade humanizadora, pois deveria criar condições para que o professor se reconheça em seus alunos e estes, por sua vez, se reconheçam em seus professores. Existe uma clara crise de significado com relação ao real papel da escola.

O significado social da escola é de intermediar a relação entre os sujeitos sociais (alunos e professores) e os conhecimentos que devem ser mobilizados para uma efetiva integração na realidade social, indo além do caráter produtivo.

Uma vez identificado o significado social da escola e avaliado os desafios presentes em seu interior, podemos apontar a separação entre professores e alunos como um problema a ser solucionado. Vivemos em uma sociedade em que a comunicação se torna cada vez mais falha e repleta de ruídos. A intensa utilização de recursos tecnológicos, como os celulares, distancia os indivíduos, deturpando atenção e distorcendo o ato de comunicar. Dentro desta crise, os desafios da prática pedagógica são enormes.

Dentro do processo educacional, torna-se necessário resgatar no aluno a consciência do significado de integrar o meio social. Considerando o texto de Walter Benjamin, “O Narrador” (1994), podemos pensar em estratégias de resgate desta humanidade e integração ao meio social.

Segundo Benjamin (1994), atividade de narrar experiências está em vias de extinção, as pessoas se sentem desconfortáveis ao serem convidadas a compartilhar um relato. Esse embaraço pode ser associado ao silenciamento ao qual fomos submetidos pelo avanço das tecnologias de comunicação modernas. Perdemos gradativamente a capacidade de nos comunicar e estamos perdendo o interesse em ouvir o outro. As narrativas cumprem uma utilidade uma vez que, ao compartilhar uma experiência, o narrador transmite conhecimentos acumulados e acaba por ensinar algo, além de estabelecer um importante elo afetivo com o interlocutor da narrativa, humanizando, deste modo, esta relação.

Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmo nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome sabedoria. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

O que Benjamin (1994) propõe é a retomada do espaço de fala e a prática de ouvir, preceitos tão essenciais na história humana e primordiais na manutenção das relações sociais para além da alienação imposta pelo capital. Ao transpormos esta situação para sala de aula, o professor deve desconstruir a estrutura positivista de educação, ou seja, deve modificar a relação hierárquica e autoritária de poder estruturada no interior da sala de aula, o aluno deve reconhecer o professor como um indivíduo que detém um saber científico específico, mas que, antes de mais nada, é repleto de experiências vivenciadas que podem servir de ponto de apoio para compreender o funcionamento da vida social.

No caso específico do ensino de Sociologia, a principal contribuição desta disciplina é desnaturalizar as relações sociais. Uma abordagem possível poderia ser problematizando o próprio papel social da escola. Ao convidar os alunos a pensarem criticamente o lugar da escola dentro da sociedade e ouvir suas opiniões através deste movimento, seria possível compreender o papel do aluno dentro desta relação, tornando-o protagonista do processo.

A tomada de consciência por parte do aluno poderia ser complementada pela aproximação do professor por meio de seu relato pessoal sobre sua prática no interior da instituição. Esse processo inicial de reflexão sociológica prova que esta área do conhecimento não está fora da vida cotidiana, mas inserida dentro dela. O que diferencia o sociólogo de um indivíduo comum é sua capacidade de problematizar fatos cotidianos, fazendo uso da imaginação sociológica (MILLS, 1982).

Para a efetivação desse vínculo, se fazem necessárias as mediações que consigam estabelecer relações entre a prática social maior e as práticas dos indivíduos, a partir de suas necessidades específicas. Tais práticas são mediadas pela atividade daqueles indivíduos mais experientes e se desenvolvem orientadas pelo motivo que as gerou e que mantém os sujeitos em atividade, ou seja, em processo de aprendizagem. A escola é o espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental de fazer a articulação entre esses conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas). (MENDONÇA, 2011, p. 20).

Dentro do ensino de Sociologia, é necessário fugir do academicismo que reveste esta área do conhecimento, pois esta ideia reforça o distanciamento dos alunos com saberes compartilhados por essa área do conhecimento. Quando pensamos na prática sociológica, ela é construída por meio da experiência do pesquisador, sua vida é o ponto de partida da desnaturalização da vida social.

Isso significa que deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente. Nesse sentido, o artesanato é o centro de si mesmo, e o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe. Dizer que poder 'ter experiência' significa que seu passado influi e afeta o presente, e que define a sua capacidade de experiência futura. (MILLS, 1982, p. 212).

Ao promover este reconhecimento e a aproximação dos temas sociológicos, o professor promoverá um ganho de sentido no processo de ensino aprendizagem, produzindo, em última instância, uma tomada de consciência por parte dos alunos de seu papel integrador no espaço social, bem como resgatará o aspecto humanizador das relações sociais.

CAPÍTULO II: O PROJETO EDUCACIONAL NO BRASIL E OS DESAFIOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, propomos uma análise sobre o desenvolvimento da educação em nosso país por meio de uma retomada histórica a partir do momento em que o Estado brasileiro iniciou seu projeto de ampliação da educação para as classes trabalhadoras. O projeto educacional brasileiro foi orientado pelos interesses das elites no poder, de modo que a educação brasileira não teve a intenção de subsidiar a emancipação dos sujeitos sociais. Para além disso, vamos abordar a difícil trajetória da disciplina de Sociologia, marcada por continuidades, rupturas e muita resistência.

2.1. A Educação no Brasil: uma abordagem histórica

Para falar do ensino de Sociologia torna-se necessário ampliar a cena do debate para os aspectos que compreendem a Educação no Brasil. Por essa razão, considerando, inclusive, o título do capítulo, traremos, em um primeiro momento, a educação em nosso país, utilizando uma abordagem histórica, e, em segundo momento, nosso recorte será especificamente sobre a trajetória histórica do ensino de Sociologia, considerando suas rupturas e continuidades.

Discutir a educação brasileira é um desafio, são muitas variáveis possíveis. Mas, considerando, inclusive, abordagem do capítulo anterior, podemos escolher e centrar nossa análise em uma variável apenas, ou seja, a educação é o local de manifestação do projeto de poder da classe dominante, com o Brasil, não foi diferente. O acesso ao conhecimento em nosso país sempre foi privilégio das classes dominantes. Bomeny (2001), ao propor uma retomada da história da educação brasileira, demonstrou que um dos desafios da educação brasileira pode ser associado à dificuldade de precisar os impactos da educação sobre a sociedade. A única forma de fazer tal constatação, seria por meio de análises estatísticas, pontuando o número de indivíduos alfabetizados, tempo médio de escolarização e o processo de formação continuada. A preocupação com dados estatísticos remonta ao período imperial, pois, desde aquele contexto, captar e tratar os dados já era um problema; com o passar dos anos, a captação dos dados melhorou, porém, o enfrentamento com base nas informações oferecidas, através da elaboração de projetos educacionais sempre foi uma barreira, ora pela má vontade do poder público, ora pela multiplicidade de cenários apresentados.

Ao considerar o impacto das transformações materiais sobre a esfera educacional, podemos apontar que a passagem do século XIX para XX deslocou a sociedade brasileira do eixo de produção rural para o urbano. Os incentivos do Estado, em um projeto de industrialização sob o aporte da produção cafeeira, apontavam uma pretensa intenção de nossa sociedade plagiar o modelo europeu. O espelho para a sociedade brasileira sempre foi o europeu. Em busca de um status de civilidade, nosso modelo societário perdia muito, pois os brasileiros encontravam grande dificuldade para realizar tarefas simples, como a interação social básica por meio da comunicação. Tal contratempo era um reflexo claro do pouco investimento pelo Estado em instrução da população.

O prefácio do livro *Estatística da instrução* traz um comentário crítico sobre a situação educacional brasileira em 1916: ‘Nesta nação (...) a incultura geral é, entretanto, tamanha que em dez habitantes maiores de 5 anos nem quatro se contam capazes de se comunicarem com os seus semelhantes por meio da leitura e da escrita...’. (BOMENY, 2001, p. 15).

Na medida em que a indústria brasileira se desenvolvia, a demanda por mão de obra qualificada se ampliava, no entanto, a classe dominante não compreendia a urgência em empregar um modelo de escolarização das massas. No período histórico referenciado, a elite dirigente do país, passou a debater o mérito acerca da escolarização, ou seja, buscou-se determinar quem estaria apto a estudar ou não. A conclusão apontou para as classes mais abastadas, e assim foi feito. Durante a experiência republicana, a educação foi direcionada a poucos, reforçando as desigualdades sociais e preservando privilégios.

Segundo Bomeny (2001), nossa primeira carta constitucional, de 1891, determinou que a escolarização básica seria de responsabilidade dos municípios e estados, enquanto o ensino superior seria de responsabilidade do governo federal. As definições sobre o processo eleitoral em um primeiro momento não se mostraram de forma problemática, a delimitação do voto para homens alfabetizados não pareceu óbice. No entanto, no desenrolar dos anos, a elite percebeu que um projeto básico de alfabetização poderia favorecê-la, e assim foi feito.

O vínculo entre alfabetização e direito de voto limitava consideravelmente o colégio eleitoral, o que também poderia ser considerado como perda importante pela elite que disputava o eleitorado. A restrição de eleitores, provocada pelos altos índices de analfabetismo, acabou funcionando como uma forma de pressão da própria elite política em favor da alfabetização. (BOMENY, 2001, p. 16).

As escolas públicas deste período não tinham o interesse de atender a população de forma ampla, a elite dirigente compreendia o peso e a importância do conhecimento como ferramenta de conscientização, deste modo, as instituições atendiam os ricos filhos da elite, e

nesta condição, o ensino público era de qualidade, uma vez que as famílias cobravam tal compromisso por parte da instituição.

Esta forma de orientar atuação da escola e de significar o papel da educação faz parte da mecânica de funcionamento do Estado capitalista (POULANTZAS, 2000). O Estado burguês separa a categoria trabalho em duas modalidades: o trabalho manual e o trabalho intelectual. Tal separação tem por objetivo conservar os privilégios da classe dominante e colocar a classe trabalhadora na direção da reprodução da sua condição de existência, ou seja, eles devem continuar obtendo seu sustento por meio do trabalho manual. O trabalho manual é significado como uma atividade inferior, voltado para os indivíduos de baixa escolarização que detém um menor capital cultural, ao passo que o trabalho intelectual é aquele alcançado por anos de escolarização, e revestido de um alto status social, direcionado exclusivamente à classe dominante. Deste modo, podemos dizer que o domínio burguês não ocorre apenas em relação à posse dos meios de produção, na esfera da superestrutura uma batalha se estabelece entre o saber e o poder, quem detém o saber controla e mantém o poder, e é nesta direção que atua a classe dominante.

Se esta separação capitalista, totalmente característica, entre trabalho manual e trabalho intelectual é apenas um aspecto de uma divisão social do trabalho mais geral, ela é decisiva no caso do Estado. Uma das instituições fundamentais dos clássicos do marxismo é que o aspecto mais interessante, sem dúvida, da divisão social do trabalho em relação à emergência do Estado como aparelho “especial” consiste na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. O Estado encarna no conjunto de seus aparelhos, isto é, não apenas em seus aparelhos ideológicos, mas igualmente em seus aparelhos repressivos ou econômicos, o trabalho intelectual enquanto afastado do trabalho manual: o que se torna evidente quando se sai da distinção naturalista-positivista trabalho manual/trabalho intelectual. E é no Estado capitalista que a relação orgânica entre trabalho intelectual e dominação política, entre saber e poder, se efetua de maneira mais acabada. (POULANTZAS, 2000, p. 53).

Quando o assunto é a sociedade brasileira, podemos recortar uma prática que se tornou valor na nossa cultura, que se aproxima perfeitamente da discussão proposta por Poulantzas (2000). Isto é estamos falando da cultura bacharelesca, introduzida no país na passagem do século XIX e início do século XX. O título de bacharel era conferido aos indivíduos que haviam concluído o curso superior, tais sujeitos passavam a ser vistos pela sociedade com muito respeito, em outras palavras, o status conferido a eles era extremamente elevado e se assemelhava à valia dos títulos de nobreza dos tempos do império. Tal prestígio atribuído aos indivíduos com curso superior só reforçava o caráter excludente do projeto educacional implementado no Brasil nos primeiros anos da República.

Seguindo os passos da reconstituição da memória histórica da educação no Brasil, um marco deve ser lembrado. Em 1925, foi realizada uma reforma com objetivo de criar um órgão de atuação técnica sobre questões relacionadas à educação, no entanto, os frutos de tal reforma foram acobertados por outros fatores que movimentaram a sociedade brasileira, ficando os temas da educação em segundo plano dentro da agenda governamental.

Neste período de suspensão de ações governamentais centralizadoras, ações a nível estadual foram adotadas em direção à redução do analfabetismo em estados, como São Paulo e Rio de Janeiro. Segundo Bomeny (2001), era constante o debate dos setores intelectualizados sobre o futuro da nação, muitos entendiam que o progresso se construía por meio da escolarização das massas. Esse discurso era motivado pelas provas históricas, ao retomar o projeto de construção dos Estados Nação na Europa, várias reformas foram conduzidas com o propósito de integrar territórios e pessoas e, a partir disso, desenvolver um projeto de integração nacional. As lideranças destes movimentos compreendiam a importância da educação das massas, uma sociedade constituída de sujeitos esclarecidos garantiria o progresso da nação e preservaria sua continuidade. No Brasil, nosso projeto de nação foi timidamente esboçado na ocasião da Proclamação da República (1889), sob uma forte influência das ideias positivistas, no entanto, muitos obstáculos estruturais - como a escravidão e a imensa desigualdade social - impediram o sucesso deste projeto.

Em que momento, então, o projeto educacional foi retomado pelo governo brasileiro? Podemos apontar a retomada na década de 30, durante a tomada do poder pelo presidente Getúlio Vargas. Segundo Libâneo (2012), a Revolução de 30 significou a consolidação do capitalismo industrial, e, para o sucesso deste processo, era necessário investir e orientar o processo qualificação da mão de obra por meio da educação. Para orientar esta ação, o governo criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), que ficou sob a responsabilidade de Francisco Campos. O projeto educacional entre o período de 1930 a 1945 foi identificado como centralizador, pois todas as etapas educacionais passavam por orientações do Ministério da Educação. Desde a década de 20, propostas haviam sido formuladas por um grupo de educadores que fundamentou um movimento conhecido como Escola Nova. Este movimento defendia ideias progressistas acerca da educação, tendo como foco o aluno e o processo de ensino e aprendizado fundamentado na bagagem e referenciais prévios que o aluno carrega.

A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus, teve grande repercussão no Brasil. Os ideais que lhe deram corpo foram sempre inspirados na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e

estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. (BOMENY, 2001, p. 43).

Este movimento publicou, em 1932, um manifesto que ficou conhecido como *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, liderado por Fernando de Azevedo e representado por ideias de 26 educadores brasileiros. Podemos apontar que esta ação foi ouvida de algum modo pelo governo federal, pois a Constituição Federal de 1934 seguiu o lema proposto pelos intelectuais, a escola pública seria única, laica, obrigatória e gratuita.

Já na Constituição Federal de 1934, em meio a disputas ideológicas entre católicos e liberais, foi incluída boa parte da proposta educacional destes inscrita no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) por uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita, fortalecendo a mobilização e as iniciativas da sociedade civil em torno da questão da educação. (LIBÂNEO, 2012, p. 154).

No entanto, as intenções deste projeto educacional foram novamente colocadas em suspenso, pois a instauração do Estado Novo, em 1937, orientou as ações do governo na direção da manutenção do poder centralizado e autoritário, o que não combinava com a proposta inicial de educação, que vimos acima. O ensino se expandiu, mas controlado pelas elites, e sob a orientação do governo interessado em reprimir e conformar mentes. A Reforma Capanema, realizada em 1942, impactou o Ensino Secundário e o Ensino Superior, bem com atendeu a uma antiga reivindicação da elite com relação ao ensino técnico e profissionalizante, criando o Sistema de Ensino Profissional, que seria organizado e ofertado pelo sistema S (Senai, Sesi, Senac e Sesc). Esta reforma reforçou novamente o real propósito da educação brasileira pensado pela elite, a educação de qualidade e com continuidade seria oferecido às elites e o ensino profissionalizante seria ofertado às camadas mais pobres como um gesto de generosidade do Estado.

De qualquer forma, ainda que tenha prevalecido a orientação conservadora e elitista, as linhas mestras em torno das quais se movimentou o sistema educacional brasileiro foram definidas e desenhadas no pós-1930, mas profundamente no ministério Capanema. Mantendo a tradição brasileira de formar a elite, o ministério Capanema promoveu a Reforma do Ensino Secundário de 1942, priorizando a orientação clássica humanista, reservando a formação profissional e técnica aos ‘necessitados da misericórdia pública’. (BOMENY, 2001, p. 53).

Vale ressaltar que o investimento do governo federal em ensino profissionalizante legitima a perspectiva que a elite tem de que o conhecimento nunca será acessado pelas camadas mais pobres, cabe aos menos favorecidos permanecer no ciclo de pobreza e luta.

Novamente o texto de Poulantzas (2000) se torna essencial para compreender o lugar da educação em nosso país. Ao destinar o acesso do conhecimento somente às classes mais ricas, a classe trabalhadora fica relegada a uma qualificação técnica, voltada para o mercado de trabalho, mantendo, com isso, um ciclo marcado pela lógica do saber e poder, viabilizado pela mão do Estado, no qual o saber é monopolizado pelo governo que traça estratégias de organização e oferta da educação, sem consultar a sociedade, sem compreender a real demanda das classes trabalhadoras. Deste modo, podemos afirmar que o governo assume uma posição de perito em questões relacionadas à educação e vende para a sociedade o discurso de que tais ações são voltadas para o bem-estar da população, todavia, tal conduta ideológica oculta o projeto de conservação do domínio da classe dirigente.

Enfim, essa relação poder-saber se traduz por técnicas particulares de exercício do poder, por dispositivos precisos, inscritos na trama do Estado, de distanciamento permanente das massas populares dos centros de decisão: por uma série de rituais, de formas de discurso, de modos estruturais de tematização, de formulação e tratamento dos problemas pelos aparelhos de Estado de maneira tal (monopolização do saber) que as massas populares (nesse sentido trabalho manual) ficam de fato à parte disso. (POULANTZAS, 2000, p. 58).

Talvez por essa razão, o Estado brasileiro relutou muito em descentralizar as responsabilidades relacionadas ao campo da educação. Um longo caminho foi percorrido até que alguns aspectos na gestão das escolas fossem descentralizados para a esfera municipal e estadual. Antes disso, os setores da esquerda, compreendendo a imensa importância da educação como uma ferramenta de emancipação da classe trabalhadora, passa a incentivar debates sobre a democratização e melhoria do ensino. A democratização seria alcançada mediante a descentralização. Com o debate sendo realizado dentro dos estados ou municípios, seria mais fácil compreender o público que seria atendido e, deste modo, organizar práticas pedagógicas que pudessem ser eficientes para este contexto específico. Além disso, a gestão escolar poderia ser realizada com a participação de toda a comunidade: professores, funcionários, equipe gestora, alunos e pais. No que concerne ao currículo, um ponto fundamental na direção da qualidade do ensino seria alcançado por meio da definição dos temas a serem abordados, fixando o currículo e definindo programas e metodologias (LIBÂNEO, 2012).

Podemos apontar que uma vitória nesta direção tenha sido alcançada com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), de 1961, que definiu a descentralização e autorizou que cada estado organizasse seu sistema de ensino. No entanto, um duro golpe à democracia foi dado em 1964, no qual um Estado extremamente interventor foi instaurado por militares, o que acabou por atrasar as conquistas firmadas anteriormente.

O Estado, sob a tutela dos militares, não demonstrou grande interesse pela escola pública, visto que, no âmbito da educação, eles realizaram duas ações, a Reforma Universitária de 1968 e a aprovação da Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971, que prescreveu a transferência gradativa do ensino fundamental I para os municípios (LIBÂNEO, 2012).

Com relação a Reforma Universitária de 1968, disse Bomeny (2001):

A Reforma de 68 institui o regime de créditos, à moda norte-americana, em substituição ao regime seriado, cria departamentos como unidades básicas de organização e decisão da vida universitária e funda o vestibular unificado e classificatório, pondo fim ao “sistema de excedentes”, pelo qual os estudantes, apesar de aprovados pela média exigida, estavam impedidos de efetivar suas matrículas por falta de vagas nas universidades. (BOMENY, 2001, p. 62).

A referida Reforma revela dois aspectos importantes o primeiro diz respeito à introdução de créditos substituindo o modelo seriado. Esta medida tinha o objetivo de desmobilizar o movimento estudantil. O sistema seriado permitia que os estudantes mantivessem uma ampla convivência por um longo período. Este aspecto reforçava o sentimento de integração da turma e até mesmo da classe estudantil. Com a introdução do sistema de créditos, os vínculos são rompidos, pois os alunos teriam uma alta rotatividade de turmas e, por consequência, não haveria espaço para criação de vínculos duradouros entre eles. Assim, uma das preocupações do regime militar era resolvida, isto é, o furor político seria reduzido no âmbito universitário (BOMENY, 2001). O segundo ponto a ser observado com a Reforma é que adotamos um modelo de organização burocrática praticado nos Estados Unidos, o que revela outra marca da educação brasileira, a busca constante por modelos que deram certo em outros países, no entanto, nos esquecemos que o sucesso de tais modelos está diretamente associado às particularidades que constituem aquela sociedade. Ou seja, ao trazer tal modelo para o Brasil e ao não considerar as particularidades de nosso modelo societário, os modelos educacionais tendem a fracassar.

