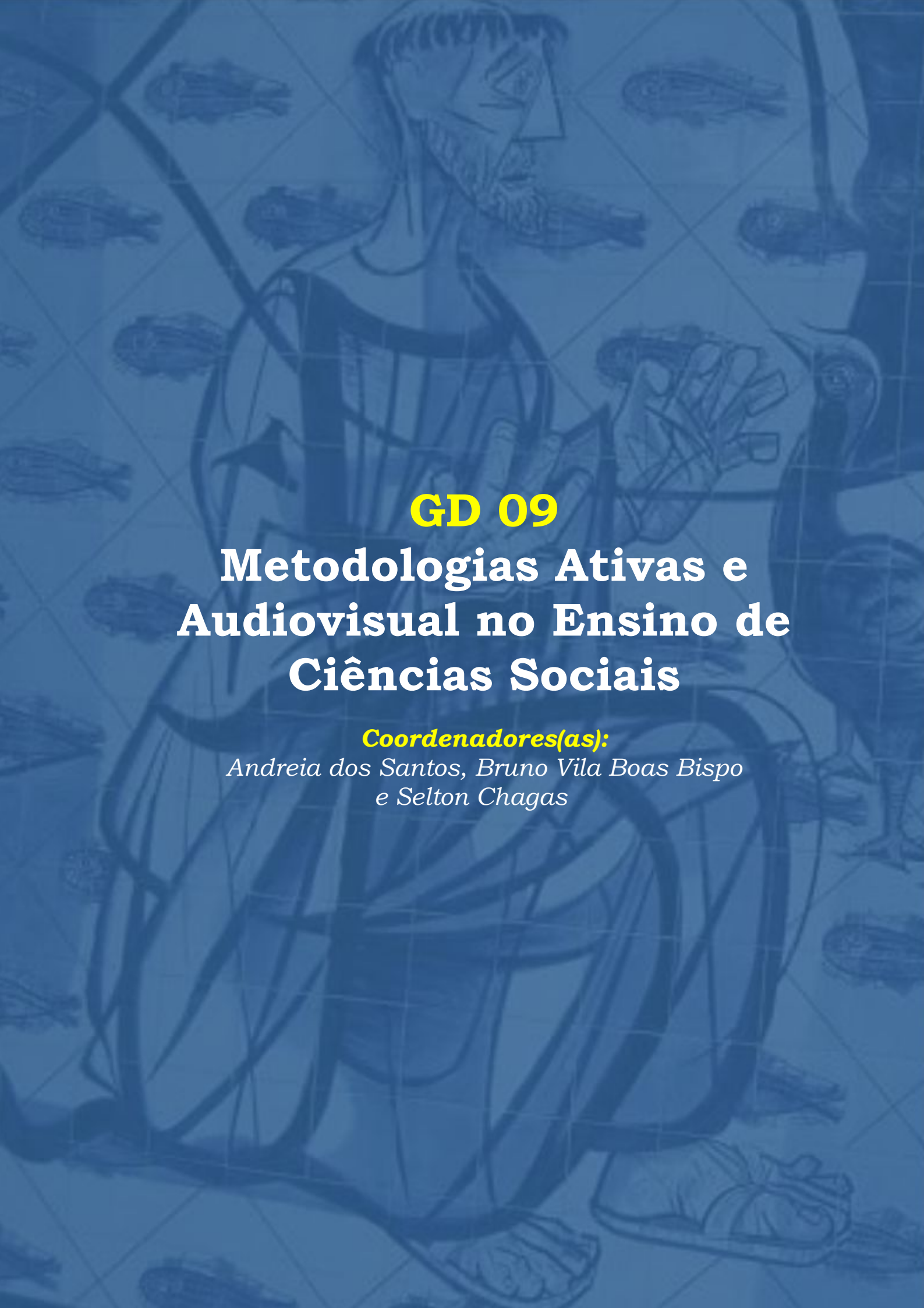




GD 09

Metodologias Ativas e Audiovisual no Ensino de Ciências Sociais

Coordenadores(as):

*Andreia dos Santos, Bruno Vila Boas Bispo
e Selton Chagas*

Design Thinking: uma abordagem didática para o ensino de Sociologia no Ensino Médio

Allan da Silva¹

Elias Gomes²

O ensino tradicional no Brasil tem mostrado dificuldades em engajar e motivar os estudantes, especialmente no Ensino Médio, no qual muitos jovens se sentem desconectados dos métodos convencionais. Charlot (1996) argumenta que, para que o aprendizado seja eficaz, as atividades escolares precisam ser significativas e prazerosas. Oliveira (2017) complementa, apontando que o currículo atual, frequentemente, não ressoa com as realidades e as expectativas dos educandos, resultando em desinteresse e indiferença. Diante disso, metodologias ativas, como o *Design Thinking (DT)*, são propostas didáticas que podem contribuir para um aprendizado mais dinâmico e conectado às necessidades contemporâneas dos estudantes que cursam o Ensino Médio. Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de conhecer ferramentas didáticas que facilitem o ensino de Sociologia na Educação Básica por isso, o seu objetivo é identificar os princípios que fundamentam a abordagem do *Design Thinking*.

Rocha (2018) define o *Design Thinking* como uma abordagem inspirada na maneira em que os designers desenvolvem a resolução de problemas a partir das necessidades humanas. O DT é uma abordagem que se fundamenta em quatro princípios essenciais: empatia, colaboração, criatividade e otimismo. Segundo Rocha, a empatia permite uma conexão profunda com os sentimentos e as ideias dos outros; a criatividade é inerente à natureza humana e é estimulada pelo DT; a colaboração reúne a diversidade de experiências dos indivíduos, ampliando as possibilidades de solução; e o otimismo é vital para enfrentar desafios e criar um ambiente colaborativo. Desse modo, o DT é estruturado em cinco etapas interrelacionadas: descoberta, interpretação, ideação, experimentação e evolução. Na descoberta, busca-se entender o problema por meio do diálogo; na interpretação, o problema é delimitado;

¹ Professor da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Pós-graduando do Mestrado Profissional em Sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

² Sociólogo e professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Mestrado Profissional em Sociologia da UFJF.

na ideação, são geradas diversas soluções; na experimentação, cria-se um protótipo das ideias mais viáveis; e na evolução, o protótipo é testado e ajustado.

Uma intervenção pedagógica baseada no *Design Thinking* na disciplina de Sociologia no Ensino Médio pode ser uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes não conseguem engajar os estudantes. É importante reconhecer que existem diversas maneiras de ensinar e aprender, e nenhuma é necessariamente superior a outra, mas todas fazem parte de uma visão pedagógica ampla e plural. Com isso, espera-se que a introdução do DT como metodologia ativa aumente o engajamento dos estudantes, permitindo um entendimento mais profundo dos conteúdos sociológicos e conectando-os às suas vivências. Isso pode ajudar a recuperar o prazer de aprender, tornando as atividades mais significativas e relevantes.

Em suma, este estudo busca contribuir para a discussão sobre a necessidade de experimentar diferentes abordagens didáticas no ensino de Sociologia, especialmente diante do desinteresse e resistência ao aprendizado frequentemente observados.

Palavras-chave: *Design Thinking*, Ensino Médio, Sociologia.

Referências

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 15–35.

OLIVEIRA, Dalta Motta. *A prática pedagógica dos professores de sociologia: entre a teoria e a prática*. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

ROCHA, Julciane. *Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Do laboratório para a sala de aula: Aplicação o jogo Mercado da Vida no ensino de Sociologia

Ana Carolina Chaves Fonseca³

Tamiris Priscila Fiares⁴

O empenho de buscar metodologias de ensino que ampliem o envolvimento dos alunos e promovam a aprendizagem ativa é um desafio contínuo na docência. Inseridas nesse contexto, as metodologias ativas, como o uso da gamificação, têm ganhado destaque por oferecerem uma abordagem interativa e envolvente. Neste trabalho, apresentamos o desenvolvimento e a aplicação do jogo de cartas “Mercado da Vida” criado por nós, na PUC Minas durante uma aula da disciplina Laboratório de Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia, com o objetivo de facilitar o entendimento acerca das desigualdades de raça, gênero e classe.

A ideia surgiu como parte das atividades da disciplina, por meio dela fomos instigadas a criar uma ferramenta pedagógica inovadora e aplicá-la na escola onde estávamos estagiando, Escola Estadual Maestro Villa Lobos. O jogo possui 15 personagens com perfis de classe, raça e gêneros diversos, cada personagem tem um salário fixo para passar o mês e lidar com as adversidades que as cartas que tirassem pudessem oferecer no decorrer da partida. O grupo que finalizasse a partida com mais cartas de adversidades positivas de acordo com seu personagem e mais dinheiro era o vencedor.

Outro ponto importante é destacar que a gamificação tem a capacidade de promover a motivação e o engajamento dos alunos por meio da aplicação de elementos característicos de jogos em contextos relacionados a disciplina e conceitos aplicados na sala de aula. A compreensão da gamificação destaca a importância de elementos como narrativa, sistema de *feedbacks*, recompensas, competição, cooperação na promoção do envolvimento e da motivação dos envolvidos (Santos, 2020).