Com o desgaste do regime militar, o país caminhou em direção à redemocratização, e com este cenário, as esperanças foram renovadas. As escolas públicas, das décadas de 80 e 90, eram espaços com um grande público, no entanto, a qualidade do ensino ofertado ainda era uma questão a ser solucionada, tanto que, neste período, o setor privado de ensino encontrou um cenário favorável para sua expansão, pois, o ensino público já demonstrava sinais de sucateamento. As famílias brasileiras de classe média, reconhecendo na escola o seu potencial de ascensão social, matriculavam seus filhos em escolas privadas com o intuito de oferecer uma boa escolarização. Desta maneira, no referido período, as escolas públicas ficaram estigmatizadas, pois passaram a atender o público das camadas mais pobres da sociedade.

Para agravar ainda mais este cenário, nos anos 90, assistimos à emergência de governos neoliberais em nosso país. Segundo Libâneo (2012), governos, como do presidente Fernando Henrique Cardoso, aplicaram a educação medidas centralizadoras e descentralizadoras ao mesmo tempo. Um exemplo de medida centralizadora foi o estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), os quais, apesar de atenderem a uma demanda antiga, não contaram em sua elaboração com a colaboração dos pesquisadores na área da educação e não ampliou o debate para a sociedade educacional, sendo assim, considerada uma medida centralista.

Vimos aqui que a educação brasileira precisa continuar caminhando e existem muitas coisas a serem realizadas. Temos muitos desafios a serem superados, tais como: erradicar o analfabetismo, oferecer uma educação inclusiva, promover a equidade étnica e de gênero dentro de nossas escolas e compreender que existem diversidades econômicas e sociais em nosso país, afinal, vivemos em um país de proporções continentais.

Mesmo entendendo que a educação é utilizada pelo Estado como uma ferramenta de domínio, vimos em diferentes momentos de nossa história, grupos civis que se mobilizaram por uma educação pela emancipação. Podemos citar não só o *Manifesto dos educadores* de 1959, que contou com a assinatura de 189 educadores, que se posicionou por uma educação de qualidade e inclusiva, mas também o movimento da *Pedagogia da Libertação*, proposta pelo educador Paulo Freire, que defendia a educação como uma ferramenta de conscientização das massas. Com estes exemplos, podemos afirmar que a educação guarda espaços e possibilidades de resistência e transformação da realidade social. Cabe, aos educadores, por meio do contínuo processo de qualificação, reconhecerem seu papel social na direção do regaste da consciência crítica dos alunos, e, por meio desta ação, promoverem mudanças na estrutura social.

2.2. O Ensino de Sociologia: rupturas e continuidades

O ensino de Sociologia percorreu uma longa trajetória dentro da escola brasileira, o título aponta para rupturas e continuidades, pois estes elementos acompanham a história da disciplina.

Ao retomar a história da Sociologia, enquanto disciplina do currículo secundário, uma questão torna-se relevante, a dificuldade de determinar a abrangência do termo Ciências Sociais. Segundo Silva (2010), existe uma diversidade de terminologias, e, por essa razão, a sociologia muitas vezes ficou relegada à condição de tema transversal.

Por exemplo, a Enciclopédia Britânica inclui as seguintes disciplinas/ciências: Economia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Estatística Social e Geografia Social. Não inclui a História, que para os franceses é uma disciplina das Ciências Sociais. Para Giddens, Passeron e José Arthur Rios, História e Geografia são Ciências Sociais. (SILVA, 2010, p. 17).

Sendo assim, esta questão foi minimamente resolvida, no cenário brasileiro, com o estabelecimento da hierarquização das disciplinas, colocando cada qual em seu campo específico de atuação. No entanto, tal organização não durou muito tempo, no cenário atual da educação, as disciplinas são agrupadas a partir do critério das habilidades e competências, as áreas do conhecimento são condicionadas a estes elementos supracitados. Deste modo, novamente a Sociologia adentrou o terreno das rupturas, pois novamente a disciplina perdeu o protagonismo e agora passa a integrar área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta área do conhecimento é constituída por quatro disciplinas: história, geografia, filosofia e sociologia.

O ensino das Ciências Sociais/Sociologia dentro da escola secundária no Brasil, remonta ao século XIX, entre 1840 e 1930, a sociedade brasileira sofria intensa influência da cultura europeia. Naquela ocasião as perspectivas científicas eram aplicadas no entendimento do funcionamento da sociedade e na busca da compreensão do comportamento humano, a nossa sociedade almeja vivenciar a aproximação deste movimento. Deste modo, em 1870, várias iniciativas apontavam na tentativa de incluir a Sociologia nos cursos de Direito, na formação militar e no ensino secundário (SILVA, 2010).

Em 1882, Rui Barbosa, propôs que a Sociologia deveria ser integrada no currículo da escola secundária usando como justificava os preceitos básicos da filosofia positivista de Auguste Comte, ou seja, para que a sociedade alcançasse o progresso técnico científico, era necessário elevar o nível de racionalização da sociedade, e a Sociologia proporcionaria isso. No entanto, tal integração do currículo, só ocorreu com a reforma educacional proposta por Benjamin Constant, que instituiu o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército em todas as modalidades de ensino. Em 1897, uma nova regulamentação foi publicada, segundo a qual a sociologia desaparecia dos currículos do ensino secundário (SILVA, 2010).

A disciplina ficou fora da cena educacional por um longo período, foi retomada após 1925, quando a Reforma de João Luís Alves-Rocha incluiu a Sociologia nas Escolas Normais e no ensino secundário. Este retorno foi marcado por algumas questões, a introdução do ensino de sociologia demandava: profissionais habilitados para lecionar a disciplina, acesso às obras que integravam o campo das Ciências Sociais por meio de traduções dos originais e pôr

fim, a produção de materiais didáticos, que pudessem servir de aporte para alunos e professores em sala de aula (SILVA, 2010).

O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado. O primeiro mercado a ser potencializado foi o de livros didáticos. Em seguida, a criação de faculdades e universidades para formar os professores especializados nas novas áreas. Muitos pensadores autodidatas nas Ciências Sociais, formados em Direito, Medicina, Engenharia, entre outras, especializaram-se em Sociologia e exerceram o ensino nas novas cátedras criadas nas Escolas Normais e Faculdades de Direito. (SILVA, 2010, p. 20).

Com a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, as Ciências Sociais/Sociologia encontraram um terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a compreensão de aspectos importantes da sociedade brasileira. Muitos estudos, que contemplam este aspecto, foram publicados nas décadas de 30, como as obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior e Fernando de Azevedo.

Desse modo, por um período, o ensino de sociologia avançou, principalmente dentro do espaço acadêmico, fortalecendo a produção científica, que mais tarde, contribuiu para uma maior compreensão das práticas sociais.

Segundo Silva (2010), entre as décadas de 1942 a 1964, a Sociologia, enquanto disciplina do ensino secundário, teve seu espaço e importância reduzidos, marcando novamente mais uma ruptura do ensino de sociologia.

Com aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1961, estava previsto que os Estados e municípios passariam a ter maior autonomia sobre as escolas e as práticas de ensino. Neste cenário, alguns Estados promoveram reestruturação dos currículos do Ensino Médio e inseriram de forma gradual o ensino de sociologia. O Rio de Janeiro iniciou este processo em 1991, tornando a disciplina obrigatória. Com isso, toda uma movimentação positiva foi se desenrolando na direção da qualificação de profissionais da área da educação que pudessem atender a oferta de aulas. No Espírito Santo, o debate foi longo, se iniciou em 1994 e só se encerrou em 2001, quando um projeto de Lei nº 6.649, de 11 de abril de 2001, foi aprovado, introduzindo a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia e Filosofia. Por fim, o Paraná inseriu a disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio em 1994 (SILVA, 2010).

A promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) em 1996, lançou o debate do ensino de sociologia para o cenário nacional.

Podemos identificar uma série de movimentos em torno de reformulações curriculares em diferentes unidades do País, que vão persistir, como rotina, a

cada início de novos governos, numa eterna ‘modernização’ da educação. Até aqui a questão da Sociologia no Ensino Médio estava pautada mais em debates locais, nos Estados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, impulsionará o debate para o âmbito nacional. (SILVA, 2010, p. 27).

Como já visto anteriormente, o Ensino Médio no Brasil, a partir da Reforma Universitária de 1968, assumiu um papel propedêutico, ou seja, esta etapa prepararia os alunos para ingresso nas universidades por meio do exame vestibular. A transformação do significado desta etapa acabou por delimitar os conteúdos a um universo enciclopédico. Infelizmente, neste debate sobre as continuidades e rupturas do ensino de sociologia, a integração da sociologia nos exames vestibulares de algumas instituições favoreceu o discurso de permanência da disciplina e implementação da matéria no ensino médio nos Estados que ainda não contemplavam o ensino de sociologia.

Um exemplo foi a inclusão da Sociologia e/ou dos seus conteúdos nas provas de vestibulares. A partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, a partir de 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou a inclusão da sociologia nas provas de vestibular, a partir de 2007. (SILVA, 2010, p. 28).

Ainda em 1996, a Lei 9394/96 (LDB) estabeleceu que, ao final do ensino médio, o aluno deveria demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia que seriam essenciais para exercício da cidadania. Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) estabeleceu que os estados deveriam organizar seus currículos por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas. A partir daqui, o debate sobre as habilidades e competências já começava a se desenhar, a filosofia e sociologia passaram a integrar área das Ciências Humanas e, mais tarde, o campo das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999 propunham a divisão por grandes áreas, incluindo a Sociologia e a Filosofia nas Ciências Humanas e suas Tecnologias. No âmbito do parlamento tivemos aprovação da lei do Deputado Federal Padre Roque, em 2001, e o veto do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sendo coerente com a concepção curricular da DCNEM (1998). Em 2003 se inicia um processo de reestruturação dos PCNEM, a partir do documento do MEC, de 2004, intitulado Orientações Curriculares do Ensino Médio, demonstrando um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia. (SILVA, 2010, p. 29-30).

Em 2005, foi apresentado um parecer detalhado sobre a legislação educacional, elaborado por Moraes, que demonstrava o não cumprimento da LDB (Lei de Diretrizes e Base

da Educação Nacional). A partir disso, as mobilizações, realizadas por parte de associações, sindicatos e grupos científicos ligados à sociologia e Ciências Sociais, começaram a ganhar corpo no cenário nacional.

Segundo Silva (2010):

No dia 7 de julho de 2006, a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o Parecer 38/2006 que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A Resolução nº4, de 16 de agosto de 2006, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias. Ainda em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia, aperfeiçoando o texto publicado em 2004. (SILVA, 2010, p. 31).

Com base nestas medidas, gradualmente, os Estados foram adotando estratégias para a inserção das disciplinas nos currículos do ensino médio, no entanto, ainda não estava claro quantas horas deveriam ser ofertadas e em quais séries. Este debate só foi definido em 2008, como apontou Silva (2010):

O projeto de lei ordenou a inclusão das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio. A Lei nº11.684/08, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, foi sancionada em 2 de junho de 2008. Recentemente, o CNE regulamentou o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº01, de 15 maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011. (SILVA, 2010, p. 32).

Podemos encarar este último capítulo da história do ensino de sociologia como uma vitória, no entanto, os ataques a permanência desta disciplina não acabaram. Ainda precisamos considerar dois processos que afetam diretamente a continuidade da sociologia no Ensino médio: a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a Reforma na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Contudo, para efeito desta pesquisa e pelo caráter recente de tais modificações, o debate sobre este tema não será contemplado neste texto. A partir daqui, precisamos analisar outras questões. A Sociologia como disciplina do Ensino Médio precisa ser legitimada e associada ao contexto dos alunos, para isso, é preciso pensar sobre a prática do ensino de sociologia e metodologias que podem ser mobilizadas para que os temas abordados pela disciplina alcancem os alunos. Este será o debate do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO III: O ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESPERTANDO A IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA

A abordagem deste capítulo será direcionada a pensar a prática pedagógica especificamente voltada para o ensino de sociologia. Diante das transformações impostas pela modernidade, torna-se urgente a necessidade de pensar estratégias que possam integrar conhecimento e tecnologias. Integrar o ensino de sociologia e as tecnologias.

3.1. Educação e Ensino

Devemos lembrar que a instituição escolar detém um papel social ambivalente. Ela deve compartilhar práticas sociais que visem à conservação das normas e, ao mesmo tempo, deve oferecer repertório para conduzir a sociedade a transformações via conhecimento científico. Se tomarmos por base a segunda função da escola, nosso enfoque passa a ser a prática, ou seja, estamos falando sobre a educação e o conhecimento.

Ao buscarmos a origem da palavra “educação”, sua etimologia aponta para o latim *'educatio', ōnis'* que significa “ação de criar, de nutrir; cultura, cultivo”, ou seja, o espaço, que deveria ser de conformação, torna-se incontrolável, pois os conteúdos oferecidos e o próprio sentido da prática apontam para emancipação dos indivíduos. Por essa razão, podemos afirmar que, ao pensar a educação, estamos enxergando uma esfera que detém um enorme potencial de transformação social.

Não devemos perder de vista que a função da instituição escolar é clara e orientada pelos propósitos da classe dominante, como foi exposto nos capítulos anteriores, no entanto, tendo consciência de todos os aspectos que envolvem esta esfera, é possível pensar práticas de subversão e resistência.

Para isso, torna-se fundamental compreender que o conhecimento não é transmitido. Segundo Freire (2019), o processo de ensino e aprendizagem deve ser entendido como um constante processamento do conhecimento, ou seja, o docente é alguém que está o tempo todo aprendendo e, ao mesmo tempo, dá testemunho de suas vivências no meio social, direcionando esta empiria ao seu campo do conhecimento. O aprendizado se materializa por meio do reconhecimento de causas e efeitos que se aproximam da realidade dos discentes. Por essa razão, o ensino não pode ser meramente enciclopédico. Os temas expostos em sala de aula precisam trazer sentido para a realidade e constituir ferramentas de desvelamento da vida

¹ Disponível em: <https://etimologia.com.br/educacao/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

social. É nesta direção que devemos pensar o real propósito do Ensino Médio e sua relação com o Ensino de Sociologia. Ao apontar a necessidade de compreender o real propósito do Ensino Médio, torna-se necessário ultrapassar os limites do projeto de poder que permeiam os limites da instituição escolar e a educação. Afinal de contas, qual é a finalidade do Ensino Médio?

3.2. Ensino Médio: propósito e o Ensino de Sociologia

Com objetivo de afinar a reflexão sobre a educação e o Ensino de Sociologia, faz-se necessário pensar sobre o propósito que envolve o Ensino Médio. Segundo Moraes (2008), considerando a LDB, este nível de escolarização deveria:

A LDB indica quatro objetivos do ensino médio: prosseguimento de estudos, preparação para o trabalho, aprimoramento da pessoa humana (formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico) e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (teoria e prática). (MORAES, 2008, p. 18).

A conciliação de todos estes objetivos é demasiadamente complexa, principalmente se considerarmos as diferenças de proposta entre a escola pública e a privada. A escola privada organiza as práticas do ensino médio, visando promover o ingresso dos alunos na Universidade via vestibular, para isso, o ensino enciclopédico torna-se o ponto alto destas instituições. No caso da escola pública, as práticas pedagógicas circulam entorno da proposta de preparação para o mercado de trabalho. Deste modo, podemos afirmar que os objetivos do Ensino Médio não são cumpridos em sua integralidade pela escola pública e privada.

A natureza do Ensino Médio, segundo Fernandes (1977):

O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. Por sua natureza e por seus fins, tem sido descrito como um ‘ensino aquisitivo’, de caráter humanístico-literário, de extensão enciclopédica e de ação propedêutica, mas preso à tradição acadêmica herdada do passado, que às necessidades intelectuais impostas pelo presente. (FERNANDES, 1977, p. 97).

Nem tudo está perdido, a inserção de algumas disciplinas, nesta etapa da educação, cria pontos de resistência, e se pretendem cumpridoras do terceiro e quartos objetivos – focando na formação da pessoa humana e estabelecendo relações entre o conhecimento técnico científico com a prática - podemos apontar a Sociologia como uma destas disciplinas.

Antes de mais nada, é necessário estabelecer uma compreensão sobre a Sociologia enquanto área do saber. Segundo Fernandes (1977), a Sociologia é uma ciência que nasceu a partir das contradições produzidas pelas revoluções do século XVIII e XIX. Esta perspectiva nos permite afirmar que este campo do conhecimento se constitui por meio do constante diálogo com a realidade social. Este campo do saber se debruça sobre a vida social em seus múltiplos aspectos, inclusive, voltando seu olhar para o indivíduo. Considerando este parâmetro, é possível, mediante a esta área do conhecimento, compreender as razões pelas quais estabelecemos relações sociais e suas implicações no coletivo. Este campo do conhecimento, além de ampliar pontos de vista sobre as relações sociais, contribui para problematização de questões de âmbito público, que podem resultar em medidas resolutivas, e, por fim, promove a tomada de consciência, a qual é tão importante para garantir uma inserção integral do sujeito no mundo. Portanto, podemos afirmar que a sociologia desfruta de um *locus* privilegiado, pois oferece elementos que são fundamentais para a constituição da consciência dos sujeitos sociais. Tal processo pode e deve ser inserido dentro do contexto escolar, momento em que os jovens estão lapidando suas personalidades e compreendendo o processo de constituição de suas identidades sociais. Com tal potencial, a sociologia contribui com a identificação das constantes transformações do meio social, assim como tem a proficiência de subsidiar mudanças.

Desse modo, o ensino de sociologia é totalmente coerente e necessário, visto que o público desta etapa da educação detém condições cognitivas de acessar o repertório científico que compõe o arcabouço teórico desta área. Por meio de práticas pedagógicas adequadas, os discentes podem estabelecer conexões com a realidade social e, assim, construir relações sociais significativas e renovadoras.

Segundo Fernandes (1977):

O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social; 2) ‘De todas, a preocupação comum – e esse é o escopo do ensino da sociologia na escola secundária – é estabelecer 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 leva-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.’; 3) ‘Tendo como seu objetivo permanente, a natureza humana, a ciência do social traz uma contribuição importante às relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos, por isso mesmo que lhes abre os olhos para as suas causas. A sociologia concorre para uma racionalização do comportamento humano –

na medida em que este pode ser racionalizado'. (FERNANDES, 1977, p. 93).

O ensino médio não pode ser reduzido a uma etapa formativa com sentido utilitário. É imprescindível considerar que, neste estágio, os jovens estão formando suas identidades, sua visão de mundo e o senso crítico. Por todas essas razões listadas, o Ensino de Sociologia se reitera como uma prática fundamental.

Apesar dos argumentos já expostos, existem muitas críticas e dúvidas levantadas por diferentes setores sociais com relação à permanência da sociologia como disciplina constitutiva do ensino médio. Um ponto abordado pelos críticos diz respeito à quantidade de disciplinas que são ofertadas para os alunos, tendo em vista que abordagem destes conteúdos é muitas vezes enciclopédica, ou uma abordagem técnica voltada para o vestibular. Este argumento se esvazia, se considerarmos que a grande questão não reside na quantidade de disciplinas ofertadas, mas, sim, na forma como estas abordagens são realizadas. A grande questão não deve pairar no esvaziamento e redução das grades curriculares. O enfoque deveria ser direcionado às práticas pedagógicas.

Quando analisamos as práticas pedagógicas, é notório que estão ultrapassadas. Neste ponto, o segundo posicionamento dos críticos sobre a permanência da sociologia no Ensino Médio converge. Com aprovação da Lei nº 11.684/08, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, algumas questões de grande relevância foram aventadas: quais profissionais assumiriam as aulas de sociologia? Os cursos de Ciências Sociais, que majoritariamente preparavam pesquisadores, teriam condições de lançar no mercado profissionais da educação?

Devido à demanda gerada por meio desta nova configuração, os cursos de graduação voltaram suas atenções para qualificar profissionais que pudessem atender a este novo cenário. A formação docente, oferecida de forma heterogênea, não alcança o efetivo ensino de sociologia. O que estamos chamando de efetivo ensino de sociologia? Qualquer modalidade de ensino deve ser orientada pelo propósito, significado e reconhecimento, ou seja, os atores sociais envolvidos neste processo precisam compreender estes elementos listados e devem estabelecer um processo de reconhecimento mútuo. Muitas vezes, os cursos de licenciatura se atêm apresentar aos alunos um conjunto de teorias educacionais e pecam, ao não estabelecer elos com a realidade prática da vida docente.

A formação enciclopédica dos professores de sociologia se manifesta em sala de aula mediante a duas posturas extremas na prática do ensino de sociologia. As práticas pedagógicas, adotadas por muitos professores, apresentam a sociologia por meio de uma linguagem extremamente distante da realidade dos jovens. Esta aplicação, muitas vezes

realizada sem a devida atenção, coloca este campo do conhecimento dentro um universo extremamente acadêmico, o que, de certo modo, legitima a prática científica, mas se torna pobre no que se refere à associação dos conceitos com a prática. No outro extremo, temos profissionais da educação que simplificam os conceitos sociológicos, abordando temas que muitas vezes têm um caráter interdisciplinar, se esquecendo da base clássica, dos autores e, principalmente, da essência que caracteriza a sociologia, ou seja, de analisar e traduzir a realidade social.

Entre nós, esta preocupação não aparecia porque a própria perspectiva de ser professor sempre foi questionada diante do imperativo de formar pesquisadores pelo que o bacharelado se definia (e se define). Como disse noutra lugar (Moraes, 2008) essa questão aparece em parte como uma tarefa auto imposta decorrente da impressão (ou autoconfissão) de que os professores são malformados, o que causava e ainda causa certa resistência quanto a aceitar a obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio. O problema todo é fazer algumas passagens, algumas mudanças de ponto de vista: a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino; a segunda, é que se pode pensar a licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado e licenciatura; por exemplo, o que é realmente básico para a formação no bacharelado, ou na formação do sociólogo – pensando na profissão já regulamentada. (HANDFAS, 2008, p. 13).

Para o sucesso do ensino de sociologia, é necessário considerar dois princípios epistemológicos: estranhamento e a desnaturalização (Moraes, Guimarães, 2010). Esses dois princípios foram estabelecidos pelas OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) com objetivo de orientar a prática docente. Vamos analisar cada uma destas concepções, segundo Moraes e Guimarães (2010).

O homem deve ser compreendido em sua ampla vivência, que é biológica e cultural ao mesmo tempo, sendo assim, a vida em sociedade e suas múltiplas relações se tornam naturais e comuns. O processo de estranhamento tem por finalidade resgatar a capacidade humana de se incomodar, espantar e não achar normal determinadas práticas e condutas. Por meio deste exercício, torna-se possível problematizar questões vinculadas à vida em sociedade. Tais problematizações conduzem o indivíduo à tomada de consciência sobre os múltiplos aspectos que envolvem o convívio social. A desnaturalização caminha na mesma direção, alguns fenômenos sociais se apresentam como se fossem naturais. Essa aparência tem relação com o processo de conservação de determinadas práticas e valores, deste modo, os indivíduos não veem sentido em questionar tais fenômenos sociais. A sociologia oferece repertório para compreender tanto os fenômenos sociais, quanto os processos que norteiam a dinamicidade da vida em sociedade. Sendo assim, o senso comum vai gradativamente sendo substituído pelo senso crítico, fundamental para uma vida integral.

3.3. O Ensino de Sociologia

Tendo em vista todas as considerações já mencionadas neste capítulo, vamos abordar, neste tópico, aspectos essenciais para o ensino de sociologia. Considerando as reflexões de Moraes e Guimarães (2010), três princípios metodológicos orientam o ensino de sociologia: temas, teorias e conceitos.

O desenvolvimento de temas, associados à sociologia, proporciona uma maior proximidade dos alunos com a teoria sociológica. Esta prática parte de problematizações cotidianas e, a partir delas, apresenta as teorias e conceitos típicos desta área do conhecimento.

O impacto causado pela novidade do conhecimento sociológico é relativizado, uma vez que a abordagem temática pode se iniciar a partir de questões presentes no dia a dia, que não são estranhas, que guardam proximidade com a vida, os interesses ou preocupações dos estudantes; no entanto, a partir de informações e um processo de estranhamento que se vai operando durante os debates e a leitura de textos que tratam do tema, a aparente familiaridade e o já sabido vão dando lugar ao conhecimento sistematizado e crítico. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 51).

Segundo Moraes e Guimarães (2010), a abordagem por teorias é, por si só, uma prática complicada, pois os conceitos desenvolvidos pelos teóricos foram realizados dentro de recortes específicos sobre a realidade social, deste modo, eles não dão conta de todas as questões sociais. Portanto, cabe, ao professor, apresentar tais conceitos sempre estabelecendo um paralelo com a prática e mostrando que a pesquisa sociológica se realiza por meio de abordagens e recortes. Outro ponto delicado sobre esta questão diz respeito a tornar este conhecimento significativo, ou seja, apresentação dos conceitos não pode ser meramente enciclopédica. Eles não devem ser apresentados como um glossário sociológico, o diálogo em paralelo com a realidade é fundamental. Isso pode ser realizado por meio de práticas de sensibilização, utilizando-se de exemplos de questões contemporâneas relacionadas ao conceito e coletando percepções que os alunos carregam sobre a questão.

Por fim, Moraes e Guimarães (2010) apresentam abordagem por conceitos. Esta abordagem é a que mais se aproxima da prática científica. Ela pode ser definida como um discurso que busca explicar ou definir fenômenos sociais. Isto posto, esta abordagem é a que mais se mostra distante da realidade dos alunos do Ensino Médio.

No caso de o professor optar pelo conceito para desenvolver todo o conteúdo programático da disciplina ou mesmo de determinada unidade, precisa estar ciente de que o emprego de um conceito para se ensinar um conteúdo

sociológico no nível médio demanda uma série de referências: em relação à sua origem, o contexto social em que foi criado, os fenômenos que exigiram a tradução das ansiedades sociais no momento de sua criação, as situações que antecederam e condicionaram as concepções de seus criadores, as propostas definidoras do universo em que ele se constituiu e as transformações que sofreu em sua elaboração (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 49 - 50).

Podemos afirmar que, para o sucesso do ensino de sociologia, – entendendo que este sucesso pressupõe a formação de um sujeito crítico e consciente – é necessário que o professor assuma sua condição de mediador do conhecimento. Segundo Moraes e Guimarães (2010), o mediador é aquele que consegue tornar palpáveis e reconhecíveis conhecimentos que originalmente pertencem ao campo acadêmico. Essa tarefa é quase semelhante a de um tradutor, ou seja, o docente deve traduzir para língua de seus alunos os conceitos e teorias sociológicas. Para tal, é necessário que o professor mobilize toda a sua sensibilidade e seu olhar de pesquisador para compreender alguns elementos essenciais e, assim, conseguir se conectar a sua turma. Em primeiro lugar, é importante considerar o contexto socioeconômico dos alunos. Por meio deste reconhecimento, é possível identificar fenômenos sociais que permeiam o cotidiano dos alunos e abordá-los em sociologia.

Em segundo, é necessário aplicar recursos investigativos para conhecer e traçar um perfil das turmas, pois quanto mais o professor conhecer sua turma, melhor será o processo de reconhecimento e identificação entre ambos. Essa prática é fundamental para tornar o ensino humanizador. Quando falamos em reconhecimento, referimo-nos a conhecer hábitos e gostos. Por exemplo, se a turma tem um perfil voltado para cultura asiática, por demonstrar apreço ao gênero do Korean pop, mangás ou animes, o docente pode pensar em abordagens que partam destes referenciais, nunca esquecendo de tecer paralelos que possam voltar os olhares dos alunos para nossa realidade. Em terceiro, é preciso estar consciente da mudança de hábitos e preferências das gerações. Cada nova geração de estudantes carrega perspectivas de mundo e referenciais que devem ser considerados pelo professor no processo de elaboração das aulas. Ao sensibilizar o aluno, usando exemplos e elementos de seu cotidiano e contexto, o professor torna o processo de ensino e aprendizagem mais interessante e, principalmente, significativo.

Considerando estes três pontos norteadores do trabalho do professor de sociologia, podemos associar este pensamento com a base na sociologia de Wright Mills. Segundo Mills (1982), o modelo societário, no qual vivemos, consome os indivíduos por meio de tarefas exaustivas e repetitivas que impedem o exercício da capacidade crítico reflexiva. A rotina ganha uma potência na vida dos sujeitos sociais, de tal modo que os impede de serem totalmente conscientes, com relação às problemáticas que os circundam e, conseqüentemente, os impedem de realizar mudanças. Isso ocorre, porque a banalização do cotidiano se apresenta

como uma naturalização, ou seja, todas as questões referentes à vida social são vistas como naturais. Nesta condição, não há razões para querer transformá-la.

A imaginação sociológica é o processo de capacitação dos sujeitos sociais a compreender o contexto histórico, social e cultural em que vivem, sob a luz da sociologia, usando, para isso, os saberes e repertórios que cada um carrega consigo.

É por isso, em suma, que por meio da imaginação sociológica os homens esperam hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. (MILLS, 1982, p. 14).

A emersão na rotina inviabiliza o sujeito social a compreender os diferentes campos de atuação das instituições sociais e como elas afetam os indivíduos no seu dia a dia. Um ganho, produzido pela imaginação sociológica, apontado por Mills (1982), diz respeito à diferenciação entre perturbações pessoais e questões públicas. As perturbações pessoais ocorrem na esfera íntima de cada indivíduo e determina sua relação com outros e com as instituições que orientam o funcionamento da sociedade. Ao resolver aspectos que competem ao âmbito privado, o indivíduo esquece que estas escolhas afetam o todo social. Isto ocorre, porque a lógica atual nos conduz a pensar em microesferas sociais, com isso, perdemos a dimensão do todo, inclusive, com relação às consequências que determinados comportamentos individuais podem acarretar para a coletividade. As questões se relacionam a temas que compreendem a esfera social, como as instituições, regras, hábitos e problematizações de ordem coletiva. Os sujeitos sociais precisam recuperar a consciência acerca destas esferas, pois elas estão inter-relacionadas, ou seja, a imaginação sociológica permite aos indivíduos reconhecer o diálogo entre a esfera pública e privada e, deste modo, se envolver de forma consciente no processo de resoluções de temáticas coletivas.

Aquilo que experimentamos em vários e específicos ambientes de pequena escala, já o observei, é com frequência causado pelas modificações estruturais. Assim, para compreender as modificações de muitos ambientes pessoais, temos necessidade de olhar além deles. E o número e variedade dessas modificações estruturais aumentam à medida que as instituições dentro das quais vivemos se tornam mais gerais e mais complicadamente ligadas entre si. Ter consciência é ser capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala. Ser capaz de usar isso é possuir a imaginação sociológica. (MILLS, 1982, p. 17).

Segundo Mills (1982), este exercício é fundamental para evitar a indiferença e apatia dos sujeitos sociais. É necessário, por meio da tomada de consciência, identificar grandes temas que tenham relação com vida pública. Uma questão de nosso tempo é a violência contra as mulheres. Uma vez que reconhecemos a emergência do debate de gênero, torna-se fundamental debater sobre essa questão e, por meio de múltiplas ações, alcançar um melhor processo de sociabilidade para as mulheres.

A imaginação sociológica se está tornando, creio, o principal denominador da nossa vida cultural, e sua característica marcante. Essa qualidade da mente se encontra nas Ciências Sociais e Psicológicas, mas vai muito além desses estudos, tal como conhecemos. Sua aquisição pelos indivíduos e pela comunidade cultural em geral é lenta e por vezes hesitantes; muitos cientistas sociais não tem consciência dela. Não parecem saber que o uso dessa imaginação é central ao melhor trabalho que possam realizar, que deixando de desenvolvê-la e usá-la estão deixando de atender às expectativas culturais que se fazem deles e que as tradições clássicas de suas várias disciplinas colocam à sua disposição. (MILLS, 1982, p. 21).

Consoante a ideia de Mills (1982), o presente trabalho propõe um olhar para prática pedagógica aplicada ao ensino de sociologia, utilizando, para isso, as narrativas gamificadas. Objetivo desta prática é considerar a proximidade que os alunos têm destas narrativas e temáticas abordadas. Sendo assim, partindo deste universo, será possível despertar nos alunos a imaginação sociológica.

3.4. O Ensino de Sociologia através de narrativas gamificadas

Ao longo da história, verificou-se que a sociedade sempre foi marcada por continuidades e rupturas. A análise do conceito de modernidade nos permite compreender este constante processo de mudança. Berman (1995) apontou que a modernidade pode ser definida como a superação de estruturas tradicionais e a sinalização do início de novas práticas. Ora, experimentar o novo deveria ser assumido como algo bom, no entanto, a inovação se apresenta como o estranho e rompe com a segurança do já conhecido. Esse processo de mudança demorou séculos para se configurar totalmente. Quando tomamos o século XX como referência, encontramos aspectos bastante assustadores. Vivemos em uma realidade fragmentada, com sujeitos fragmentados que constituem seus referenciais de mundo a partir das tecnologias de comunicação.

No século XX, nossa terceira e última fase, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial

do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento. Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito de sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade. (BERMAN, 1995, p. 17).

O desafio do educador reside justamente em compreender tais mudanças e adequar as práticas pedagógicas a este novo cenário. Não existe espaço para práticas antiquadas, nem pode haver resistência por parte dos professores a compreender o novo momento em que vivemos. Estamos numa era em que as identidades da juventude se configuram por meio de múltiplos referenciais. As antigas identidades estruturadas deram espaço ao pluralismo cultural que configura os perfis identitários dos alunos.

Estamos vivendo em um mundo tomado por tecnologias, em que as crianças estão completamente ambientadas às novas tecnologias que se apresentam como mecanismos de constituição de saberes. A internet, redes sociais e jogos eletrônicos carregam um grande potencial, pois oferecem às crianças e adolescentes diferentes saberes. Para além disso, a imersão neste universo promove formas novas de sociabilidade, que ainda precisam ser mais bem estudadas e compreendidas.

Segundo Canclini (2008):

As redes virtuais alteram os modos de ver e ler, as formas de reunir-se, falar e escrever, de amar e saber-se amado à distância, ou, talvez, imaginá-lo. Outras formas de ser sociedade e de fazer política emergem das “mobilizações-relâmpago” ou flash mobs (Rheingold). Convocadas por e-mail ou por celular, reivindicações não ouvidas por organismos internacionais, governos e partidos políticos conseguem coordenação e eloquência fora da mídia. (CANCLINI, 2008, p. 54).

O homem, ao longo de seu processo de desenvolvimento, acumulou saberes que foram sendo passados de uma geração para outra. Esses conhecimentos foram lapidados pela necessidade de sobrevivência, ou seja, o homem precisava interferir no meio natural, desenvolvendo técnicas e aplicando trabalho para transformar a natureza em seu benefício. As técnicas que se mostravam eficientes eram transmitidas para as próximas gerações, deste modo, o conhecimento foi se legitimando e tornando-se fundamental. É importante observarmos que a produção do saber está condicionada ao campo do trabalho, como afirmou Leontiev (2004). Todo este processo de construção de saber-fazer reflete a capacidade humana de produzir cultura. Deste ponto de vista, segundo Leontiev (2004), as novas

gerações terão contato com o conhecimento historicamente construído. Mediante a aquisição do saber-fazer, elas terão condições de continuar promovendo o progresso da humanidade. Relacionando ao nosso tema, podemos afirmar que os grandes temas debatidos pela sociologia permanecem os mesmos, refletindo os saberes historicamente acumulados, no entanto, os educadores precisam rever as formas, as técnicas, que deverão ser empregadas para que a aquisição do saber ocorra.

Considerando a teoria da atividade de estudo de Davidov (1999), devemos considerar que o aluno só aprende quando ele identifica uma necessidade. Ele precisa ter uma motivação interior para que o aprendizado aconteça. Os alunos detêm uma estreita relação com os jogos, passam horas imersos em diferentes jogos, sendo assim, devemos considerar que esta é uma esfera de aprendizado particular. Caberia, ao professor, por meio da utilização deste recurso, a narrativa gamificada, estabelecer a interligação do conhecimento essencial-geral (os grandes temas da sociologia) a partir do conhecimento particular (a experiência de jogo dos alunos).

A demanda da criança por ensinamento é exatamente a aspiração de obter conhecimento sobre o geral no objeto, ou seja, conhecimento teóricos sobre alguma coisa por meio da experimentação com o objeto. Nesta transformação do objeto está forçosamente latente o elemento criativo, o caráter educativo-atuante constituidor da aprendizagem daqueles conhecimentos, que se referem ao objeto da experimentação. Lá onde o mestre cria sistematicamente na sala de aula as condições que exijam dos alunos a obtenção de conhecimentos sobre o objeto por meio da experimentação com este, é onde as crianças deparam com as tarefas que exigem deles a realização da atividade de estudo. (DAVIDOV, 1999, p. 2).

Segundo dados da Sociedade Brasileira de Pediatria² (SBP), 83% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos acessam diferentes tipos de jogos. Esse dado comprova o quanto esta linguagem e recursos associados a este universo são familiares aos alunos. Antes de mais nada, torna-se necessário pontuar a relevância dos jogos dentro deste debate.

Os jogos, dentro de um espectro mais amplo, devem ser compreendidos como um traço da cultura humana, o homem joga por diversas razões: distração, entretenimento ou até mesmo para fugir da realidade. Segundo Huizinga (2017), os jogos sempre estiveram presentes na história humana. Esse ato sempre carregou em si uma função significativa e, por essa razão, deve ser compreendido a partir da cultura. Podemos focar as atenções na tentativa de compreender e eleger motivações que conduziram os homens a produzir jogos, no entanto, a grande questão a ser analisada não está no porquê este tema deve ser analisado sobre o

² Parecer publicado em maio de 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22496c-MO_-_DepVirtual__MenosVideos__MaisSaude.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

prisma da relevância que os jogos ocupam na vida humana, mas, sim, como eles interferem nas relações sociais.

Os jogos têm o poder de encantar e envolver os indivíduos, para além disso, ainda oferecem pontos de fuga da realidade e simulam situações e sentimentos que, no plano real, talvez não fossem possíveis. Podemos afirmar, deste modo, que o jogo preenche um espaço deixado pela dureza da vida prática. Em muitos momentos, os jogos se apresentam por meio de narrativas que utilizam arquétipos da sociedade humana e, pelo uso da esfera representativa, os indivíduos podem construir significações sobre as relações reais, portanto, devemos considerar que existem níveis de aprendizado implícito neste universo.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. (HUIZINGA, 2017, p. 7).

Para atender as demandas desta pesquisa, considerando que os jogos são fontes de representação e aprendizado, nosso debate será voltado para os jogos de videogame, sendo assim, vamos analisar um pouco mais este tema.

Os jogos de videogames foram apresentados à sociedade a partir dos anos 60. Deste momento em diante, as plataformas de jogos e os diferentes recursos ligados a este universo foram sendo aprimorados. Os recursos de jogabilidade foram se tornando cada vez mais atrativos, buscando sempre se aproximar da realidade. Podemos afirmar que a emergência dos videogames está diretamente associada à expansão das tecnologias de comunicação, como a criação de computadores domésticos e a própria popularização da internet. Assim sendo, os videogames e suas encantadoras narrativas evidenciam uma das faces do entretenimento. Nesse sentido, segundo Alves (2013), os games ultrapassaram a indústria do cinema no quesito faturamento, ou seja, este dado demonstra a importância e o espaço que este recurso ocupa na vida moderna.

Segundo Fantin (2015), podemos definir os games como:

Diante da diversidade de termos para definir os jogos em geral e os games em particular, neste texto a especificidade dos jogos tradicionais será nomeada como jogos e a especificidade dos videogames, jogos eletrônicos, computacionais ou digitais será identificada como games. Ou seja, os games podem ser entendidos como artefatos que envolvem três grandes tipos conforme seu suporte: jogos para consoles (específicos de videogame) jogos para computador (desenvolvidos para processamento em computadores conectados à rede ou não); jogos para arcade (máquinas integradas com consoles monitor) dispostos em lugares públicos. (FANTIN, 2015, p. 197).

Os jogos eletrônicos apresentam simulações que mobilizam diferentes habilidades nos jogadores, como raciocínio lógico, emoção, o estímulo pela recompensa, o desejo de superar desafios e até mesmo o envolvimento com as personagens pela questão da identificação (ALVES, 2013). Por essa razão, os jogos digitais conquistam indivíduos de diferentes faixas etárias. Por meio do contato com as narrativas gamificadas, os indivíduos podem assimilar elementos da cultura. O universo dos games resgata histórias e valoriza as diferentes manifestações da linguagem. Ao acessar estes elementos da cultura mediante aos jogos, os sujeitos absorvem estas referências que passam a ser manifestadas por meio da identidade social dos jogadores. Estes elementos podem ser identificados por meio do vestuário, estilo de cabelo e até mesmo pela linguagem. Portanto, o universo dos jogos de videogame se apresenta como uma esfera de sociabilidade, proporcionando a identificação, reconhecimento e integração dos sujeitos sociais.

As novas formas de interação e sociabilidade mediadas pelas mídias digitais e pelos games online constroem paisagens, entendidas como espaços e imagens que remetem a um processo de percepções e representações que nos levam a pensar nas redes digitais como cenários de ação e espaços diferenciados de comunicação, socialização e aprendizagem. (FANTIN, 2015, p. 198).

Segundo Fantin (2015), são vários benefícios alcançados por meio dos jogos. Um deles é o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, no geral, os jogos apresentam situações que exigem análise, o uso do raciocínio lógico, e mobilizam aspectos éticos, dentre outras situações, todos estes aspectos podem ser projetados na realidade, trazendo um ganho efetivo aos jogadores.