A gamificação, conforme definida por Murr e Ferrari (2020), consiste no uso desses elementos de jogo em atividades não relacionadas a jogos, com o intuito de estimular a motivação, o engajamento, o domínio e a progressão nas tarefas propostas. Essa abordagem visa criar experiências mais atrativas e significativas,

³ Aluna de Graduação em Ciências Sociais na PUC MINAS.

⁴ Aluna de Pós-Graduação em Ciências Humanas: Sociologia, História e Filosofia na PUC RS.

tornando o processo de aprendizagem ou realização de tarefas mais envolvente e eficaz. Além do mais, a gamificação não se limita à simples transposição de jogos para outros contextos, mas sim à adaptação de elementos que tornam os jogos tão cativantes, como a estrutura, a estética e a forma de raciocinar presentes. Ao incorporar esses elementos, a gamificação busca motivar ações, promover aprendizagens e resolver problemas, utilizando estratégias que despertam o interesse e a participação ativa dos discentes.

Para o desenvolvimento das aulas que sucederam o jogo, foi aplicado o plano curricular cedida pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, nas aulas desenvolvidas foram utilizadas a temática Território e Fronteira, trabalhando a Competência 2 da BNCC, trabalhando com as habilidades EM13CHS201 e EM13CHS206, pontos que buscam analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, que colaboram para o raciocínio geográfico (Secretaria de Educação De Minas Gerais, 2024).

A metodologia foi aplicada na temática de Desigualdade Social, fenômeno intrínseco às relações sociais e está presente em todas as sociedades ao redor do mundo, atribuindo posições desiguais aos indivíduos, seja por razões econômicas, de gênero, cor, crença ou filiação a determinados grupos sociais. Essa forma de desigualdade não apenas prejudica e limita o status social dos afetados, mas também restringe seu acesso a direitos fundamentais, tais como educação e saúde de qualidade, propriedade, emprego, moradia adequada, transporte acessível, entre outros. O cerne da desigualdade reside no acesso desigual aos direitos básicos e, sobretudo, nas oportunidades disponíveis para os diferentes estratos sociais. Conforme observado por Rosseau (1762), a desigualdade tende a se perpetuar e se agravar ao longo do tempo, nesse contexto, indivíduos pertencentes a grupos sociais e econômicos privilegiados usufruem de acesso preferencial a recursos educacionais de qualidade, instituições de ensino superior renomadas e, por conseguinte, oportunidades de emprego vantajosas. Os objetivos da aplicação da metodologia ativa de gamificação e do jogo "Mercado da Vida" são claros e direcionados para o aprimoramento do entendimento dos alunos sobre a complexidade das disparidades socioeconômicas presentes na sociedade contemporânea. Através da simulação de

situações da vida real em um contexto de jogo, buscou-se proporcionar uma experiência imersiva, na qual os alunos puderam vivenciar as consequências diretas das diferentes oportunidades e recursos disponíveis para indivíduos de diversas classes sociais. Este processo não apenas incentivou a reflexão crítica sobre as causas subjacentes da desigualdade, mas também estimulou o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão estratégica, à medida que os alunos foram desafiados a gerenciar recursos limitados e a enfrentar diferentes situações adversas no ambiente simulado de mercado. Além disso, o jogo ofereceu uma oportunidade única para a promoção da empatia e da conscientização, permitindo que os alunos assumissem papéis de personagens com perfis socioeconômicos diversos e, assim, compreendessem melhor as realidades vivenciadas por diferentes grupos sociais. Ao final do jogo, a discussão e a reflexão em grupo proporcionaram um espaço valioso para que os alunos compartilhassem suas experiências, debatessem as decisões tomadas e explorassem possíveis estratégias para lidar com a desigualdade social tanto no contexto do jogo quanto na sociedade real. Por exemplo, ao assumir papéis de personagens com diferentes perfis socioeconômicos, muitos alunos relataram a frustração e a impotência sentidas ao enfrentar limitações severas de recursos. Este exercício de reflexão permitiu que compreendessem melhor as dificuldades enfrentadas por indivíduos menos favorecidos na vida real. Ao decidirem entre investir em educação ou saúde, os alunos puderam perceber como essas escolhas impactam diretamente na mobilidade social e na qualidade de vida dos personagens que representavam, logo, a promoção da conscientização foi um aspecto central da experiência. Ao abrirmos espaço para a reflexão dos feitos realizados pelos alunos com seus personagens e como conseguiram relacionar o jogo com a temática estudada na aula de desigualdades, muitos alunos expressaram a surpresa com a complexidade das escolhas enfrentadas e a interdependência de fatores econômicos e sociais. Outros, já se enxergaram nos papéis dos personagens distribuídos e dividiram com a turma as dificuldades que sua raça, classe e gênero lhe ofereceram através de suas interações sociais baseadas no acesso a recursos, desencadeando análises sobre Movimentos Sociais e políticas afirmativas.