Mesmo diante de tantos elementos que demonstram aspectos positivos sobre os jogos, o ambiente educacional ainda se mostra muito resistente com relação à utilização destes recursos como mecanismos de assimilação de saberes. Existem muitas pesquisas na área da Educação sobre este tema, no entanto, a integração deste recurso ainda segue de maneira inexpressiva.

Por certo, a pequena utilização de jogos como recursos didáticos deve estar associada a não familiaridade deste recurso por parte da comunidade docente, ou até mesmo pelo estigma que os jogos carregam, sendo considerados como fontes de diversão e não de saber. A presente pesquisa pretende apontar um norte para que mais professores se apropriem desta linguagem, aplicando esta ferramenta como um recurso útil no processo de ensino e aprendizagem.

Podemos desenvolver diferentes temas da sociologia à luz das narrativas gamificadas. Neste trabalho, o tema escolhido foi gênero. A escolha do tema foi diretamente condicionada pela grande demanda suscitada pela sociedade. São inúmeros os casos de violência cometidos contra mulheres, além de inúmeras formas de opressão que são destinadas a este grupo. Por certo, os jogos evidenciam em alguma instância esta questão. Por essa razão, escolhemos para aplicação da atividade dois jogos conhecidos: *Tomb Raider* e *Assassin's Creed*.

No próximo capítulo, veremos a importância de debater sobre as questões de gênero e sua mediação pedagógica por meio dos jogos selecionados.

CAPÍTULO IV: ESTUDANDO RELAÇÕES DE GÊNERO POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DE NARRATIVAS GAMIFICADAS

Neste capítulo, nossa abordagem será sobre a categoria sociológica gênero, partindo das contribuições oferecidas pela historicidade do movimento feminista. Em segundo momento, vamos abordar a importância do debate de gênero no espaço escolar. Por fim, vamos trabalhar com a história do desenvolvimento dos videogames e analisar as formas como as mulheres são representadas nas narrativas gamificadas.

4.1. Relações de Gênero: panorama geral sobre o conceito

O debate sobre a questão de gênero é permeado por intensas discussões, pois trata-se de um tema que busca desconstruir práticas consolidadas na sociedade. Nossa compreensão sobre diferentes aspectos da vida social se apresenta a nós como se fossem naturais. Este sentimento está diretamente ligado não só ao automatismo que consome nossas vidas, mas também à falta de senso crítico. Deste modo, temos uma propensão a assimilar valores, comportamentos e até mesmo a diferenciação entre homens e mulheres como se fosse algo natural e biológico apenas.

A trajetória do termo “gênero” é marcada por diversas discussões, pois este conceito foi elaborado por diferentes perspectivas do movimento feminista. Deste modo, para compreender os usos e sentidos da palavra “gênero” e suas implicações nas pesquisas acadêmicas, torna-se necessário retomar a trajetória do movimento feminista, tendo como principal orientação a utilização do termo supracitado.

Podemos apontar que um dos aspectos desta abordagem sobre gênero remonta à década de 20 e 30, por meio do pioneirismo das pesquisas antropológicas. No entanto, para compreendermos esta abordagem, torna-se necessário analisar o principal referente, a cultura. O primeiro ponto relevante para compreender tal questão reside na compreensão do papel da cultura como elemento estruturador das relações sociais. Ao retomarmos o processo de desenvolvimento humano, notamos que o homem, ao transformar a natureza, por meio do emprego da criatividade e da força, modificou a si mesmo, e assim caminhou em direção à civilidade (CUCHE, 1999). Este processo de humanização está diretamente ligado à cultura, ou seja, o homem passa de uma condição biológica e natural para uma esfera de socialização permeada pelas práticas culturais (CUCHE, 1999). É por meio deste parâmetro que conseguimos compreender a diversidade social. Cada grupo define significados e

representações que atendem às suas necessidades específicas. Portanto, os argumentos que buscam naturalizar ações produzidas pelo homem caem por terra quando considerados o fator cultural.

Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc., são informados pela cultura as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades. A fortiori, nos domínios em que não há constrangimento biológico, os comportamentos são orientados pela cultura. Por isso, a ordem; “Seja natural”, frequentemente feita às crianças, em particular nos meios burgueses significa, na realidade: ‘Aja de acordo com o modelo da cultura que lhe foi transmitido’. (CUCHE, 1999, p. 11).

Seguindo nesta linha de raciocínio, podemos afirmar que a diferenciação de papéis sociais de gênero é definida no espectro da cultura. O pioneirismo desta reflexão foi apresentado por Margaret Mead em seu livro *Sexo e temperamento*, publicado pela primeira vez em 1935. Nesta obra, Mead (2015) analisa o amplo aspecto significativo da cultura, incluindo as delimitações de papéis sociais, tendo como referencial o gênero. A sociedade e suas relações são construídas por meio de tessituras sociais, que refletem as significações que pertencem ao campo da cultura. É por meio delas que os elementos da natureza, assim como as práticas cotidianas, ganham sentido e garantem a continuidade dos grupos humanos civilizados (MEAD, 2015). As tessituras são determinadas pensando em criar condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, que podem ter como distintivos os seguintes referenciais: o nascimento, idade e sexo. Tais referenciais devem ser compreendidos no âmbito das relações culturais e de forma alguma como uma determinação biológica (MEAD, 2015). Mesmo quando elas se comprovam, tal afirmação corrobora com a tese de que somos frutos da socialização, e por meio desta prática, os indivíduos assimilam e se conformam com as habilidades e aptidões que lhes foram imputadas pela cultura. Deste modo, por meio de uma análise de três sociedades (Arapesh, Mundugumor e Tchambuli), tendo como referente a diferenciação de gênero, a antropóloga Margaret Mead buscou demonstrar como o temperamento, a personalidade e os papéis sociais de gênero são determinados pela cultura e não são de ordem natural ou biológica.

Não é um tratado sobre os direitos da mulher, nem uma pesquisa das bases do feminismo. É, muito simplesmente, um relato de como três sociedades primitivas agruparam suas atitudes sociais em relação ao temperamento em torno dos fatos realmente evidentes das diferenças sexuais. Estudei esse problema em sociedades simples, porque nelas temos o drama da civilização redigido de forma sucinta, um microcosmo social semelhante em espécie, porém diferente, em tamanho e grandeza, as complexas estruturas sociais de povos que, como o nosso, dependem de uma tradição escrita e da integração

de grande número de tradições históricas conflituais. Estudei essa questão nos plácidos montanheses Arapesh, nos ferozes canibais Mundugumor e nos elegantes caçadores de cabeças de Tchambuli. Cada uma dessas tribos, dispunha, como toda sociedade humana, do ponto de diferença de sexo para empregar como tema na trama da vida social, que cada um desses três povos desenvolveu de forma diferente. Comparando o modo como dramatizaram a diferença de sexo, é possível perceber melhor que elementos são construções sociais, originalmente irrelevantes aos fatos biológicos do gênero de sexo. (MEAD, 2015, p. 22).

Esta perspectiva configura as relações sociais em todas as culturas do mundo, ou seja, os papéis sociais de gênero e todas as implicações que acompanham este processo, como a violência caracterizada pelo patriarcado, são fruto das construções simbólicas que caracterizam a esfera cultural. É dentro deste âmbito que parte o próprio entendimento da palavra “gênero” e suas implicações para o campo das ciências sociais. No entanto, esta definição do conceito não era de todo aceita pelos estudiosos da área; como dito anteriormente, as discussões de gênero são amplas e inacabadas. Esse é um conceito em construção, portanto, torna-se difícil definir em aspectos pormenorizados.

Cabe mencionar outro importante estudo nesta área: a antropóloga social Gayle Rubin publicou um ensaio em 1975, intitulado “O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo”. Neste estudo, Rubin (1986) estabeleceu diálogos entre diferentes abordagens, como as de Lévi-Strauss, Freud, Marx, Lacan e Engels. Estes diálogos foram estabelecidos como uma espécie de revisão das abordagens a respeito do significado social da mulher e, nesta direção, Rubin (1986) apontou a existência de um sistema sexo/gênero e natureza X cultura.

Não obstante, eles fornecem instrumentos conceituais com os quais se podem elaborar descrições da área da vida social que é o *locus* da opressão das mulheres, das minorias sexuais, e de certos aspectos da personalidade humana nos indivíduos. Chamo a essa parte da vida social “sistema de sexo/gênero”, por falta de um termo mais preciso. Um “sistema de sexo/gênero”, numa definição preliminar, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas. (RUBIN, 1986, p. 3).

Rubin (1986) aponta que as mulheres eram expostas a um sistema de trocas, de ordem sexual, tendo como justificativa a questão biológica, no entanto, este argumento ocultava uma exploração sexual e a desigualdade entre homens e mulheres, produzida na esfera cultural. Ou seja, era imperativo às mulheres as obrigações matrimônias, como se fosse algo natural, no entanto, este preceito pertencia ao campo das práticas culturais elaboradas pelos homens. Outro ponto abordado pela pesquisadora mostra que a heteronormatividade impostas às

mulheres se enquadra no mesmo parâmetro. Uma vez que elas são “negociáveis”, sua sexualidade deve ser condicionada pelas práticas culturais.

Outra importante contribuição da antropologia social a respeito da compreensão do gênero foi versada por Henrietta Moore (2000) em seu texto “Fantasias de Poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência”. Nesta obra, Moore (2000) apresenta a categoria gênero a partir de seus usos entre sociedades e internamente em uma mesma sociedade. Por meio deste recorte, a estudiosa consegue mostrar as múltiplas formas que a categoria gênero se apresenta, sendo assim, tal diversidade é orientada pelas práticas culturais.

Contudo, trabalho recente na antropologia demonstrou que as culturas não têm um modelo único de gênero ou um sistema único de gênero, mas uma multiplicidade de discursos sobre o gênero que podem variar tanto contextualmente como biograficamente. Esses diferentes discursos sobre gênero são frequentemente contraditórios e conflitantes. A antropologia, portanto, começou a afastar-se do modelo simplista de um sistema único de gênero em que os indivíduos devem ser socializados, e a aproximar-se de um entendimento mais complexo do modo em que os indivíduos passam a assumir posições de sujeitos marcados por gênero através do envolvimento com múltiplos discursos sobre gênero. Esse movimento permitiu que os pesquisadores se voltassem para processos de fracasso, resistência e mudança na aquisição de identidade de gênero, e também para casos de obediência, aceitação e investimento. (MOORE, 2000, p. 24).

Deste modo, a sugestão de Moore (2000) é que o enfoque da pesquisa antropológica sobre este tema deve ser orientado pela compreensão dos sujeitos, ou seja, quais aspectos do meio social são absorvidos por estes indivíduos na constituição de suas identidades e como isso se manifesta em relação à conformação das identidades de gênero.

Considerando outras visões sobre o termo “gênero”, podemos retomar algumas abordagens do movimento feminista através de sua história. Podemos apontar como a gênese do movimento feminista o século XIX, pois, neste contexto, as primeiras pautas organizadas pelas mulheres foram levantadas e levadas a público por meio de organizações e manifestações. É bem verdade que, antes deste marco histórico, algumas mulheres levantaram questões sobre a desigualdade de gênero, no entanto, quando pensamos sobre organização e alcance das pautas feministas, o marco central torna-se o movimento sufragista (LOURO, 2017). Com os avanços nos estudos ligados à causa feminista, esta fase de lutas passou a ser classificada como primeira onda do feminismo. As principais bandeiras levantadas pelo movimento neste contexto estavam ligadas à organização familiar, às oportunidades de escolarização, à profissionalização e à consequente autonomia social das mulheres em relação aos homens (LOURO, 2017).

Com o amadurecimento do movimento e suas lutas, na década de 60, para além das preocupações sociais e políticas, o feminismo passou a buscar a estruturação de um arcabouço teórico que pudesse contribuir na compreensão das relações desiguais entre homens e mulheres (LOURO, 2017). É justamente neste cenário que surgem estudos direcionados à definição do termo “gênero”.

1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuará se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades. É portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas – como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) – marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e contaminando o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política. (LOURO, 2017, p. 20).

O termo “gênero” foi tomado de empréstimo da gramática. Muitas línguas delimitam termos definindo o feminino e o masculino, inclusive, com a marcação do artigo “a” e “o”. O termo deriva do latim *genus*, de onde vem os vocábulos “gene”, “gerar” e “genital”, segundo o *Dictionary of Word Origins*, de John Ayto (1990). Tomando de empréstimo o último vocábulo, podemos associar a utilização do termo gênero como sinônimo de sexo, entretanto, é importante lembrar que não temos uma visão fechada sobre esta questão, pois muitos aspectos estão implicados dentro desta definição. Por exemplo, algumas vertentes do feminismo utilizam “gênero” para representar de forma genérica todos os debates que são orientados na direção da compreensão do feminino dentro da sociedade. Muitas estudiosas apontam uma certa banalização do uso do termo, pois ele tem sido usado como sinônimo de mulher. São inúmeras as discussões sobre o emprego ou não deste termo.

Para subsidiar melhor nossa reflexão, recorreremos ao texto de Joan Scott, publicado originalmente em 1989, intitulado “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”. Neste texto, Scott aponta várias perspectivas, que apresentam como crítica a utilização do termo. Algumas vertentes associam o conceito ao processo de amenização do debate feminista na esfera política, relegando a questão ao âmbito social, trazendo a discussão para esfera acadêmica e retirando o campo da prática do movimento feminista (SCOTT, 2019). Outro posicionamento favorável à utilização do termo aponta que, ao empregar a noção de gênero, estamos considerando que compreender o papel social da mulher implica em concebê-lo em

relação ao papel social do homem (SCOTT, 2019). Esta última perspectiva torna-se bastante relevante quando pensamos as relações de domínio, pois, para que haja dominação, é necessário considerar dois expoentes: o dominante e o dominado. Em muitas situações, a abordagem do tema se faz como caminho para compreender a violência que permeia as relações entre homens e mulheres.

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “as construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 2019, p. 54).

Existem três posições básicas do movimento feminista no que se refere à questão de gênero. A primeira posição busca analisar a relação de domínio e violência que caracteriza o patriarcado. A segunda é influenciada pela perspectiva marxista, e busca compreender a dominação de gênero enquanto uma categoria histórica. A terceira busca aporte teórico na psicanálise e procura explicar a produção e reprodução das identidades de gênero dos sujeitos sociais (SCOTT, 2019). Considerando as três vertentes de estudo, citadas acima e trabalhadas por Scott (2019), vamos analisar cada uma delas em busca de uma definição que possa orientar nossa análise.

As teorias do patriarcado partem do pressuposto de que as mulheres ocupam uma posição de subserviência na sociedade, ou seja, elas devem servir aos interesses reprodutivos dos homens. Nesta perspectiva, as mulheres são vistas como meios de satisfação sexual e como mecanismos necessários à reprodução humana. Considerando a sexualidade, as mulheres assumem uma posição na sociedade de reificação, ou seja, são apresentadas como meros objetos sexuais, associados a padrões de beleza, fantasias e comportamentos que são impostos às mulheres com o único objetivo de satisfazer os homens. Com relação à reprodução, tal visão reforça a noção de que a mulher pertence ao âmbito doméstico, neste sentido, ela deve ser uma boa esposa, mãe e dona de casa. Esta visão de mundo se modifica quando a ciência avança em direção aos métodos contraceptivos, que, na prática, representaram a emancipação das mulheres, a autonomia feminina alcançada a partir disso ampliou os debates sobre os direitos reprodutivos. Tal corrente de pensamento acaba por não conseguir responder a determinadas questões, como aquelas que estão relacionadas à

desigualdade de gênero, portanto, apresentam limites em suas leituras sobre o tema (SCOTT, 2019).

O feminismo marxista compreende que as relações de gênero devem ser colocadas como uma categoria histórica, deste modo, a dominação masculina sobre as mulheres deve ser analisada a partir da interação entre o patriarcado e o capitalismo (SCOTT, 2019).

Os primeiros debates entre as feministas marxistas giravam em torno dos mesmos problemas: a rejeição do essencialismo daqueles que defendem que “as exigências da reprodução biológica” determinam a divisão sexual do trabalho pelo capitalismo; o caráter fútil da integração dos “modos de reprodução” nos debates sobre os modos de produção (a ideia de que a reprodução permanece uma categoria oposta e não tem um estatuto equivalente ao de modo de produção); o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinam de forma direta as relações de gênero e que de fato a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo; a busca, apesar de tudo, de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas e naturais. (SCOTT, 2019, p. 57-58).

Assim como na corrente anterior, esta vertente de pensamento encontra limites com relação análise de gênero, pois, neste cenário, o termo passa a ser encarado como um subproduto de estruturas econômicas que estão em constante mudança (SCOTT, 2019).

Por fim, considerando a última perspectiva do feminismo sobre a questão de gênero, temos o debate que trata da identidade dos sujeitos sociais. Esta análise concentra sua atenção em dois expoentes: a construção social vivenciada no âmbito familiar e as representações sociais construídas a partir da psique humana, sendo que esta última leitura é amplamente influenciada pelo pensamento de Lacan. No entanto, assim como as visões expostas anteriormente, esta proposta de análise também encontra limites (SCOTT, 2019). Vejamos abaixo:

Esta interpretação limita o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica, e para o (a) historiador (a) ela não deixa meios de ligar esse conceito (nem o indivíduo) com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. Sem dúvida, está implícito que as disposições sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães cuidem da maioria das tarefas de criação dos filhos estruturam a organização da família. Mas a origem dessas disposições sociais não está clara, nem o porquê de elas serem articuladas em termos da divisão sexual do trabalho. (SCOTT, 2019, p. 61).

Seguindo o panorama geral oferecido pela estudiosa do feminismo, Joan Scott (2019), percebemos até aqui que, entre os estudiosos deste tema, não há uma definição unânime sobre o termo “gênero”, são muitos os caminhos e possibilidades a seguir. Sendo assim, para finalizar este panorama, vamos analisar a visão de Scott (2019) sobre este conceito.

Segundo Scott (2019), o termo “gênero” deve ser compreendido a partir de uma definição construída em duas partes que estão interligadas. A primeira parte é definida: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 2019, p. 67). Na segunda parte da definição, a autora afirma que “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (2019, p. 67). A partir de tal visão, considerando que o gênero orienta as relações sociais mediante a percepção da distinção entre os sexos, que remete a relações de poder, é possível complementar esta definição por meio de quatro aspectos que são relacionais.

O primeiro aspecto considera símbolos culturalmente estabelecidos que representam o feminino por meio de uma relação contrastante. Tais referentes servem como uma base do que deve ou não ser reproduzido por uma mulher. Exemplo disso é Eva que, na tradição cristã, representa a inocência que conduziu o homem à ruína. O segundo aspecto adota um sentido normativo. Neste processo o objetivo é estabelecer, por meio de símbolos, os limites e a conduta que são considerados aceitáveis para homens e mulheres. Este processo se constitui mediante a educação empregada pela família, escola, religião e o meio social como todo. É neste momento que os sujeitos sociais são tomados pela consciência de que existe uma divisão binária e expectativas sociais construídas a partir disso. O terceiro aspecto busca relacionar o debate de gênero à esfera do debate político, uma vez que esta relação evidencia uma relação de poder. Esta perspectiva é validada quando analisamos discursos conservadores que buscam restaurar valores, como a família, e, dentro desta restauração, o papel doméstico das mulheres. Tal perspectiva torna evidente as relações de poder. O quarto e último aspecto consideram as relações de gênero a partir da identidade subjetiva, que corrobora com a ideia da construção dos papéis sociais de gênero por meio do processo de assimilação da cultura (SCOTT, 2019).

A primeira parte de minha definição de gênero é, portanto, composta desses quatro aspectos e nenhum deles pode operar sem os outros. No entanto, eles não operam simultaneamente como se um fosse o simples reflexo do outro. Com efeito, é uma questão para a pesquisa histórica saber quais são as relações entre eles. O esboço que propus do processo de construção das relações de gênero poderia ser utilizado para examinar a classe, a raça, a etnia ou, por assim dizer, qualquer processo social. Meu objetivo era o de clarificar e especificar como é preciso pensar o efeito de gênero nas relações sociais e institucionais, porque essa reflexão não é geralmente feita de forma precisa e sistemática. Mas a teorização do gênero é apresentada na minha segunda proposta: o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. Seria melhor dizer que o gênero é um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas parece ter constituído um meio persistente e recorrente de tornar eficaz a significação do poder, no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas). (SCOTT, 2019, p. 69).

Considerando todos os aspectos apresentados até aqui sobre o conceito de gênero, para esta pesquisa, nossa abordagem precisa ser delimitada, tendo como foco principal o processo de apreensão deste conceito sociológico pelos alunos. Desta forma, o caminho mais viável de elaboração destes conceitos é o uso de uma abordagem panorâmica, tendo como aporte principal a ideia da construção social dos papéis de gênero que viabilizam a divisão binária e colabora com a relação de poder e violência entre homens e mulheres.

4.2. A relevância do debate das relações de gênero dentro da escola

O ambiente escolar, enquanto microesfera social, proporciona aos alunos uma vivência similar ao que encontramos na macroesfera social, sendo assim, podemos considerar que este ambiente reflete aspectos comuns da experiência social, como a diversidade cultural e de gênero. Diante disso, discutir gênero na escola é extremamente importante por várias razões, podemos apontar aqui duas delas. A primeira diz respeito à crescente onda de violência direcionada às mulheres. Vivemos imersos em uma cultura que naturaliza a relação de violência e morte das mulheres. Para além da efetiva violência, nosso modelo cultural normaliza outras modalidades de agressão, como a violência moral e psicológica. A segunda razão aponta para práticas de distinção de gênero que são praticadas no interior da escola, ou seja, essa microesfera de relações sociais condiciona os alunos ao processo de definição e reconhecimento dos papéis sociais de gênero e, em algumas situações, viabiliza formas de violência que são motivadas por esta distinção binária.

Vamos debater, neste texto, como as questões de gênero se apresentam no interior da escola com objetivo de justificar sua relevância enquanto tema que deve ser debatido em sala de aula.

Consoante ao que foi mencionado anteriormente, a escola é um espaço de vivência, que, muitas vezes, reproduz padrões comportamentais que são legitimados pela sociedade. O processo de padronização de ações e condutas faz parte do processo social, inclusive, este preceito normatizador é visto como uma espécie de status. A ausência de normalidade é combatida pela sociedade, portanto, desde a escola, aprendemos que determinadas posturas e comportamentos são tidos como normais e devem ser respeitados como tal.

Ressalta-se que, na verdade, a diferença, a singularidade e as exceções é que vem sendo excluídas da sociedade. O que se espera de todos é a semelhança, a padronização. Por exemplo, na escola, as diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes. Acima de tudo, a escola

tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilhar os saberes, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. (SILVA, 2016, p. 18).

No entanto, um fato foge a todos: a tentativa de produzir padrões faz parte do processo social. Somos seres naturalmente diversos, com subjetivações diversas. Por isso, a escola deveria ser um espaço de reconhecimento da pluralidade e, para além disso, deveria ser um espaço de diálogo e entendimento da diversidade. Ao negar o caráter diverso dos comportamentos sexuais e das identidades de gênero, a escola tende a reproduzir estereótipos e, desta forma, promove o fortalecimento de comportamentos intolerantes e violentos (SILVA, 2016). O presente trabalho não tem o intuito de debater questões referentes à sexualidade, mas, se fossemos tratar deste tema, poderíamos apontar que boa parte dos docentes não estão aptos a debater sobre a diversidade sexual. Nesse sentido, a heteronormatividade se apresenta como algo seguro e a homossexualidade como um tabu que não deve ser tratado pela escola.

Podemos apontar que a escola contribui para a construção da diferença entre homens e mulheres. Desde o ingresso dos alunos nas séries iniciais, várias práticas pedagógicas delimitam o espaço e ações que são considerados pertinentes e aceitáveis para cada sexo. Um exemplo clássico é a separação das filas de meninos e meninas.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2014, p. 62).

Como mencionado nos capítulos anteriores, a escola tem um fundamental papel na constituição dos sujeitos sociais. Para além do condicionamento para o trabalho, a escola também conforma os indivíduos com relação ao reconhecimento de suas identidades de gênero. Todos os dispositivos ativos dentro da escola corroboram para o processo de disciplinamento dos corpos não só no sentido moral, mas também no sentido da definição dos papéis sociais de gênero. Tal conduta está totalmente naturalizada dentro do ambiente escolar e os sujeitos sociais não reconhecem os dispositivos e não são capazes de prever as consequências de tais práticas na formação de suas identidades (LOURO, 2014).

Por um aprendizado eficaz, continuando e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2014, p. 65).

Tendo em vista que a escola produz corpos escolarizados – condicionados às regras e disciplinamento deste espaço – os discursos que reforçam a diferenciação entre homens e mulheres se apresentam de forma banal e natural (LOURO, 2014). Por essa razão, é necessário pensar mecanismos de desconstrução deste processo dentro do ambiente escolar. Um caminho para isso seria pensar criticamente determinadas práticas e suas implicações sobre as relações sociais de gênero, evidenciando que elas refletem relações de poder. Este exercício deve envolver todo o ambiente escolar (funcionários, professores, alunos e comunidade), pois, mediante a análise e reflexão de tais práticas, é possível ressignificar valores e modificar condutas. Não podemos esquecer que a educação é uma potência subversiva.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2014, p. 68).

Uma problematização possível é pensar o silenciamento de algumas questões, por exemplo, como a escola lida com a homossexualidade? Provavelmente existe um processo de invisibilização destes sujeitos sociais. Como suas condutas ferem a noção heteronormativa, a escola ignora totalmente a existência da diversidade sexual, não debate o tema e não cria condições essenciais de compreensão e convívio da diversidade. Ao ignorar a temática, a instituição escolar entende que está agindo de forma assertiva, pois está buscando conservar valores e padrões reconhecidos pela sociedade como corretos. No entanto, esta postura se

mostra agressiva, pois os sujeitos sociais, que compartilham a homossexualidade, não conseguem desenvolver um sentimento de pertencimento e reconhecimento dentro do espaço escolar. Além disso, os dispositivos, que orientam as relações dentro deste ambiente, negam suas condições e as apontam como erros (LOURO, 2014).

Outro ponto que merece nossa atenção nesta direção é como esta temática e outras questões igualmente relevantes são representadas nos livros didáticos.

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica construída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do país. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (LOURO, 2014, p. 74).

Uma questão deve ser levantada: como os órgãos reguladores da educação concebem a importância do debate de gênero? Em 1996, em meio a vários debates sobre o tema, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Se observarmos o volume que trata do Tema Transversal Orientação Sexual, será possível perceber que tal preceito abria caminho para pensar práticas educativas, políticas públicas e subsídios para pesquisa sobre o tema da diversidade sexual e de gênero. É bem verdade que tal debate foi levantado institucionalmente movido por outros interesses, como questões de saúde pública, e deveriam ser abordados dentro da perspectiva biológica. No entanto, com tal brecha, seria possível planejar metodologias para debater tais questões em sala de aula, por meio do diálogo interdisciplinar, inclusive, mobilizando os conhecimentos das ciências sociais (SILVA; BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019).

A partir disso, várias organizações sociais, que não compreendem, de fato, o que é o debate de gênero, passaram a se mobilizar contra a implementação de tal medida. Esse discurso de oposição foi ganhando força na mesma medida em que o discurso conservador foi enfraquecendo. Inclusive, podemos associar o crescente apoio ao discurso do Movimento Escola Sem Partido, com uma pretensa tentativa de cercear o ensino da diversidade sexual e de gênero nas escolas. O resultado do crescimento destas posições contrárias se materializou na BNCC, aprovada 2017, cujo objetivo é regulamentar e padronizar o processo de

aprendizagem, tendo como foco essencial o desenvolvimento de habilidades e competências, que são consideradas essenciais na formação dos indivíduos. A partir de sua aprovação, o parecer estabelecido pelos PCN não vale mais, ou seja, o debate sobre a diversidade sexual e de gênero não são mais obrigatórios (SILVA; BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019).

Pelo parecer da nova BNCC, a temática sexualidade ficou relegada à área de Ciências da Natureza, tendo como recorte a compreensão do corpo humano, priorizando temáticas relacionadas à saúde e qualidade de vida (SILVA; BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019). Com relação ao debate de gênero, este tema simplesmente foi apagado do debate, uma vez que gênero e sexo eram tratados como sinônimos pelos PCN. Podemos concluir, portanto, que tal debate será tratado dentro de parâmetros meramente biológicos, o que irá contribuir para manutenção do binarismo de gênero e da heteronormatividade (SILVA; BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019).

Mesmo diante deste cenário, é necessário ser subversivo e criar espaços dentro dos temas oficialmente abordados para debater tais temáticas. A educação tem um caráter emancipatório e cabe, aos docentes, mediar este processo.

Pelas razões listadas, a temática de gênero se mostra fundamental. Por meio desta temática, é possível aproximar teoria e prática, pois são temas facilmente reconhecíveis no dia a dia. Os sujeitos sociais são totalmente capazes de se identificar com as questões que são levantadas por este tema. Esta é uma ponte essencial entre a sociologia de viés acadêmico com a prática social. Um caminho para viabilizar este debate é a utilização de práticas que são comuns aos alunos, como os jogos de videogame. Dentro das narrativas gamificadas, é possível pensar as relações de gênero e, por ser um universo reconhecível para os alunos, o debate desta questão se torna rico e muito palpável.

4.3. O debate das relações de gênero pela ótica das narrativas gamificadas

Os jogos de videogame fazem parte da dinâmica social já algum tempo. Esta modalidade de entretenimento tem ganhado cada vez mais adeptos e, por essa razão, ocupa a centralidade do nosso debate. Por diversas vezes, em sala de aula, ouvimos os alunos compartilhando a informação de que passaram horas jogando. Por meio desta informação, podemos concluir que tal prática detém uma especial atenção das crianças e jovens nos dias de hoje, deste modo, faz todo sentido integrar tal aspecto a prática pedagógica.

Para tornar nossa análise mais rica e mais próxima dos indivíduos que não estão tão familiarizados com este universo, faremos um panorama geral sobre os jogos, analisando a história e as modalidades mais utilizadas pelos jovens.

As primeiras sinalizações em direção à criação dos primeiros games remontam à década de 40, período em que existia um movimento pelo aprimoramento dos televisores para serem incorporados aos primeiros computadores, *Electronic Numerical Integrator and Computer* (ENIAC, 1946) e o *Universal Automatic Computer* (UNIVAC, 1950). Os maiores avanços, neste seguimento, só foram alcançados na década de 60, como apontam Santos Júnior e Nunes (2016).

Durante os anos 1960, modelos como o Programmed Data Processor-1 (1962), e jogos como Spacewar! (1962), Tennis, e Chess (ambos de 1967), produzidos pelos engenheiros estadunidenses Nolan Bushnell, Raph Baer (1922-2014) e Steve Russell, consolidaram os primeiros ‘consoles’ e computadores ‘interativos’, alguns deles patenteados em 1970. (SANTOS JÚNIOR; NUNES, 2016, p. 33).

A década de 70 foi marcada pela emergência dos denominados jogos *Arcades*³, tendo como principal destaques: *Computer Space* (1971), *Pong* (1972), *Death Race 2000* (1975) e *Space Invaders* (1978). A partir destas máquinas, os consoles que seriam de uso doméstico são criados, dando destaque para o Magnavox Odyssey e Atari, ambos criados em 1972 (SANTOS JÚNIOR E NUNES, 2016). Este momento da história do desenvolvimento dos jogos é classificado como a “primeira era de ouro dos jogos eletrônicos”, pois foi caracterizada pelo aprimoramento das tecnologias, ampliando a jogabilidade, e, a partir disso, os games foram se tornando populares (SANTOS JÚNIOR E NUNES, 2016). Este processo acabou alavancando o mercado de programação de videogames, segmento responsável por criar as narrativas. Como principais produtores de série para jogos eletrônicos, podemos destacar a Midway, Capcom e Namco (SANTOS JÚNIOR E NUNES, 2016).

No início dos anos 90, a Nintendo e a Sony passam a ser referência em consoles, apresentando quase que um domínio completo do mercado de games. Estes equipamentos conseguiam garantir uma boa jogabilidade que se convertia em diversão e fidelização dos jogadores.

Segundo Santos Júnior e Nunes (2016), os anos 2000 foram marcados por uma grande guinada no mercado de jogos, como apontado no fragmento:

³ Arcades é o nome dado aos Fliperamas, o primeiro termo é muito utilizado nos EUA. São aparelhos de jogos eletrônicos profissionais instalados em estabelecimentos de entretenimento. Por um consenso entre os debatedores do tema, estes equipamentos são chamados de máquinas e os consoles (jogos que são executados a partir de um cartucho ou CD) são chamados de videogame, “jogos eletrônicos” ou “digitais” (NATALE, 2013).

Com o lançamento dos modelos Xbox pela Microsoft em 2001, e Playstation 2 pela Sony em 2000, os jogos eletrônicos teriam uma evolução considerável nos gráficos de seus títulos, onde o realismo e efeitos sonoros e visuais, cada vez mais complexos e sofisticados, dariam a tônica da competição entre as principais empresas de videogames. Outro marco foi o lançamento do console Wii (2006) e do sensor de movimento Kinect (2010), onde o sentido tátil e cinestésico, ou seja, que estimula o jogador a usar o controle/joystick de forma parecida a manusear um objeto (raquete, taco de golfe, etc.), ou da utilização do movimento corporal, foi valorizado, ajudando no aperfeiçoamento dos jogos de simulação. (SANTOS JÚNIOR; NUNES, 2016, p. 34).

Para além desta trajetória, ainda precisamos considerar uma outra vertente de jogos muito popular, aliás, entre crianças e adolescentes: são os jogos multiplayer acessados pelos computadores. Esta modalidade de jogos se popularizou a partir do amplo acesso à internet, o que remonta aos anos 2000. Entre alguns jogos que se tornaram mais queridos entre os jogadores, podemos listar: *Counter-strike* (1999), *The Sims* (2000), *Second Life* (2003), *World of Warcraft* (2005), *Minecraft* (2011) e *League of Legends* (2009). Destes jogos, alguns são acessados regularmente pelos jovens, cuja experiência de imersão ultrapassa as 3 horas diárias recomendadas por instituições, como a Sociedade Brasileira de Pediatria e a OMS, que incluiu, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11), sendo chamado de *gaming disorder* (WHO, 2020). *League of Legends* (LoL) é chamado de MOBA (*Multiplayer online Battle Arena*). Esse jogo é o mais acessado pelos jovens em idade escolar. A dinâmica deste jogo é bastante simples, trata-se de um jogo cooperativo que, dentro de uma “arena”, tem por objetivo destruir a base da equipe oponente. O segundo jogo mais acessado pelos jovens são os denominados FPS (*First Person Shooter*). Trata-se de um jogo em primeira pessoa, de estratégia e tiro, no qual os jogadores, organizados em equipes, devem cumprir um objetivo. Para finalizar, podemos citar ainda os jogos de *Battle Royale*, MMORPG (*Massively Multiplayer Online*) e os Simuladores (EISENSTEIN *et al.*, 2020).

Considerando o recorte de nosso tema, gênero, e, para alcançar o propósito desta pesquisa, como ferramenta de mediação, foi utilizado como recurso de aula o console Playstation 4. Esta escolha se deve ao fato de vários alunos estarem familiarizados com esta plataforma e realizarem o uso diário deste videogame. Este dado se confirma quando buscamos informações na *Pesquisa Game Brasil 2020* (SIOUX GROUP *et al.*, 2020)⁴, como demonstrado na figura 1.

⁴ A *Pesquisa Game Brasil 2020* é a nova leitura de campo responsável por traçar o perfil do gamer brasileiro. Para isso, contou com o reforço de outros profissionais do mercado e da academia nesta 7ª edição. A pesquisa foi elaborada pelo Sioux Group através da unidade de negócios Go Gamers, ESPM e Blend New Research (SIOUX GROUP *et al.*, 2020, p. 3).

Figura 1: Dados sobre as plataformas preferidas entre os jogadores.



Fonte: *Pesquisa Game Brasil 2020* (SIOUX GROUP et al., 2020, p. 10).

Se compararmos a preferência entre os consoles e computadores, veremos que os jogadores preferem os consoles. Entre os modelos disponíveis o de maior adesão é o Playstation 4, como também foi verificado pela Pesquisa Game Brasil 2020, expresso na figura 2.

Figura 2: Qual videogame as pessoas possuem.

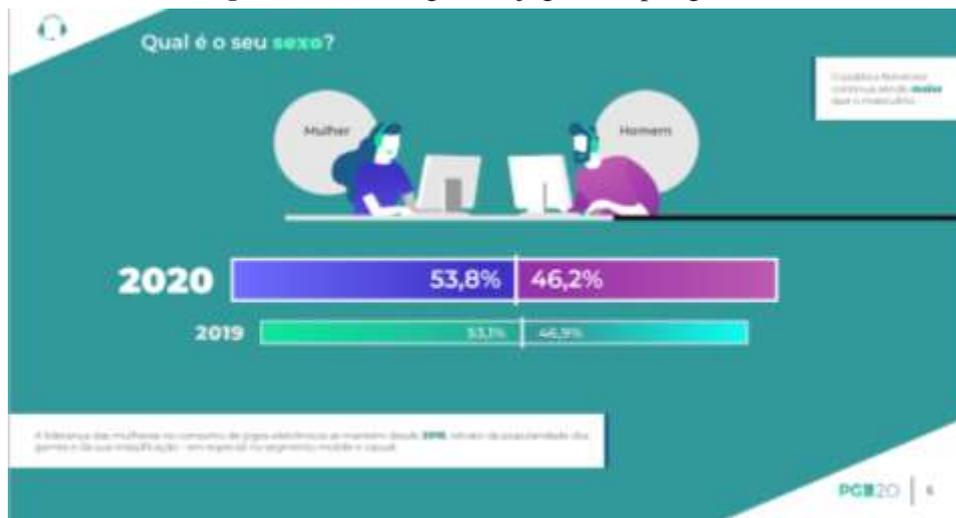


Fonte: *Pesquisa Game Brasil 2020* (SIOUX GROUP et al., 2020, p. 31).

Tendo em vista o debate de gênero, torna-se necessário pensar como esta discussão se apresenta no universo dos jogos de videogame. Pensando sobre as mulheres enquanto

jogadoras, podemos afirmar, com base na Pesquisa Game Brasil 2020, em sua 7ª edição, realizada pelo Sioux Group por meio da unidade de negócio Go Gamers, ESPM e Blend New Research, responsáveis por traçar uma leitura completa sobre o perfil do gamer brasileiro, que as mulheres jogadoras, considerando múltiplas plataformas, estão em maior número em relação aos homens. Elas representam 53,8% dos jogadores, como demonstrado na figura 3.

Figura 3: Porcentagem de jogadores por gênero.



Fonte: Pesquisa Game Brasil 2020 (SIOUX GROUP et al., 2020, p. 5).

Ao fazer um recorte mais específico, direcionado à nossa pesquisa e usando como base a Pesquisa Game Brasil 2020, notamos que as mulheres são minoria quando falamos de consoles, especificamente o Playstation. As mulheres jogadoras são predominantes nos jogos mobile, ou seja, pelo celular, como apontado na figura 4 e 5.

Figura 4: Perfil de gênero por consoles.



Fonte: Pesquisa Game Brasil 2020 (SIOUX GROUP et al., 2020, p. 30).

Figura 5: Mulheres que jogam *Mobile*.



Fonte: *Pesquisa Game Brasil 2020* (SIOUX GROUP et al., 2020, p. 13).

Considerando os dados apresentados, podemos conduzir nossa reflexão na seguinte direção, como as mulheres são representadas nos jogos de videogame? Podemos falar de mulheres jogadoras? Nas próximas linhas, vamos tentar responder a estas questões.

Tentando responder às questões aventadas, podemos utilizar como referência as reflexões elaboradas por Fantin (2008) em “Mulheres e Games: uma revisão do tema”, texto em que a pesquisadora apresenta alguns pontos interessantes para análise da questão. Segundo Fantin (2008), existem poucas pesquisas sobre o tema, porém, algumas destas análises apontam para uma possível resposta para a segunda pergunta levantada. Algumas justificativas apelam para o caráter biológico de distinção entre homens e mulheres e alegam que as mulheres têm menor coordenação motora, acuidade visual e menor habilidade para manusear o joystick (FANTIN, 2008). Ainda considerando a visão biologizante sobre o tema, os pesquisadores apontam que as mulheres são menos atraídas por estímulos visuais. Elas preferem boas histórias com imersão através dos personagens (FANTIN, 2008).

Esta visão, proposta sob o ponto de vista biológico, reforça uma noção construída socialmente, ou seja, reflete a ideia de papéis de gênero que definem práticas que são adequadas a cada sexo. Por muitos anos, os jogos eletrônicos estiveram associados ao universo masculino, enquanto as meninas ficaram relegadas, durante o processo de socialização, a brincadeiras que remetiam a tarefas domésticas (BRISTOT; POZZEBON; FRIGO, 2017). A ideia de brincadeiras específicas para cada sexo nos mostra a necessidade

de compreender as esferas de socialização que, embora pareçam desprovidas de intenções, refletem bem práticas e valores responsáveis norteadores da vida social, como a desigualdade de gênero. Sendo assim, ao compreendermos como as mulheres são representadas nos jogos, identificaremos elementos da desigualdade entre os gêneros.

Para além disso, podemos apontar que a estética dos jogos, assim como seu conteúdo, é pouco atraente para as mulheres. Segundo Fantin (2008), um caminho para problematizarmos esta questão está na quantidade de mulheres que trabalham com o desenvolvimento de jogos. Este é um mercado dominado e consumido majoritariamente por homens. Por esse motivo, boa parte das temáticas apresentadas nos jogos são repletas de violência e colocam as mulheres de forma objetificada ou sexualizada.