Assim, conclui-se que a metodologia ativa de gamificação, exemplificada pelo jogo “Mercado da Vida”, não só reforçou o aprendizado teórico sobre a desigualdade socioeconômica, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades críticas, empáticas e estratégicas entre os alunos. A experiência prática e a reflexão subsequente proporcionaram uma compreensão mais integrada e significativa das diferentes realidades sociais, incentivando os discentes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades. Ao aplicarmos um jogo educativo como uma atividade interativa destinada a reforçar conceitos aprendidos durante as aulas é uma estratégia educativa que pode trazer diversos benefícios para os discentes. Jogos educacionais são uma ferramenta eficaz para engajar os estudantes e proporcionar um aprendizado prático e divertido. Esta atividade permitiu que os alunos aplicassem seus conhecimentos de maneira lúdica, facilitando a retenção e compreensão dos conteúdos (SANTOS, 2020). Logo, a utilização da metodologia ativa se fez possível ponderar sobre as experiências do jogo, promovendo uma análise crítica dos conceitos explorados de maneira proveitosa.

Palavras-chave: Gamificação, Mercado da Vida, ensino, aprendizagem, jogos.

Referências

- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/9139616/eBook - PDF Gamifica%C3%A7%C3%A3o na Educa%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/9139616/eBook_-_PDF_Gamifica%C3%A7%C3%A3o_na_Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 5 maio 2024.
- MERELES, Carla. Desigualdade social: um problema sistêmico e urgente. *Politize*, 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/desigualdade-social/>. Acesso em: 4 maio 2024.
- MURR, Caroline; FERRARI, Gabriel. *Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios*. Florianópolis: UFSC, 2020. 36 p.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: [s.n.], 2007. 128 p.
- SANTOS, C. A gamificação: definição, potencial e críticas recebidas. In: *Gamificação e o ensino de Sociologia: elementos para uma reflexão*. Grajaú: Instituto Federal do Maranhão, 2020.

Desafios da Integração das Tecnologias Digitais na Educação: Reflexões a partir da Experiência de Bolsistas do PIBID no Sul de Minas

*Ana Karolina Custodio Mesquita⁵
Nicolay Fernandes Oliveira⁶*

Relata-se aqui a experiência de duas bolsistas de iniciação à docência em uma escola estadual no sul de Minas Gerais. Esta experiência foi marcada pelo seguinte impasse: a dificuldade que o ambiente escolar apresenta em implementar novas tecnologias nos processos educacionais e de formação.

As novas tecnologias de informação e comunicação - as famosas TIC's - se tornam cada vez mais essenciais e indispensáveis em todas as esferas da nossa vida social (BELLONI, 2012). Este pressuposto, inegavelmente coloca em uma posição inescapável todos os indivíduos, mas principalmente, os jovens nativos digitais, que são atravessados completamente na medida em que essas tecnologias se fazem presentes em todos os âmbitos da vida e são capazes de alterar tanto as relações interpessoais - na esfera subjetiva - quanto a percepção do mundo que se constrói em nossa volta - na esfera objetiva.

Como estudantes de licenciatura em ciências sociais, algo muito característico no nosso processo de formação é que constantemente somos instigados a observarmos criticamente os avanços tecnológicos e a modernidade o tempo todo, além de analisarmos como essas coisas foram capazes de alterar nossa maneira de produzir e socializar o conhecimento, entre muitos outros impactos que podem causar, ou já causam, na nossa sociedade. Essa análise, quando pensamos no momento histórico que vivemos hoje, não deve se limitar apenas a uma face negativa, pois, assumindo esse pressuposto, negamos a realidade que vem se construindo com o advento dos novos aparatos tecnológicos. Nosso papel, antes de tudo, é o de nos apropriarmos dos meios tecnológicos de maneira que nos beneficie e beneficie essa nova geração de estudantes nativos digitais.

⁵ Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas , 4º período, e bolsista do PIBID-CAPEs.

⁶ Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas , 4º período, e bolsista do PIBID-CAPEs.