Os primeiros jogos apresentavam as mulheres como vítimas que deveriam ser salvas pelos homens, o típico estereótipo da donzela em apuros. Este modelo é facilmente reconhecido no clássico jogo da Nintendo, *Super Mario Bros*. Os protagonistas da narrativa são uma dupla de irmãos, encanadores que devem salvar a princesa Peach do terrível vilão Bowser. Este perfil de narrativa também está presente em outro importante jogo, *Legend of Zelda*, no qual o personagem Link deve salvar a princesa Zelda (BRISTOT; POZZEBON; FRIGO, 2017). Este tipo de narrativa gamificada reforça o estereótipo da fragilidade feminina, o que é ruim do ponto de vista da oferta de bons referenciais para construção identitária. Outro tipo de narrativa muito comum nos games é a ideia da mulher como troféu ao final de uma jornada, ou seja, a mulher é o prêmio do jogador. O melhor exemplo é o game *Metroid*, de 1986, em cujo jogo, por ser ambientado no espaço repleto de ação, o protagonista usa o tempo todo uma armadura, que impede a identificação do gênero. No entanto, ao final do jogo, uma surpresa é revelada, como apontada no trecho abaixo:

Durante todo o jogo, Samus está vestida com uma armadura dando a entender que ela é um homem e o próprio manual deixa isso claro. Segundo um cocriador da série, houve uma preocupação em representar a feminilidade de Samus sem haver um apelo sexual. Contudo, o jogador só descobre que ela é uma mulher ao finalizar o jogo dando a entender que ela é um prêmio ao jogador. Isso fica claro ao se descobrir que há algumas condições para tal revelação. Quando o jogo é terminado de forma muito ruim, sua identidade nem é revelada. A primeira condição para a revelação da identidade é terminar o jogo de forma ruim, levando em torno de 3 a 5 horas, quando sua armadura pisca e seu capacete é retirado mostrando seu rosto e seu longo cabelo castanho. Ao terminar, em menos de 3 horas sua armadura desaparece mostrando ela apenas com um collant rosa. E terminado o jogo em menos de 1 hora ela aparece somente de biquíni. (BRISTOT; POZZEBON; FRIGO, 2017, p. 866).

A partir desta análise, fica claro que a representação do corpo feminino é vendida como prêmio. Esta mentalidade tem sérias implicações. Os jogos, que são os mediadores de

conteúdo, podem ser compreendidos como um espaço de inocência e diversão, no entanto, não podemos esquecer que as representações são assimiladas pelos indivíduos enquanto valores. Ou seja, reduzir a mulher a um mero objeto erotizado promove a banalização do corpo feminino. É justamente este processo que deve ser questionado e ressignificado.

O envolvimento com uma narrativa gamificada ocorre quando existe um processo de identificação com o personagem ou história. Se considerarmos a representação das mulheres nos games, as jogadoras dificilmente se identificam com as personagens que são criadas e apresentadas de forma sensual e hipersexualizadas, como demonstrado na figura 6.

Figura 6: Personagens de games sensuais.



Fonte: Peres (2014)⁵.

Existe um claro apelo na representação do corpo feminino: os seios são sempre volumosos e evidentes, cintura e quadril bem marcados, e as vestimentas potencializam esta hipersexualização. Este tipo de recurso é extremamente apelativo e muitas vezes injustificável, pois a vestimenta não condiz com a ambientação do jogo.

A roupa também é uma forma de hipersexualização e objetificação, pois ela faz parte da construção da personagem oferecendo a primeira impressão e refletindo um pouco da personalidade e postura da mesma. Ao falarmos da representação da imagem da mulher nos games, o primeiro problema a ser apontado e lembrado são as roupas inadequadas para as situações as quais estão expostas. Essa inadequação fica notória quando em um ambiente de batalha há um personagem homem com seu corpo todo coberto de forma a ser uma proteção enquanto a mulher apresenta roupas mínimas e salto alto. (BRISTOT; POZZEBON; FRIGO, 2017, p. 867).

Para ilustrar esta problemática, podemos usar o jogo *Heavenly Sword*, criado em 2007, para plataforma Playstation 3. Este jogo foi criado com o intuito de ampliar a representação

⁵ Disponível em: <https://www.gameblast.com.br/2014/10/personagens-mais-sensuais.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

das mulheres em jogos como protagonistas. Geralmente, as mulheres são auxiliares em missões ou, como vimos anteriormente, devem ser salvas ou constituem prêmios. Este jogo especificamente traz uma guerreira do Japão medieval, chamada Nariko, no entanto, suas vestimentas demonstram bem uma total falta de sentido, pois elas se resumem a um micro quimono. Uma vez que ela é uma guerreira, seu traje deveria versar pela proteção e não pela exposição. Neste caso, assim como em outros, vemos uma clara hipersexualização da personagem, como demonstrada na figura 7.

Figura 7: Nariko, protagonista do jogo *Heavenly Sword*.



Fonte: Wallpaper Flare (2021)⁶.

Algumas personagens refletem o processo de transformação dos valores sociais com relação à temática de gênero. Podemos tomar como exemplo o jogo *Tomb Raider*, criado em 1996. A personagem foi desenhada para ser destemida, habilidosa, inteligente e forte. No entanto, para agradar ao público masculino, ela foi representada de forma sexual (BRISTOT; POZZEBON; FRIGO, 2017). Com a emergência dos debates sobre o feminismo no início do século XXI e com a luta por representatividade, o estúdio que produz o game, Crystal Dynamics, realizou modificações físicas na personagem. Esta transformação evidenciou outras qualidades da personagem para além do corpo, como demonstrado nas figuras 8 e 9, inclusive, esta mudança esteve presente na adaptação do jogo para o cinema.

⁶ Disponível em: <https://www.wallpaperflare.com/blood-girl-heavenly-nariko-sword-war-warrior-wallpaper-ujtra>. Acesso em: 02 out. 2020.

Figura 8: Evolução da personagem Lara Croft.



Fonte: Paula (2013)⁷.

Figura 9: Lara Croft depois da atualização da aparência da personagem em 2015



Fonte: Pereira (2016)⁸.

Por identificar, neste jogo, um grande potencial para o debate de gênero, como mencionado anteriormente, ele foi escolhido para ser um dos games utilizados na atividade pedagógica proposta neste trabalho.

O segundo jogo escolhido pertence a uma famosa franquia de jogos, chamado de *Assassin's Creed*. O primeiro jogo foi lançado em 2007 pela Ubisoft. Esta narrativa resgata

⁷ Disponível em: <https://gamecriticas.wordpress.com/2013/03/20/lara-croft-as-mulheres-e-a-evolucao-da-midia/>. Acesso em: 02 out. 2020.

⁸ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/01/saiba-como-destravar-todos-outfits-em-rise-tomb-raider.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

conteúdos históricos que são apresentados por meio de um intenso jogo de ação, cujos protagonistas eram majoritariamente homens. No entanto, o último lançamento da franquia de jogos apresentou uma pequena mudança em *Assassin's Creed Odyssey*, lançado em 2018: os jogadores tinham a possibilidade de escolher o gênero. Entendemos, através trajetória percorrida durante esta pesquisa, que tal modificação sinaliza uma tentativa de contemplar a diversidade de gênero e, por essa razão, tal jogo também foi utilizado na atividade desenvolvida em sala de aula.

No próximo capítulo, trataremos do relato da atividade, cujo enfoque da abordagem é o tema gênero, tendo como mediador os games supracitados.

CAPÍTULO V: RELATO DE ATIVIDADE: USO DE GAMES COMO PROCESSO DE MEDIAÇÃO NO APRENDIZADO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Como processo de finalização desta pesquisa, o presente capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia que orientou nossa análise, bem como o relato da atividade aplicada com os respectivos resultados. Tal prática teve por finalidade desnaturalizar as relações de gênero e, para isso, utilizamos os jogos de videogame como ferramenta sensibilizadora.

5.1. Apresentação da metodologia de pesquisa: pesquisa-ação como método de apreensão da realidade observada.

A presente pesquisa partiu da seguinte premissa: como tornar o ensino de sociologia atraente e reconhecível aos alunos? Como utilizar recursos do universo prático dos jovens como ferramenta de mediação do conhecimento?

Ao longo desta dissertação, alguns conceitos foram apresentados como forma de responder a estes questionamentos. Podemos afirmar que o Ensino de Sociologia é um ato de resistência em meio à instituição escolar e suas intenções. Diante disso, torna-se fundamental construir sentidos e significados que sejam reconhecidos pelos discentes, despertando o senso de necessidade em relação aos temas apresentados. Para isso, o caminho escolhido foi a utilização de jogos de videogame como ferramentas de mediação do aprendizado sobre gênero.

Para subsidiar esta pesquisa, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa-ação de caráter qualitativo. Antes de mais nada, vamos retomar alguns aspectos básicos que caracterizam o método aplicado.

A pesquisa-ação foi desenvolvida como método de pesquisa com objetivo de correlacionar a teoria à prática. Contudo, esta correlação não é determinada pela teoria, é a prática ou a realidade empírica que determina o ritmo da pesquisa. A motivação inicial para o desenvolvimento da pesquisa emerge do próprio meio que será investigado. Com objetivo de compreender as problematizações que circundam o grupo a ser investigado, o pesquisador elabora um ciclo que busca, por meio da prática, investigar, compreender e transformar o grupo sob análise (TRIPP, 2005).

É importante que se reconheça a pesquisa-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 446).

Para a implementação desta metodologia é necessário respeitar um ciclo básico que consiste em planejar, agir, monitorar e descrever e, por fim, avaliar e se reinicia o ciclo. O planejamento pode ser definido como o processo de identificação do problema que circunda o grupo investigado. Diante da identificação do problema, o pesquisador elabora um plano de ação, com atividades, dinâmicas e práticas que viabilizem uma maior proximidade com os sujeitos investigados. O agir pode ser classificado como o momento de implementação do que foi planejado, mas esta fase tem caráter ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que se implementa as atividades, o pesquisador está atento observando comportamentos, falas e buscando identificar elementos que possam ser utilizados na compreensão do problema levantado. O monitoramento e a descrição da ação correspondem a fase de elaboração teórica sobre as informações levantadas durante a atividade. É neste momento que a correlação entre teoria e prática se tornará mais evidente. Por fim, temos avaliação que é o processo de elaboração das conclusões e resultados do trabalho de pesquisa. Ao final do processo, tendo em vista a possibilidade de mudança, a pesquisa sempre poderá ser retomada, porque os cenários são dinâmicos e estão mudando o tempo todo, assim, não há a possibilidade de se alcançar uma verdade absoluta (TRIPP, 2005).

Podemos afirmar que a pesquisa-ação consiste na coleta de evidências mediante as práticas implementadas no grupo analisado. Este método de pesquisa se encaixa muito bem em análises que são realizadas em meios institucionais, a escola, por exemplo. Dentro deste campo, o educacional, esta modalidade de pesquisa tem um caráter formativo e emancipador (FRANCO, 2005). Como este método pressupõe o emprego de atividades (dinâmicas ou práticas), este procedimento amplia a interação entre o pesquisador e o grupo investigado. Para além disso, coloca, no centro da investigação, os sujeitos sociais que são alvos da análise. Esse tipo de dinamicidade proporciona uma maior conexão entre a teoria e a prática. A teoria recortada para auxiliar na compreensão do problema levantado, necessariamente, precisa se aproximar da realidade analisada (FRANCO, 2005). Por fim, como exposto acima, a pesquisa-ação pretende promover um processo de mudança. Essa transformação, dependendo do grupo analisado e da problemática investigada, pode ser direcionada para a ressignificação de práticas e a reelaboração de valores.

5.2. Relato da atividade: usando jogos de videogame como mediação no aprendizado das relações de gênero

Este trabalho busca propor um encaminhamento prático aplicado à sala de aula com o objetivo de modificar a relação que os alunos estabelecem com a escola. Os alunos se sentem despregados da realidade escolar, não se reconhecem nos sujeitos e discursos compartilhados na instituição. A escola é vista por eles como um espaço disciplinador, hierarquizado e punitivo. Por consequência, o saber não se constitui. Diante disso, a proposta, realizada por esta pesquisa, almeja estabelecer um processo de aproximação entre professor e aluno, prática e teoria, promovendo, assim, condições para que o aluno se reconheça dentro do espaço escolar. Por meio desta ação, espera-se que o potencial de produção do conhecimento e ressignificação das práticas sociais se materializem.

A ferramenta utilizada para promover este processo de aproximação da realidade dos alunos foi o videogame. Esta escolha foi realizada, tendo em vista dois fatores: os constantes relatos em sala de aula sobre jogos, e os relatórios e pareceres publicados por instituições, como a OMS e a Sociedade Brasileira de Pediatria, que apontam um crescimento na utilização destes recursos como forma de lazer e entretenimento. A partir da escolha do recurso mediador e as intenções estabelecidas, o recorte conceitual foi o estudo de gênero, conteúdo trabalhado com as turmas do 2º ano do Ensino Médio. Considerando que, nesta escola, os conteúdos são delimitados por material apostilado, sendo assim, o debate sobre gênero aparece como processo de finalização das análises sobre os tópicos de antropologia.

Tendo em vista os ciclos propostos pela pesquisa-ação, o primeiro ciclo consiste no planejamento das etapas que serão encaminhadas com objetivo de compreender e transformar o grupo investigado.

No caso da presente pesquisa, o planejamento foi organizado da seguinte forma: aplicação de uma atividade prévia, escolha dos consoles para aplicação da dinâmica, escolhas dos jogos, esquematização da aula expositiva e definição do modelo avaliativo.

A atividade foi aplicada na turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de Nova Granada, interior do estado de São Paulo. A escolha desta escola foi condicionada por duas razões: a primeira foi pelas condições de trabalho da pesquisadora e a segunda foi pela vontade de melhorar a prática pedagógica junto aos alunos que acompanham. A escola é pequena, tendo uma turma de cada série. Ela foi fundada por um trio de pedagogas, que acreditam na educação realizada de forma mais próxima dos alunos, famílias e comunidade. O público-alvo da instituição são famílias de classe média e classe média baixa,

que acreditam no papel redentor da educação, segundo o qual, por meio da educação, os jovens conseguiriam se profissionalizar e alcançar melhores condições de vida. Antes de mais nada, a escolha pela escola privada não desqualifica o presente trabalho. Existem problematizações dentro da escola privada que são merecedoras da análise dos pesquisadores da área da educação. É bem verdade que a escola pública vivencia cenários que exigem urgência na direção de seu entendimento e na proposição de soluções, mas os alunos da escola privada vivenciam o mesmo esvaziamento de sentido educacional que os alunos da escola pública. Tendo isto em vista, penso que as conclusões deste trabalho podem se ampliar para a esfera da escola pública.

A pesquisa foi aplicada em uma turma de 24 alunos, sendo 12 meninas e 12 meninos, com idades entre 15 e 16 anos, todos participaram integralmente das etapas propostas. O grupo de adolescentes que foi submetido à análise é bastante heterogêneo, todos são bem entrosados, estudam juntos desde as séries iniciais. As meninas são bastante maduras e apresentam uma percepção de mundo muito sólida, ao passo que os meninos são mais infantis e aparentam estar mais alheios as grandes questões do mundo. O grupo mantém uma dinâmica de bom relacionamento entre meninos e meninas, no entanto, esta relação é marcada por conflitos pontuais, principalmente quando temas mais polêmicos, do campo da sociologia, são levantados. As meninas demonstram maior personalidade ao debater questões críticas. Por ser uma escola pequena, com aproximadamente 200 alunos, o convívio entre as turmas é bastante próximo e a rotina é calma, reforçando bem a lógica tranquila das cidades pequenas. No geral, no que se refere aos jogos de videogame, esta turma é bastante ativa, a sala se divide em vários grupos que diariamente jogam campanhas online de LOL.

Atividade se dividiu em 4 etapas principais: atividade de sensibilização ou provocação, atividade ou dinâmica, aula expositiva e roda de conversa e, por fim, avaliação. Todas as etapas utilizaram duas aulas, ou seja, o tema foi elaborado ao longo de 4 semanas. Vejamos, nos tópicos a seguir, os detalhes de cada etapa.

5.2.1. Primeira Etapa: Sensibilização ou provocação

Nesta etapa, os alunos foram orientados a escrever uma redação sobre o seguinte tema: “A objetificação das mulheres nos jogos de videogame”. Objetivo desta atividade era de coletar as percepções e visões prévias que os alunos tinham sobre o tema. Alguns elementos do tema foram colocados propositalmente, como o conceito de objetificação. A intenção era identificar o entendimento dos alunos sobre o tema. Como não foram oferecidos textos de apoio, os alunos precisaram contar apenas com o conhecimento prévio e com suas

experiências com jogos. Por que atividade escolhida foi a produção de texto? Por meio da escrita, os alunos evidenciam experiências, visões, valores e conhecimento prévio. Assim, é possível analisar tais conteúdos por meio da escolha das palavras e da articulação de sentido. No relato dos resultados, este procedimento ficará mais claro.

5.2.2. Segunda Etapa: Atividade ou dinâmica

Nesta etapa da pesquisa, os alunos foram colocados em contato com o videogame. A sala de aula foi organizada, retirando o aspecto disciplinador. Foram utilizados dois consoles da marca Playstation 4. Os equipamentos foram montados na sala de aula e as imagens foram projetadas com a utilização do Datashow. A dinâmica foi bastante divertida e muito bem recebida pelos alunos. Eles se revezavam em etapas do jogo e compartilhavam destaques sobre as informações oferecidas pela narrativa. Cada equipamento estava com um jogo diferente. As duas narrativas (jogos) escolhidas foram: *Rise of the Tomb Raider* e *Assassin's Creed Odyssey*. Tendo em vista o tempo de duração da aula, os alunos não jogaram todas as etapas propostas pelas narrativas selecionadas. Nosso objetivo não era esse; a ideia era levar o jogo para dentro da sala de aula e proporcionar um momento de interatividade entre alunos, alunos e professora. A atividade não ficou dispersa, pois os alunos entenderam que a proposta seria de conexão com conteúdo de aula. Essa justificativa foi realizada previamente no processo de organização da atividade.

5.2.3. Terceira Etapa: Aula expositiva e roda de conversa

Nesta etapa, os alunos foram convidados a compartilhar impressões gerais sobre o jogo. Cada aluno expôs sua ideia sobre tecnologia dos gráficos, história e jogabilidade. Em um segundo momento, a professora questionou os alunos sobre como as mulheres eram representadas nos jogos. Alguns alunos arriscaram expor suas opiniões. A partir das ideias compartilhadas, a professora iniciou a exposição dos conceitos.

A exposição dos conceitos foi dividida nas seguintes etapas:

- A professora compartilhou com os alunos a sua experiência como jogadora. O objetivo era estabelecer pontos de similitude e identificação. Por meio deste relato, os alunos entenderiam que a professora compartilha interesses comuns. Isso os colocaria dentro de um cenário de proximidade;
- A partir do relato da professora, foi exposta a dificuldade de identificação das mulheres com os jogos por meio dos seguintes aspectos: a violência das narrativas, os

personagens que protagonizam as histórias são majoritariamente homens, a objetificação e hipersexualização das personagens femininas;

- Por meio destas questões levantadas, a reflexão foi subsidiada pelos conceitos sociológicos. Foi definido com os alunos o conceito de gênero, partindo da perspectiva das identidades de gênero que são construídas socialmente;
- Usando como referencial os dois jogos utilizados na dinâmica, a professora convidou os alunos a identificar as transformações na representação da personagem Lara Croft. Demonstrou que o foco recente do jogo em habilidades pessoais torna a história mais rica e amplia o processo de representatividade. Assim como a possibilidade apresentada no jogo *Assassin's Creed Odyssey*, que permite a escolha do gênero, também proporcionando maior representatividade;
- Eles foram convidados a pensar sobre os perigos das mulheres serem representadas em jogos de videogame de forma objetificada e hipersexualizadas;
- Aula se encerrou com uma provocação sobre o que pode ser feito para alterar o cenário de desigualdade entre os homens e mulheres no universo dos games.

5.2.4. Quarta Etapa: Avaliação

Os alunos foram convidados a produzir um segundo texto com o seguinte tema: “A objetificação das mulheres nos jogos de videogame”.

5.3. Análise dos resultados

A coleta de dados ocorreu durante todo o processo de implementação da atividade, mas, para legitimar a análise proposta neste trabalho, vamos focar nos dois textos produzidos: antes da intervenção e após a intervenção.

A análise das redações será qualitativa, direcionada para identificação dos significados apresentados pelos alunos por meio de seus textos. Vamos usar, de forma geral, como referência, análise do discurso oferecida por Michel Foucault (2016), no seu livro *A arqueologia do saber*, em que ele apresenta um encaminhamento de análise que busca compreender os significados que estão presentes nas escolhas de determinadas palavras e termos, ou seja, a escolha de uma palavra reflete a visão de mundo do sujeito enunciativo. Alguns aspectos devem ser considerados, segundo Foucault (2016), por exemplo: considerar

quem é o sujeito enunciador do discurso, considerar a posição social e identificar a posição deste indivíduo dentro das relações de poder presentes na sociedade. Por meio desta análise, é possível identificar preconceitos e violências que se consolidam nas práticas sociais. Por essa razão, o campo do discurso é extremamente rico para compreender a visão de mundo compartilhada por sujeitos de um contexto histórico específico.