Essa dificuldade na implementação tecnológica na qual citamos inicialmente, deve-se a diversos fatores, podem ser eles, a burocracia existente dentro da instituição no processo de inovação e implementação de novos mecanismos de ensino, além da dificuldade - ou até negação - dos profissionais que atuam nas escolas de se apropriarem dos meios digitais. Sobre o segundo ponto, muito se deve à falta de uma formação continuada e tecnológica, capaz de apresentá-las como ferramentas valiosas para ser resgatada e utilizada no processo educacional. Segundo a pesquisa feita pela pesquisadora e educadora Mônica Fantin em parceria com Pier Cesare Rivoltella, publicada em seu livro “Cultura Digital e Escola” (2012) dentre as maiores dificuldades encontradas pelos professores alvos da pesquisa, está a “falta de conhecimento específicos para trabalhar alguns meios e ferramentas com os estudantes”.

Sobre a burocracia de implementar novas tecnologias dentro do ambiente escolar, muito se deve ao próprio desinteresse da instituição em se inovar. Lévy (1999) argumenta que a cibercultura está diretamente ligada com a mudança drástica na forma em que o conhecimento é produzido, compartilhado e consumido, porém as escolas tradicionais mantêm o modelo de transmissão do conhecimento linear, hierárquico e centralizado. Essa resistência à mudança pode ser vista como uma forma de rigor institucional, onde as práticas descentralizadoras do conhecimento citadas por ele entram em conflito com a estrutura hierárquica estabelecida no sistema educacional, tornando dificultosa a implantação de novos modelos de ensino pautados nas possibilidades oferecidas pelas TIC's.

Nossa experiência como pibidianas dentro de uma escola estadual foi muito marcada pelas questões as quais nos aprofundamos anteriormente. Observamos que, embora os meios digitais estejam extremamente socializados e presentes dentro da escola, eles não são explorados na sua potencialidade agregadora no processo educacional, sendo frequentemente excluídos do cotidiano pedagógico, o que limita seu impacto no aprendizado dos estudantes. Um exemplo evidente dessa exclusão é o desuso da sala de informática, pudemos notar que seu uso é atípico, e o número de equipamentos não é suficiente para atender a quantidade de estudantes. Nas ocasiões onde foi empregada a tecnologia, seu uso se restringiu a filmes, vídeos ou slides sobre o assunto que estava sendo ensinado, uma prática que ao invés de

estimular o aprendizado acabava reforçando uma abordagem passiva. Observamos nessas situações o desinteresse dos alunos pelo conteúdo que estava sendo abordado, muitos deles com fones de ouvido, outros utilizando seus aparelhos de celular, alheios ao conteúdo, ou até mesmo dormindo. Revelando que o simples uso dos recursos digitais não é suficiente para provocar a participação dos alunos. O que cria uma ruptura entre o mundo digital, o qual os estudantes estão envolvidos, e as práticas educacionais, que se mantêm de forma tradicional, gerando desinteresse por parte dos alunos. Segundo a BNCC, a “área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias.” (2018, p.562), porém mesmo estando previsto esta não é a realidade que encontramos no dia a dia da escola. Essa realidade provocou em nós uma inquietação, evidenciando a urgência de se repensar as estratégias usadas no ensino, visto que as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas complementares, mas sim como peças essenciais para a construção de uma educação mais dinâmica e inclusiva, suprimindo as demandas da sociedade contemporânea.

Freire (2006) critica o modelo de “educação bancária”, onde o conhecimento é apenas depositado de forma passiva nos estudantes, sem considerar as experiências adquiridas por eles durante sua vida por influência de outros agentes sociais. Esse modelo é similar ao encontrado nas instituições tradicionais de ensino, o que implica na dificuldade para a introdução das TIC's, pois se perpetua uma educação rígida e hierárquica. A educação humanizadora proposta por Freire (2006), defende a ideia de uma educação horizontal e colaborativa, valorizando a construção coletiva do conhecimento, o que neste ponto, converge com a *inteligência coletiva* de Pierre Lévy, onde o conhecimento é produzido de modo coletivo e não hierarquicamente. Integrar as TIC's de maneira humanizadora, implica na criação de um ambiente de ensino onde os estudantes participam da construção do conhecimento de forma ativa e centralizada.

Portanto, considerando nossas vivências e a bibliografia, é evidente a importância e a urgência da incorporação adequada dos meios tecnológicos nas salas de aula para que o processo educacional possa ser realizado de forma agregadora, atingindo de fato os alunos, estabelecendo um diálogo horizontal, capaz de quebrar

com o paradigma tradicional de professor detentor do conhecimento e aluno mero receptor. Vivemos em uma época em que contamos com ferramentas poderosas, e somente a escola é capaz de informar e educar de forma crítica e responsável, guiando as novas gerações de nativos digitais. Não cabe mais a rejeição a tecnologia, nem mesmo no ambiente escolar, que deve ser flexível e capaz de se adaptar e conversar com os desafios constantes que o mundo digital nos apresenta.

Palavras-chave: TIC's, tecnologia, processo educacional.

Referências

BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 set. 2024.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: uso da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 272 p.

Cinema e Escola: ensino de sociologia em uma escola de Minas Gerais

Andreia dos Santos⁷
Hebert Pimenta Chemicatti⁸
Rubia Padilha Lima⁹

O processo de ensino-aprendizagem para adolescentes no Ensino Médio, por meio de metodologias tradicionais, vem se demonstrando cada vez mais desgastado. Pode-se compreender que novas metodologias devem ser pensadas para tornar o processo de conhecimento mais atrativo. Nesse sentido, autores como Bodart (2021) vem apontando como a utilização, por exemplo, de canções em sala de aula para o ensino de sociologia pode se tornar uma estratégia de ensino. O autor aponta que as dificuldades dos alunos em prestarem atenção ao que é ensinado, destaca dois motivos: “os conteúdos escolares não são, em geral, atrativos para os (as) estudantes e esses (as) quase sempre não compreendem a importância dos conteúdos para suas vidas cotidianas” (Bodart, 2021; p. 17). Tendo essa dificuldade em mente, o autor desenvolve diversos argumentos para a utilização das músicas para o ensino de sociologia. Resta então a pergunta – porque não também utilizar o cinema como uma forma de ensino aprendizagem da sociologia no Ensino Médio?

Sabe-se que, de acordo com Silva (2014), a relação do cinema com a educação brasileira vem desde a criação do cinema. No entanto, atualmente há uma popularização do *streaming* e possibilidades de baixo custo e acesso a filmes e ao cinema que é digno de nota. No entanto, resta uma dúvida – como os filmes são compreendidos? Qual relação social/sociológica pode ser realizada por meio de filmes? Por meio de perguntas como essas e outras, pode-se orientar as discussões em torno do ensino de sociologia no Ensino Médio.

Dessa forma, o cinema e filmes são, ao mesmo tempo, formadores de cultura e conhecimento. Quando levados ao espaço escolar, deve-se ter em mente que a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências de aprendizado por meio da estratégia didática deve estar alinhada ao processo de compreensão do mundo e

⁷ Professora Adjunto IV - PUC Minas. Doutora.

⁸ Graduando em Ciências Sociais - PUC Minas. Graduando.

⁹ Graduanda em Ciências Sociais – PUC Minas. Graduanda.

dos conceitos sociais e sociológicos por trás das evidências do entretenimento. Assistir a filmes sem pensar sobre eles é uma forma de se permitir alienar, conforme Arruda (2013) aponta. E ainda acrescenta o potencial de estratégias de aprendizagem

Com base nestas discussões, a proposta aqui é desenvolver e aplicar metodologia de ensino por meio de filmes e cinema para o ensino de sociologia numa escola pública de Belo Horizonte e compartilhar a metodologia, por meio de oficinas nessa escola. Além desse objetivo mais geral, ainda se discute propor rodas de conversa com alunos do ensino médio em uma escola pública sobre filmes para a compreensão de aspectos sociais e sociológicos no ensino de sociologia.

Para o alcance dos objetivos propostos, busca-se por meio das discussões de Tripp (2015) que apresenta a versatilidade do conceito metodológico de pesquisa ação. Nesse sentido, notam-se as vantagens em torno da metodologia na aplicação de projetos que requerem do pesquisador, a ação. O autor deixa claro que a pesquisa-ação é um processo de aprimoramento entre a prática e as discussões teóricas, ao mesmo tempo, busca meios de monitorar o que muda nas ações, para que se possa compreender a própria prática. Não apenas a compreensão das práticas, como também a finalidade de pesquisa-ação, uma vez que a disseminação e publicação da compreensão da prática vai ao encontro do potencial desencadeador da pesquisa-ação. Para esse trabalho iremos focar nas discussões em torno da roda de conversa para compreender como os alunos do E.M estão captando as mensagens dos filmes e os relacionando com os conceitos de sociologia. Trata-se do desenvolvimento de estratégia de ensino de sociologia. No caso deste trabalho, as rodas de conversa foram orientadas tanto para os comentários dos filmes que serão exibidos quanto para os temas relacionados aos filmes. Dessa forma, os participantes reunidos e formando um círculo, terão oportunidade de expressarem-se, numa determinada ordem, previamente informada pelo mediador, sendo a pessoa responsável por organizar e conduzir o diálogo. A roda de conversa é um momento de concentração e atenção ao outro. Os alunos que participam das turmas de E.M regular e E.M EJA na escola serão os selecionados para participarem das discussões.