5.3.1. Análise dos textos antes da intervenção

Nos textos produzidos antes da intervenção pelas meninas, é possível notar que existe um entendimento sobre a desigualdade de gênero. As meninas externalizaram em seus textos a consciência sobre a desigualdade entre homens e mulheres, como podemos ver nos trechos transcritos abaixo:

MA1

“É inegável que a maior parte das sociedades são patriarcais, ou seja, a figura masculina representa o centro de todas as relações e é extremamente beneficiada. Isso interfere diretamente em diversos aspectos sociais e virtuais, como por exemplo na participação das mulheres no universo dos games”.

MA2

“A cultura patriarcal traz para a sociedade a visão que a mulher existe com a única função de reprodução e de satisfazer o desejo masculino”.

MA3

“Desde os primórdios, antes mesmo do surgimento da internet, as mulheres são tratadas como mero objeto de prazer e alegoria para os homens”.

Na transcrição da aluna MA1, podemos notar que as expressões “sociedades são patriarcais” evidenciam a consciência da discente com relação a opressão exercida por parte dos homens. Ela relaciona o patriarcado à centralidade das relações sociais, ou seja, ela compreende que a cultura patriarcal interfere nas demais esferas da vida social. O trecho da aluna MA2 destaca a ideia da cultura patriarcal e a relaciona ao processo de objetificação da mulher. Ela compreende que as mulheres são colocadas pelos homens como objetos do prazer sexual. Por fim, ao considerar a transcrição do texto da aluna MA3, a ideia de objetificação também está presente. A enunciação destes conceitos demonstra a percepção destes sujeitos a respeito de suas posições na sociedade determinadas pelo gênero, demarcando suas posições nas relações de poder, ou seja, para todas elas, estava claro o processo de opressão presente na sociedade patriarcal.

Estes fragmentos demonstram que as mulheres estão mais conscientes da opressão exercida pelos homens em relação às mulheres, porque elas vivenciam todo tipo de violência em diferentes âmbitos da vida social. Na roda de conversa, presente na terceira etapa da atividade, muitas alunas relataram situações de violência, como cantadas e assédio. Inclusive, as alunas, que são jogadoras regulares, compartilharam com o grupo as frequentes hostilizações que sofrem em jogos multiplayer on-line. Diante dos ataques, muitas relataram que utilizam nomes e avatares masculinos para evitar os confrontos neste ambiente. Portanto, podemos afirmar que as mulheres identificam claramente a desigualdade de gênero por vivenciarem este processo diariamente.

Com relação aos jogos, uma percepção foi recorrente em vários textos escritos por meninas, pois várias delas apontaram que os jogos são compreendidos como uma atividade masculina. Na visão delas, isso dificulta a inserção das mulheres como jogadoras. Podemos verificar isso nos trechos transcritos abaixo:

MA1

“Quando o videogame foi lançado, ele era exclusivamente para meninos, na qual as meninas, não podiam jogar, porque infelizmente sua função era ajudar a mãe em casa e estudar”.

MA4

“Os videogames, desde sua criação, foram focados no público masculino, sendo assim, mesmo com o aumento das mulheres inseridas no universo dos games, os jogos ainda são considerados, muitas vezes inconscientemente, algo para homens”.

Estes trechos evidenciam o processo de construção dos papéis de gênero, que estabelecem o que é brincadeira de menino e de menina. Lembrando que estas definições são produzidas no âmbito da cultura e transmitidas aos indivíduos por meio do processo de socialização. No texto da aluna MA1, ela relaciona a ausência de mulheres como jogadoras, em decorrência da delimitação de tarefas domésticas que são impostas às meninas durante sua formação, como brincadeiras que reproduzem o ambiente doméstico. A aluna MA4 lançou uma perspectiva de âmbito geral, apresentando uma justificativa de público-alvo, ou seja, os videogames foram criados para os meninos. As visões expostas nos textos reforçam importantes aspectos que foram esboçados no capítulo anterior, confirmando as conclusões já expostas.

Na visão das meninas, as personagens femininas não as representam, pois ocupam papéis secundários (com menor importância na narrativa ou com aptidões e habilidades de

menor importância), ou são apresentadas de forma objetificada ou hipersexualizadas, como podemos conferir nas transcrições abaixo:

MA5

“Em jogos como GTA, é muito explícito a sexualização da mulher, representadas com roupas curtas, decotadas, com seios grandes e cabelos longos”.

MA6

“A primeira narrativa a alcançar sucesso mundial foi GTA – San Andreas, que trazia a figura feminina dentro do jogo meramente como prostituta, e sem a possibilidade de ser o avatar principal”.

MA2

“Os avatares femininos, eles são sexualizados, sempre com os cabelos grandes, roupas curtas e decotadas, corpos esculturais, trazendo a visão de que o avatar se encontra naquele jogo para os homens se sentirem atraídos”.

Por suas transcrições, podemos concluir que o foco nos corpos femininos erotizados não atende às expectativas das meninas enquanto jogadoras e, para além disso, promove um certo desconforto. A erotização da mulher em alguns jogos, como foi mencionado no jogo GTA (Grand Theft Auto: San Andreas), beira o estímulo à violência, pois as mulheres, representadas neste jogo, estão associadas à prostituição, inclusive, com cenas que remetem ao estupro. Este tipo de narrativa e de possibilidade de ação banaliza e naturaliza as diferentes formas de violência contra a mulher. Se considerarmos a faixa etária que dedica tempo aos jogos, torna-se preocupante pensar em histórias que estimulem e pontuem a violação dos corpos femininos. O âmbito da ficção não está de todo despregada da realidade social. Ao contrário disso, pode oferecer elementos que serão assimilados pelos sujeitos sociais e contribuiram na constituição de suas identidades sociais. Por essa razão, atividades como esta, propostas neste trabalho, têm grande valia, pois contribuem para a construção de um senso crítico a respeito dos conteúdos apresentados nas narrativas gamificadas.

Para além de todas estas questões, podemos notar, nos textos produzidos pelas meninas, que existe um sentimento de emancipação feminina, pois várias meninas reivindicam o direito de jogar e desejam se vê representadas nos jogos, assim como almejam o respeito dentro deste universo. Na roda de conversa, muitas meninas externalizaram o desejo de serem respeitadas e reconhecidas na sociedade por suas qualidades pessoais e não pelos seus corpos ou pelo que elas poderiam oferecer aos homens.

Com o objetivo de tornar nossa análise mais rica, vamos ilustrar os dados obtidos por meio dos relatos, a partir de uma abordagem mais estatística, oferecida pela análise de padrões de similaridades através do software livre ligado ao pacote estatístico R

mundo dos jogos como jogadoras, representadas de forma objetificada e sexualizada. Identificamos esta relação, pois as linhas que ligam as palavras “mulher” e “jogos” estão bastante evidenciadas.

Os textos produzidos pelos meninos revelam maior conhecimento técnico sobre o tema. O repertório mobilizado pelas meninas foi orientado pelo referente mulher e sociedade, já, nos textos dos meninos, o principal referente era os jogos e diversão. Portanto, podemos apontar que os meninos não compreendem a dimensão da desigualdade de gênero presente nos jogos. Podemos ilustrar esta análise a partir do seguinte trecho:

MO1

“Os games foram inventados desde o início para atender a população masculina com a implementação de cenas violentas e outras coisas do tipo para agradar esse público”.

Neste fragmento, identificamos que o aluno compreende o formato do jogo com a intenção de atender aos anseios dos jogadores, ou seja, a violência, além de ser um fator motivador para os jogadores, pode ser vista como uma fonte de diversão e entretenimento. Outra questão recorrente nos textos foram os dados explicativos, como: os tipos de jogos e a descrição do público-alvo, conforme veremos no trecho abaixo:

MO2

“Os jogos que mais predomina hoje em dia são jogos de FPS e RPG, nesse universo dos games algumas mulheres preferem jogos de RPG, tendo em vista que são menos agressivos e os personagens são quase iguais. Dentro desses jogos principalmente os jogos que são de guerra, os personagens vem criados como a empresa quer. Na opinião de muitos jogadores, a gente mesmo deveria montar o próprio personagem que iremos utilizar”.

Como a proposta de redação delimitava o debate, os meninos foram convidados a falar sobre a representação das mulheres nos games de forma objetificada. Diante deste imperativo, as percepções sobre isso revelam uma certa naturalização por parte dos meninos, pois eles relataram a hipersexualização dos corpos como se fosse algo banal e inerente aos jogos. Não identificaram tal condição como uma problematização ou como algo que poderia ser visto como um impeditivo para a participação das mulheres.

MO3

“Com quase todos os jogos tendo a imagem feminina sexualizada, criasse uma imagem de corpo feminino de padronização, como se todas as mulheres tivessem aqueles corpos dos jogos, e com essa sexualização, passa-se a pensar na mulher apenas como objeto sexual”.

MO2

“Os personagens masculinos em maioria, são grandes e fortes normalmente com armaduras, jaquetas etc., já as mulheres têm roupas curtas e sempre mostrando grande parte de seu corpo, em relação as suas roupas a diferença é gigantesca”.

MO4

“Como consequência do apelo ao público masculino, os bonecos tridimensionais feminino acabam ficando extremamente sexualizados”.

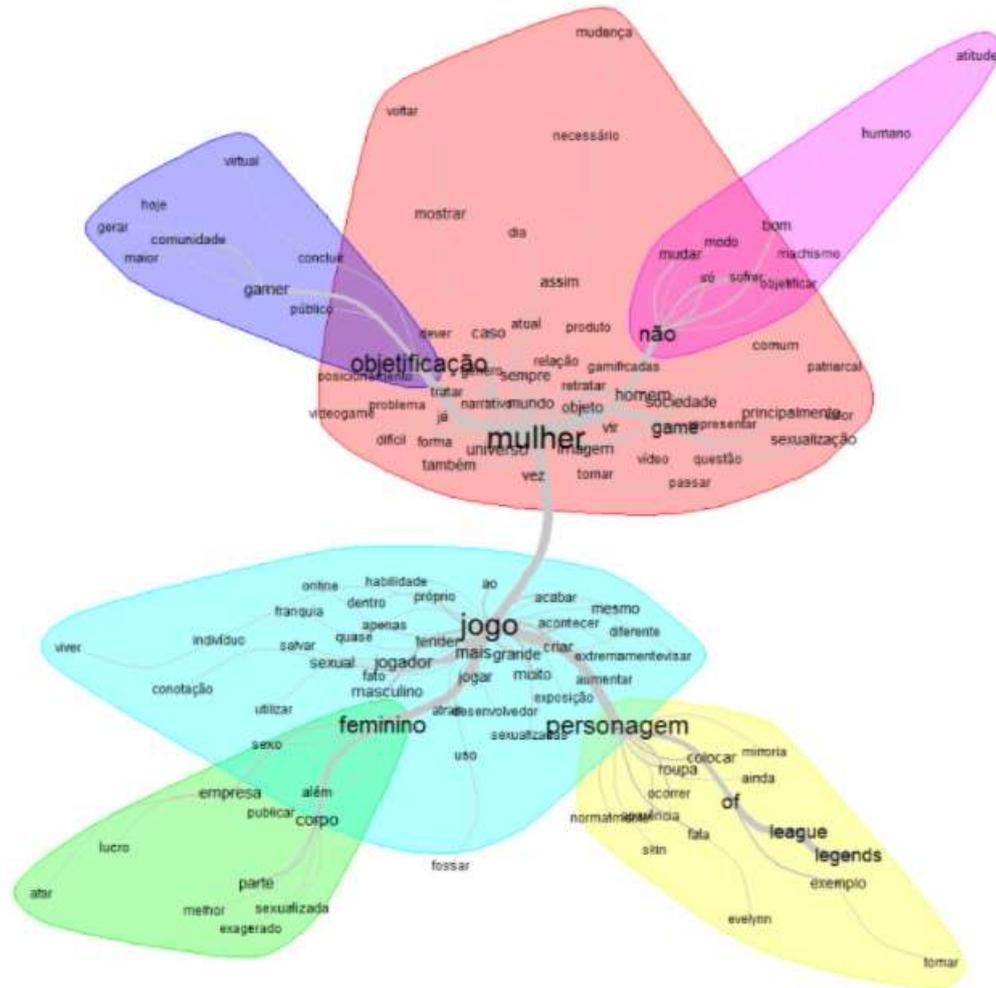
MO5

“Além da objetificação no sentido sexual, em franquias como “The Legend of Zelda”, “Mario” e “Prince of Pérsia”, a mulher é tratada como uma figura totalmente indefesa e que em todos os casos precisa ser salva, e normalmente por um personagem homem, o que gera uma visão de fraqueza voltada à mulher principalmente para jogadores de 6 a 11 anos que estão em fase de crescimento. Isso, juntamente com a objetificação sexual, tende a acontecer principalmente em jogos de luta, como “Mortal Kombat”, Street Fighter e The King of Fighter, onde os traços, as vestimentas e a movimentação são programados para que haja exposição”.

O aluno MO3 aponta, por exemplo, que a hipersexualização do corpo feminino atende a uma padronização. O uso da palavra “padrão” remete a uma ideia de natural, ou seja, é curso natural das coisas os corpos femininos serem erotizados. O aluno MO2 trabalhou com a ideia de habilidade, gênero e vestimenta, que foram abordadas no capítulo anterior: as mulheres são colocadas na função de guerreiras, no entanto, seus trajes não condizem com a função, seus corpos ficam expostos, pois o foco é a exploração da imagem feminina com conotação erótica. O aluno MO4 trouxe, em seu texto, as duas representações básicas das mulheres em jogos, como a ideia da donzela indefesa e a hipersexualização dos corpos. No entanto, vale ressaltar que as questões esboçadas nos textos dos meninos revelam estes aspectos apenas de forma expositiva, eles não identificam tais questões como um problema, o que reforça ainda mais a ideia de banalização e naturalização da objetificação das mulheres nos games.

A análise de conteúdo por similitude nos permite identificar que, para os meninos, as mulheres e jogos estão separados, como é apresentado na figura 11:

Figura 11: Análise de Similitude pelo programa IRAMUTEQ, MO antes da intervenção.



Fonte: Dados de pesquisa.

Ao analisar a comunidade de palavras ligadas ao jogo, tais como: “habilidade”, “jogador” e “jogar”, podemos concluir que o ponto focal dos meninos está na atividade em si. Eles não identificam, neste universo, o potencial para refletir sobre outras questões, dito de outra forma, o jogo é apenas jogo. Na comunidade identificada com a palavra “mulher”, percebemos que os termos “objetificação” e “não” estão colocados pela delimitação do tema da redação. Tal análise é comprovada, ao observamos a ramificação, pois os eixos mulher e jogo estão distantes.

5.3.2. Análise dos textos depois da intervenção

Primeiro ponto a ser levantado diz respeito à melhora do repertório mobilizado para a construção dos textos. Ficou evidente tanto no texto dos meninos quanto das meninas a preocupação em utilizar elementos que foram abordados na terceira etapa, ou seja, na aula. Os conceitos sociológicos ficaram claros para os alunos, como a ideia de gênero as noções de objetificação das mulheres no games. Esta última foi apreendida por eles como uma problemática.

Ao analisar os textos das meninas, é possível identificar um amadurecimento dos conceitos e ideias. Após a intervenção, as alunas ficaram seguras para mobilizar os conceitos desenvolvidos em sala de aula, como exposto nos trechos abaixo:

MA1

“Para a sociologia gênero pode ser definido como a construção social de papéis, que determinam o que é ser homem ou mulher”.

MA2

“A sociologia estuda a diferenciação entre homens e mulheres, o conceito usado para isso é o gênero”.

Nos fragmentos expostos, é possível identificar o emprego da definição de gênero e a ideia da categoria gênero como um debate realizado pela sociologia. A ideia de identidade social, forjada por meio da convivência social, também foi mencionada em alguns textos, como no trecho exposto abaixo:

MA3

“A identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, o sujeito ainda tem uma essência interior que é considerada o “eu real”, mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores”.

MA4

“Sendo assim, a identidade de gênero das mulheres nos jogos vem sendo reconstruída, ou seja, a função da mulher nos jogos está, aos poucos, deixando de ser a que era até então”.

Por meio dos dois fragmentos, podemos concluir que ficou claro para as meninas a dimensão da identidade ser fruto das interações sociais, inclusive por meio dos jogos, e a identidade de gênero ser enquadrada neste processo.

Ficou claro, para as meninas, que a mobilização do movimento feminista e a ampliação do debate de gênero promoveram mudanças que podem ser identificadas nos jogos

apresentados, deste modo, a representação das mulheres no universo dos games foi ampliada, como exposto nos fragmentos abaixo:

MA3

“Com os movimentos feministas e a maior participação das mulheres nos games houve uma mudança na representação, com corpos mais reais roupas

com menos decote e maiores e tendo uma participação no enredo mais significativa”.

MA5

“Tal processo foi notado e, grupos como o movimento feminista passou a exercer pressão sobre os criadores de conteúdo para modificar tais processos, o que vem acontecendo gradativamente”.

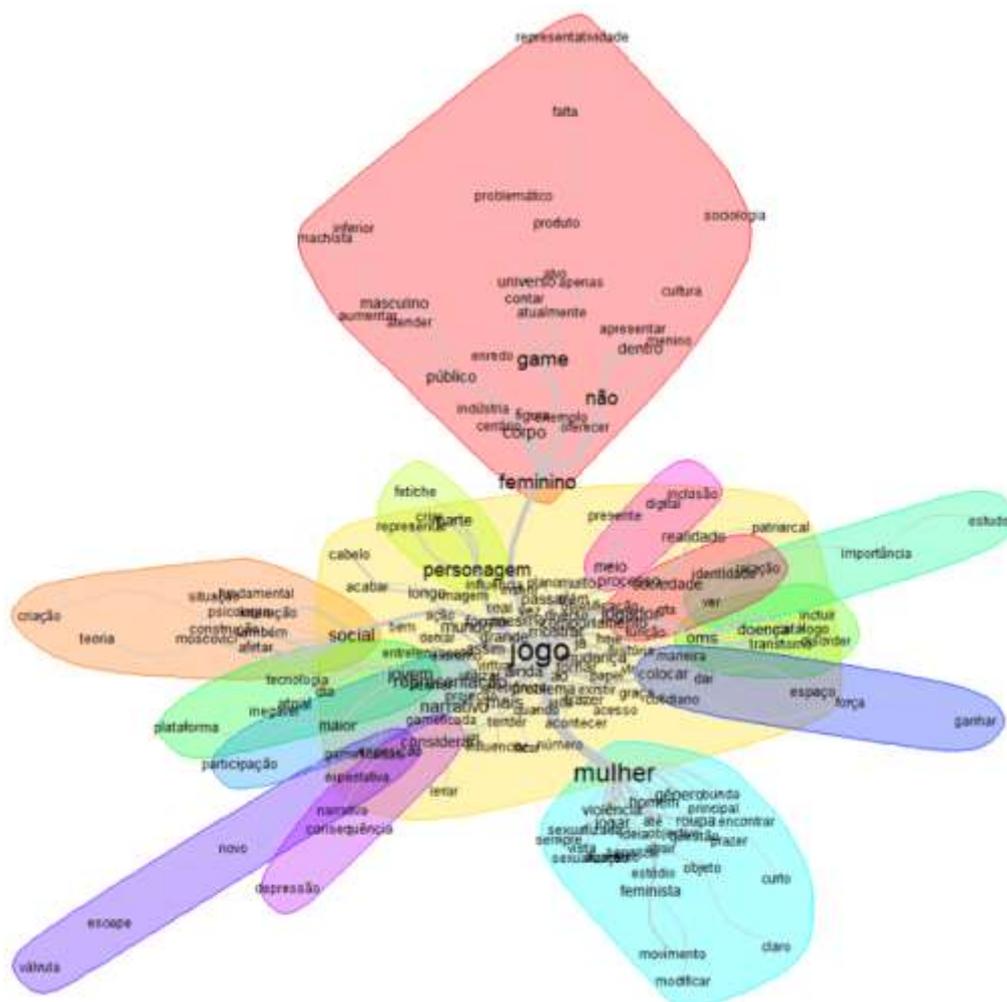
MA6

“E em tempos atuais as mulheres estão ganhando força e alguns estúdios já colocam a mulher como protagonistas e não sexualizadas, obtendo a igualdade de gênero e ressignificação das narrativas gamificadas”.

As meninas deixam evidente em seus textos que reconhecem a importância da ampliação da representatividade. Compreendem que o debate de gênero corrobora com a ampliação da visibilidade de questões referentes à mulher e reconhecem a importância de mobilizações realizadas pelo movimento feminista. Portanto, podemos apontar que ocorreu um relativo amadurecimento das meninas com relação ao tema.

Ao considerarmos a análise de conteúdo por similitude, na figura 12, veremos que:

Figura 12: Análise de Similitude pelo programa IRAMUTEQ, MA depois da intervenção.



Fonte: Dados de pesquisa.