Neste trabalho buscou-se por meio da prática de ensino com o uso de filmes, em uma escola pública de Belo Horizonte. A escola fica na região centro-sul da cidade e possui

em torno de 420 alunos. Após as tratativas com a direção e professor de sociologia, pode-se dar início às atividades que considerou o plano de ensino do professor, as turmas com as quais o conteúdo de sociologia seria lecionado, para se buscar uma forma de inserção dos filmes. Todos esses passos contaram com a participação direta do professor, alinhando cada passo e decisão em comum acordo. Sabe-se que as discussões sobre o ensino de sociologia são um conjunto de práticas de transposição didática que auxilia e apresenta novas formas de ensino para o conteúdo no Ensino Médio. Dessa forma, podemos concordar com Santana (2020) quando discute a importância do audiovisual como recurso didático, destacando suas potencialidades para estimular a reflexão crítica e a socialização dos estudantes. Com isso o autor destaca, pelo menos alguns pontos dos quais nos valem para a realização deste trabalho, entre eles podemos destacar que utilizamos a integração de filmes nas aulas, observando que Santana (2020) aponta que os professores integrem filmes que sejam relevantes ao conteúdo das aulas de sociologia. No projeto buscamos a mesma estratégia para contextualizar conceitos sociológicos e torná-los mais acessíveis aos alunos.

Em nossa prática, nos alinhamos com o professor da Escola Estadual Augusto de Lima sobre o conteúdo a ser ensinado no primeiro bimestre de 2024, para que para além do ensino convencional sobre o tema, pudéssemos apresentar os recortes de filmes que exemplificasse o conceito e refletíssemos sobre o conceito a partir do filme. Outro aspecto utilizado em sala de aula foi o estímulo à análise crítica dos alunos. Solicitamos aos alunos que escrevessem pequenos textos sobre a reflexão em torno do filme assistido, bem como nos dissesse que forma o filme contribuiu para o aprendizado. Os conceitos e filmes trabalhados foram:

Quadro 1 – Filmes e turmas do Projeto: Cinema e escola – Ensino de Sociologia - 2024

Conceito	Diretor	Filme	Turma
Violência urbana	Spike Lee	Faça a coisa certa (1989)	2º ano E.M regular
Movimentos sociais	Leon Hirszman	Eles não usam Black tie (1981)	3º EJA
Classes sociais	Glauber Rocha (1967)	Terra em Transe	1º EJA

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Assim a partir de ver os trechos selecionados dos filmes e serem convidados a refletir sobre os conceitos apresentados os alunos do 2º ano do E.M , disseram que "o

preconceito e o que muitas pessoas com certo 'poder', acabam abusando dele e quem sofre com isso é os negros, pelo fato de estar em locais que não são de sua 'classe' ou pelo simples fato de se parecer com alguém suspeito, e com isso os negros acabam sofrendo o abuso policial, muitas das vezes são agredidos e em vários casos são mortos por excesso de força [...]" (aluno do E.M -2º ano). Já os alunos do 1º EJA, quando convidados a analisar o conceito a partir do trecho do filme os alunos fizeram conexões com suas próprias realidades, mencionando situações em que suas necessidades não foram atendidas, como em períodos eleitorais. Além disso, foram levantadas questões sobre a exploração pela classe dominante. Muitos alunos compartilharam exemplos pessoais, descrevendo suas rotinas exaustivas de trabalho, cuidados com os filhos e estudos, ilustrando como vivenciam esta exploração em suas próprias vidas.

Observa-se que, na prática de sala de aula, o cinema pode ser utilizado para abordar temáticas sociológicas específicas, como desigualdade social, identidade, cultura e relações de poder. Os filmes podem servir como exemplos concretos que ilustram essas questões, facilitando a compreensão e a discussão em sala de aula. Além disso, Santana (2020) nos lembra que o uso do audiovisual pode criar um ambiente de aprendizagem mais interativo, onde os alunos se sentem mais engajados e motivados a participar das discussões. Isso pode ser alcançado por meio de atividades que envolvam a análise de cenas, debates e reflexões em grupo sobre os filmes assistidos.

Palavras-chave: cinema, ensino de sociologia, transposição didática.

Referências

FABRIS, E. H. *Cinema e educação: um caminho metodológico*. Revista Educação e Realidade, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FERRI RACHETTI, L. G.; SANTANA, G. *Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio*. Revista Cronos, v. 17, n. 2, p. 32-44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/13724>. Acesso em: 25 ago. 2024.