A ampliação no número de comunidades demonstra um ganho de repertório por parte das meninas, ou seja, podemos concluir que a aula expositiva subsidiou a construção de conceitos que antes as meninas não tinham domínio. Podemos destacar as palavras chaves de cada comunidade, como: “jogo”, “mulher”, “feminino”, “personagem”, “meio”, “social”, “jovem”, “jogador”, “narrativa” e “colocar”. As meninas demonstram que compreendem que os jogos estão associados às relações sociais, deste modo, eles podem ser analisados pela sociologia. Ou seja, nosso objetivo era conectar um aspecto da vida dos alunos ao universo de investigação sociológico. Pela análise de similitude, podemos concluir que essa conexão prática e teoria foi realizada com sucesso.

Com relação aos textos produzidos pelos meninos, foi possível notar uma grande mudança após a intervenção os alunos compreenderam que os jogos e as questões de gênero estão relacionados. Os meninos compreenderam que a objetificação da mulher não é algo natural. Ao invés disso, eles identificaram e reconheceram a necessidade de problematização de tais questões, como podemos verificar nos trechos transcritos abaixo:

MO1

“Nos jogos você tenta representar coisas que você gostaria de fazer e assim com a grande objetificação da mulher nos jogos fica naturalizado que as mulheres são objetos sexuais, por conta de como são representadas nos jogos”.

MO2

“Os problemas começam por ser criado do masculino para o mesmo, não se preocupando com a imagem feminina no ponto de representação e preservação e sim em desejos, havendo fetichismo e objetificação”.

Os alunos MO1 e MO2 compreenderam a ideia da naturalização da objetificação da mulher e apresentaram algum nível de compreensão sobre a representatividade feminina nos games, pontuando a necessidade de intervenção por meio do processo ressignificação.

Alguns alunos assimilaram as transformações da representação feminina nos jogos por meio dos exemplos trabalhados na atividade, como expresso nos trechos abaixo:

MO3

“Um exemplo de mudança que ocorreu foi na personagem Lara Croft que antes possuía partes do corpo bem expostas e roupas provocantes e hoje em dia usa roupas mais discreta, expondo menos as partes do corpo”.

MO4

“Dentre as mudanças observadas nos jogos incluem a criação de mais protagonistas femininas e a diminuição da sexualização das mesmas, além da criação da possibilidade de escolha entre um personagem masculino ou feminino. Como observado no jogo “Assassin’s Creed”, comprovando a mudança da indústria e do pensamento dos desenvolvedores”.

Os alunos conseguiram identificar que a desigualdade entre homens e mulheres é real e expressaram em seus textos as modificações na representatividade das mulheres no games a partir da mobilização do movimento feminista.

Por fim, podemos apontar que os alunos conseguiram estabelecer uma inter-relação entre a prática dos jogos de videogame e os conceitos sociológicos. Podemos apontar, portanto, que a atividade foi bem-sucedida, já que seus objetivos foram alcançados.

MO3

“Pode-se concluir que a exploração do corpo feminino nos jogos traz problemas sociais, e interfere no modo de pensar das pessoas e de agir com determinadas atitudes que a mulher sofre socialmente”.

MO5

“A sociologia estuda o indivíduo e como ele se comporta, e não é muito diferente com os gamers, ela os observa e tenta dizer se o indivíduo está sendo ou não influenciado pelos games, e se ele estiver sendo influenciado

Podemos concluir que, em linhas gerais, o objetivo da atividade foi atingindo, visto que, após aplicação desta prática, os alunos se interessaram pelo debate de gênero e passaram a buscar leituras que pudessem ampliar seu conhecimento sobre o assunto.

5.4. Avaliação da prática

Faz parte do processo de pesquisa realizar uma avaliação dos resultados obtidos. Alguns pontos podem ser destacados: os alunos têm maior afinidade com jogos multiplayer que são jogados pelo computador com envolvimento de vários jogadores. Este universo era mais perceptível para a maioria. Talvez poderíamos ter alcançado mais dados se nosso recorte tivesse sido nesta direção.

Outro ponto observado é que, durante atividade de jogo, os grupos divididos, por escolha livre dos alunos, reforçaram a ideia de divisão entre gêneros: os grupos de jogo eram predominantemente de meninos e meninas, ou seja, eles não se misturaram durante a dinâmica. Este dado reforça o quanto está enraizado em nossa cultura o comportamento de separação entre homens e mulheres. Alguns alunos se mostraram mais proativos e foram logo pegando os controles e dominando a dinâmica. Outros preferiram ficar como espectadores da atividade. Foi um momento de desconstrução da sala de aula tradicional, processo que, aliás, foi muito positivo, pois os alunos demonstraram muita alegria e maior interesse pela atividade da disciplina. Além disso, foi uma oportunidade de promover maior afinidade entre os alunos e a professora/pesquisadora.

A atividade proposta detém um enorme potencial que pode ser mais bem adaptado a fim de promover uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa, com o título “Ressignificando o Ensino de Sociologia: o uso de narrativas gamificadas como prática pedagógica para o estudo de gênero”, tem como objetivo lançar luz ao processo de ensino e aprendizagem, partindo da utilização de jogos de videogame como ferramentas mediadoras.

Este trabalho foi pensado a partir de uma reflexão feita sobre as práticas educacionais, e as relações entre professores e alunos no interior da escola. Podemos indicar dois pontos problemáticos nesta relação. O primeiro deles diz respeito à perda de significado no processo de ensino, os alunos não identificam sentido em construir conhecimento, não reconhecem os saberes compartilhados em sala de aula, bem como não se identificam com os professores, ampliando a distância entre tais sujeitos sociais. Deste modo, o aprendizado torna-se uma problemática de difícil solução. O segundo ponto refere-se à batalha travada no interior da escola, com relação à utilização de tecnologias comunicacionais, como os celulares. A instituição tende a criar mecanismos punitivos e proibitivos com relação a estas tecnologias. Tal posicionamento acirra os ânimos e reforçam a perspectiva que os alunos detêm em relação ao ambiente escolar, o qual é visto por eles como um ambiente disciplinador e punitivo. Diante disso, cabe, aos pesquisadores, pensar encaminhamentos que possam solucionar as duas problemáticas apresentadas. O aprendizado se constitui quando os alunos são capazes de identificar pontos de carência e necessidade, quando é possível conectar teoria e prática, ou seja, o ensino só acontece quando ele é capaz de produzir, de fato, significado. Torna-se urgente criar metodologias que sejam capazes de integrar as tecnologias no processo pedagógico. É nesta direção que esta pesquisa se orientou.

A metodologia, aplicada neste trabalho, consistiu em coleta bibliográfica com objetivo de subsidiar um maior entendimento sobre a trajetória histórica da instituição escolar, identificando propostas e objetivos. Nesta parte da reflexão, abordamos as diferentes perspectivas educacionais, passando pelo funcionalismo, reprodutivismo e a escola libertária. Por meio desta reflexão, foi possível perceber o incrível potencial transformador presente dentro da escola. Assim, para materializar as mudanças, é necessário implementar projetos pedagógicos que tenham o poder de integrar alunos e professores, colocando todos na mesma direção. Outro ponto relevante, abordado neste trabalho, diz respeito à compreensão da história da escola brasileira, identificando desafios e problematizações inerentes a esta instituição. Percebemos, por meio das leituras, que o caminho percorrido pela escola no

cenário brasileiro sempre foi determinado por políticas que estavam mais comprometidas em manter grupos no poder.

A educação, no Brasil, não foi pensada pelo poder público como uma ferramenta de emancipação da população. Quando recortamos o cenário educacional brasileiro e focamos especificamente no ensino médio, percebemos que esta etapa de formação sempre atendeu a dois propósitos: formação básica de mão de obra e preparação para o ingresso no ensino superior. Nesta etapa de formação dos sujeitos sociais, a escola não foca sua atenção na consolidação da autonomia de pensamento dos indivíduos, ao invés disso, dedica esforços em fortalecer o ensino enciclopédico desconectado da realidade. Ao analisar as disciplinas do Ensino Médio, como a Sociologia, foi possível concluir, por meio das leituras, que esta área do conhecimento em específico enfrentou em diferentes momentos da história da educação continuidades e rupturas. A sociologia é uma disciplina que tem por natureza a subversão da ordem, ou seja, convida o aluno a pensar criticamente a realidade social e busca integrar teoria e prática. Sem exageros, podemos colocar a Sociologia como uma área do saber que promove, em certa medida, o descortinamento da realidade social e apresenta elementos de constituição da autonomia dos sujeitos sociais. Por essa razão, em diferentes cenários políticos, a disciplina era apequenada ou retirada do currículo.

Uma categoria sociológica que aproxima teoria e prática é a categoria gênero. Pensar as relações de gênero dentro da sociedade brasileira é extremamente necessário. É possível perceber a violência contra a mulher em suas diferentes nuances em várias esferas da vida social. A coerção promovida diariamente em direção da conformação de papéis de gênero, presente em peças publicitárias, nas relações dentro do ambiente de trabalho, da escola e das famílias, são perceptíveis aos alunos. Portanto, debater sobre tema em sala de aula é uma forma de trazer materialidade ao conhecimento. Por meio da coleta bibliográfica, foi possível recortar nosso tema, o ensino de gênero, apresentado a partir de um panorama geral, resgatando os clássicos sobre o tema dentro de uma perspectiva histórica.

Com objetivo de conectar alunos e teoria, a metodologia empregada como mediadora do conhecimento foram os jogos de videogame. Para justificar o uso deste recurso, foi necessário buscar pesquisas que versavam pela história e o desenvolvimento dos videogames, pontuando sua importante relação com a sociedade. A partir disso, foram demarcadas as formas como as mulheres são representadas nos jogos, conectando este processo ao debate das relações de gênero.

Esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa-ação de caráter qualitativo. Tal premissa torna-se evidente por meio do relato da prática pedagógica aplicada nas turmas da 2ª

série do Ensino Médio. Esta turma foi escolhida em razão do debate de gênero ser apresentado nesta etapa de formação dos alunos.

Precisamos lembrar que o foco desta pesquisa não foi analisar a instituição escolar, a nossa proposta visa compreender e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal orientação uma prática que possa ser rica em significado e que seja capaz de conectar teoria e prática. Disciplinas, como a Sociologia, podem proporcionar ferramentas para ampliar a compreensão da realidade social. No entanto, ainda encontramos outro problema: como conectar os alunos ao ensino de sociologia? Um caminho para isso seria a criação de processos de reconhecimento e identificação. Para promover essa aproximação, a utilização dos jogos se apresenta como um caminho, pois, com este recurso, os alunos conseguem compreender a relação existente entre teoria e prática, isso se dá mediante ao processo de reconhecimento e identificação com o recurso utilizado.

Seguindo os ciclos básicos propostos pela pesquisa-ação, foi organizada uma prática pedagógica aplicada aos alunos da 2ª série do Ensino Médio. A atividade foi dividida em 4 etapas: sensibilização ou provocação, atividade ou dinâmica, aula expositiva e roda de conversa e avaliação. Essas etapas foram fundamentadas pelos ciclos básicos da pesquisa-ação os quais são: planejar, agir, descrever e avaliar. Durante a execução das etapas da atividade, os sujeitos foram sendo analisados com relação aos seus comportamentos diante das problematizações levantadas. Por exemplo, durante a dinâmica em que os alunos foram convidados a jogar duas narrativas, *Tomb Raider* e *Assassin's Creed Odyssey*, foi possível identificar a separação entre meninos e meninas para se revezarem jogando. Tal postura reflete as noções de definição de papéis sociais de gênero que estão enraizados em nossa sociedade.

Antes da intervenção, os alunos foram convidados a produzir um texto sobre a temática da objetificação das mulheres no universo dos games, e, após a intervenção, os alunos refizeram a escrita do texto. Por meio da análise do discurso e da análise de conteúdo por similitude, foi possível perceber duas mudanças: as meninas, que já compreendiam a desigualdade de gênero, demonstraram um amadurecimento sobre o assunto, subsidiado pela intervenção; os meninos, a princípio, consideravam que mulher e jogos pertenciam a esferas distintas, e, após a intervenção, eles foram capazes de superar a naturalização da objetificação da mulher e passaram a compreender a relação entre jogos e mulher, sendo capazes de problematizar estas questões à luz dos conceitos sociológicos.

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que as meninas estão conscientes do cenário de desigualdade entre homens e mulheres. Infelizmente, este dado torna-se evidente em razão da violência a que estão expostas. Inclusive, durante a roda de conversa,

várias alunas relataram terem sido vítimas de situações de violência. Esta informação corrobora com a necessidade de debater a questão de gênero dentro da escola. A violência cometida contra as mulheres em nosso país é algo sistêmico, por isso, o único caminho possível para reverter tal cenário é o conhecimento e a ressignificação das relações sociais com a conscientização e promoção do senso crítico.

Outro ponto relevante, compreendido a partir dos dados da pesquisa, diz respeito aos meninos: eles estavam acostumados a ver as representações femininas objetificadas e hipersexualizadas, ou seja, tais condições estavam naturalizadas. Em alguns momentos, tais representações orientavam ações e posturas em relação às mulheres, os meninos reproduziam comportamentos machistas, e não eram capazes de problematizar estas questões. Por meio da intervenção, eles demonstraram disposição para repensar tais posturas. É claro que somos conscientes de que mudanças grandiosas não se produzem muito brevemente, mas podemos vislumbrar um horizonte diferente, uma vez que a provocação foi feita. Precisamos acreditar que isso os conduzirá a reflexões no futuro e que podem se tornar ações em direção à mudança.

Tendo em vista os resultados alcançados com esta pesquisa, é evidente a necessidade de mais estudos direcionados para este processo de conexão entre práticas pedagógicas e tecnologias, como os games. Ao realizar o levantamento bibliográfico, evidenciamos que as pesquisas, nesta área, se concentram quase que exclusivamente nas áreas de programação. As ciências sociais precisam se apropriar deste debate, pois entendemos que cada dia mais as tecnologias de comunicação estão mediando todo tipo de relação e impactando o convívio social. Para além disso, torna-se fundamental pensar a educação a partir destas tecnologias. Precisamos pensar em recursos para utilizarmos estas técnicas em favor da educação.

Para uma pesquisa futura, podemos pensar em amadurecer o debate entre jogos, mediação da educação e, principalmente, as formas de representação das mulheres no universo dos games e suas implicações para as relações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ALVES, Lynn. Games e Educação: desvendando o Labirinto da pesquisa. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 177- 186, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7448>. Acesso em: 21 jan. 2021.

AOKI, Ricaro Luiz.; FIUZA, Patrícia Jantsch.; LEMOS, Robson Rodrigues. Utilização de narrativas digitais em ambientes de aprendizagem baseada em jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1138-1160, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649913>. Acesso em: 21 jan. 2021.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W., BALL, Stephen L; GANDIM, Luís Armando. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARGÜELLO, Zandra E. Representações de Gênero nos discursos de crianças pré-escolares: problematizando as questões de gênero com crianças através da literatura infantil. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, João Pessoa, v. 8, p. 68-83, jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2307>. Acesso em: 21 jan. 2021.

AZEVEDO, Alda Elizabeth Iglesias. Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. **Manual de Orientação: Departamento de Adolescência. Sociedade Brasileira de Pediatria**, n.1, p. 1-13, out., 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/publicacoes/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 14 de jan. 2020.

AYTO, John. **Dictionary of Word Origins**. New York: Arcade, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2011.

BÉCUE-BERTAUT, Mónica. **Textual Statistics with R**. 1. ed. Boca Raton: Chapman and Hall; CRC, 2019. *E-book*. (204 p.). ISBN: 9781315212661. Disponível em: <https://doi.org/10.1201/9781315212661>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BIZELLI, Jose Luís; SANTOS, Patrícia Basseto dos. O papel dos games na construção de conteúdos midiáticos educativos. **Conexão**, v. 10, n. 20, p. 101-112, jul./dez, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124654>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2018.

BORDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afânio. (Orgs). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64. (Ciências sociais da educação).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRISTOT, Paula Casagrande; POZZEBON, Eliane; FRIGO, Luciana Bolan. A Representatividade das Mulheres nos Games. In: XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, SBGames, 2017. p. 862-871. ISSN: 2179-2259. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaFull/175394.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. Sociologia: ensino e estudo. **Sociologia: Revista Didática e Científica**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 275-289, 1949. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001350408>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de.; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abril, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466/28761>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. O que é atividade de estudo. **Revista «Escola inicial»**, n. 7, p. 1-6, 1999. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_o_que_e_a_atividade_de_estudo.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun., 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>. Acesso em: 21 jan. 2021.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EISENSTEIN, Evelyn *et al.* Dependência virtual - um problema crescente #menos vídeos #mais saúde. **Sociedade Brasileira de Pediatria**. Rio de Janeiro, p. 1-13, maio, 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22496c-MO_-_DepVirtual__MenosVideos__MaisSaude.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

FANTIN, Monica. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 13, n. 1, p. 195-208, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150512013232/MonicaFantin.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERNANDES, Florestan. A herança intelectual da Sociologia. In: FORACCHI, Marialice Mencarini.; MARTINS, José de Souza (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1977, p. 11-20.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária. In: **Sociedade Brasileira de Sociologia**. [1977], p. 88-106. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171. Acesso em: 10 de jan. 2020.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim**. São Paulo: EDUSP, 1994.

FILLOUX, Jean-Claude. **Educação e sociologia**. Trad. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Almedina, 2016.

FORTIM, Ivelise. Mulheres e Games: uma revisão do tem. In: VII Simposio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: SBGames, 2008. p. 31-38. ISBN: 85-766-9215-5. Disponível em: http://www.sbgames.org/papers/sbgames08/gameandculture/full/gc5_08.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 131-142, jan./jun., 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3392>. Acesso em: 21 jan. 2021.

HENNING, Carlos Eduardo. GÊNERO, SEXO E AS NEGAÇÕES DO BIOLOGICISMO: comentários sobre o percurso da categoria gênero. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, João Pessoa, v. 8, p. 57-67, jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2306>. Acesso em: 21 jan. 2021.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, jan./jun., 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2021.

LAKATOS, Eva M. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 1982.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MARTINS, Dayse Marinho; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. A gamificação no Ensino de História: o Jogo “Legende Of Zelda” na Abordagem sobre medievalismo. **HOLOS**, Natal, v. 7, n. 32, p. 299-321, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1978>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. Trad. Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A Crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357,

dez., 2011. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21. jan. 2021.

MILLS, Wright. **A imaginação Sociológica**. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 14, p. 13-44, 2000. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51326&opt=4>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. (Org). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimoretti/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

NATALE, Adriano. A. **A ciência dos videogames**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial Ltda, 2013.

NOGUEIRA, Helena Vieira; FERRARINI, Monique Lorraine Martins. **Documentário donzela em defesa: as mulheres nos games**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social-Jornalismo) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2017.

PAULA, Gustavo de. **Lara Croft, as mulheres e a evolução da mídia**. Game & Críticas, 20 mar. 2013. Disponível em: <https://gamecriticas.wordpress.com/2013/03/20/lara-croft-as-mulheres-e-a-evolucao-da-midia/>. Acesso em: 02 out. 2020.

PEREIRA, André Luiz de Mello Pereira. **Saiba como destravar todos outfits em Rise of the Tomb Raider**. TechTudo, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2016/01/saiba-como-destravar-todos-outfits-em-rise-tomb-raider.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

PERES, Gilson. **Top 10: As personagens mais sensuais dos videogames**. GameBlast, 24 out. 2014. Disponível em: <https://www.gameblast.com.br/2014/10/personagens-mais-sensuais.html>. Acesso em: 02 out. 2020.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a 'Economia política' do sexo**, p. 1-62, [1986]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1740519/mod_resource/content/1/Gayle%20Rubin_trafico_texto%20traduzido%20%286%29.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Roberto Lopes dos; NUNES, Vanderson Monteiro. Estudo da preservação digital dos videogames sob o viés da Arquivologia. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 26, n. 3, p. 31-46, set./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/29322>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SCHLEMMER, Eliane. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 19, n. 2, p. 107-124, 2016.

Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15731>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, p. 49-76.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Fabiane Maria. “Educação e docência”: um estudo sobre as relações de gênero e diversidade na escola. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 17-31, dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/29971>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. (Org). **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2021.

SIOUX GROUP; GO GAMERS; ESPM; BLEND NEW RESEARCH. **Pesquisa Game Brasil 2020**. São Paulo: [s.n.], 2020. 54 p. PGB20_BR_versao_gratuita_v1-2.pdf

TEDESCHI, Losandro Antonio. GÊNERO: UMA PALAVRA PARA DESCONSTRUIR SENTIDO E CONSTRUIR USOS POLÍTICOS. **Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, João Pessoa, v. 6, p. 106-113, jun., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2130>. Acesso em: 21 jan. 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2021.

WALLPAPER Flare. [Nariko - Heavenly Sword]. Disponível em: <https://www.wallpaperflare.com/blood-girl-heavenly-nariko-sword-war-warrior-wallpaper-ujtra>. Acesso em: 02 out. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 6C51 Gaming disorder. In: WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics**. Version : 09/2020. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l1-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234>. Acesso em: 21 jan. 2021. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11) = Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11).