PIRES, M. C. F.; SILVA, S. L. P. da. *O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, p. 607-616, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SANTANA, R. C. *O audiovisual no ensino de sociologia*. Ensino de Sociologia em Debate, Revista Eletrônica, v. 1, n. 10, jan./dez. 2020.

Reflexões do uso da Inteligência Artificial ante um currículo ciborgue e educação fragmentada

Anna Carolina de Sá Brum¹⁰

Janderson Alves Sauma¹¹

Edgar Morin (2018) em sua obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro” desenvolve no capítulo 2 o que ele chama de princípio do conhecimento pertinente. Neste capítulo o sociólogo expõe uma linha de pensamento em que o ato do conhecimento nos dias atuais se fragmentou, sendo necessário uma educação geral para repensar uma educação no século XXI. Morin explica que há uma falha ao pensarmos em “saberes divididos” (Morin, 2018) em uma sociedade que produz problemas transversais. Partindo de Marcel Mauss, Edgar Morin escreve: “É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (Morin, p. 37, 2018). Seguindo o debate acerca da subdivisão do ensino, Loureiro e Lima (2018) defendem o uso de uma tecnodocência. Para estes autores, à docência deve, antes de tudo, se compreender como um ensino transdisciplinar.

Dentro desta discussão sobre a transdisciplinaridade, Sales (2014) compreende que existe uma necessidade cada vez maior em se pensar um currículo que seja transdisciplinar. Essa demanda aparece no momento atual através do perfil do alunado que adentra os muros da escola. Sales (2014) justifica sua tese ao perceber a formação do que ela chama de alunos ciborgues. Ciborgues, como definido por Donna Haraway (1985), é um amálgama entre corpo e tecnologia. Uma junção entre homem e máquina a qual é praticamente impossível perceber o binarismo das partes. É este aluno, uma mescla de corpo e tecnologia, que está em sala de aula. Um aluno com acesso à internet e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) em meio a um mundo que produz conhecimento cada vez mais unificado.

Neste sentido, Sales (2014) apresenta a definição de “currículo ciborgue”. Um currículo que consiga abarcar as transformações tecno-sociais atuais por meio de uma

¹⁰ Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Graduada em Jornalismo.

¹¹ Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutorando em Educação.

incorporação das TDIC's. Neste currículo ciborgue, o ciberespaço (Lévy, 1999) passa a vigorar em ambiente escolar abarcando esse jovem que cada vez mais está no ambiente virtual.

Em vista disso, o campo do currículo ciborgue se aprofunda após 10 anos de escrita do trabalho de Sales. O ciberespaço tem um poder de modificação muito rápido. É com essa rapidez que as novas tecnologias surgem de maneira avassaladora. O ano de 2022 é um marco neste campo tecnológico com apresentação do *ChatGPT*, pela empresa estadunidense *OpenAI*. O campo da Inteligência Artificial (IA) não começa em 2022, pelo contrário, é um campo extenso e data da década de 1930, quando Alan Turing (1936) iniciou alguns testes maquímicos para entender a comunicação a partir do contato do humano com uma máquina. Seus estudos o levaram a sua principal tese: a Máquina de Turing. Com os primeiros passos de Turing no passado e a evolução tecnológica, traçamos uma linha do tempo para a atualidade, onde vivemos a era em que os humanos podem conversar com a máquina, que por sua vez, consegue reproduzir um simulacro de conversação humana, com respostas cada vez mais completas.

Ao passo que as tecnologias se modernizam, o desejo de estar inserido no ciberespaço é muito popular, principalmente entre os jovens (Pinotti, 2023). Entretanto, o uso cada vez imersivo de redes sociais e de Inteligência Artificial podem atrapalhar o desenvolvimento acadêmico desses alunos, principalmente quando não há a mediação de um professor no elo entre jovens e as novas tecnologias.

Pensando nesta perspectiva, este resumo tem como objetivo entender como as Inteligências Artificiais se destacam dentro deste campo de análise. Para isso, nos focamos na seguinte questão problema: Como o uso docente das Inteligências Artificiais podem ser um facilitador para a introdução de um currículo ciborgue?

Trazendo Sales (2014) novamente ao debate, a autora argumenta que as TDIC's são o campo de junção entre currículo formal (que estabelece os planejamentos) e currículo em ação (que estabelece as práticas). Ou seja, as Tecnologias de Informação conseguem produzir uma ponte entre ambos os currículos, produzindo assim o currículo ciborgue.

Nesta mesma perspectiva, Loureiro e Lima (2018) entendem que é a partir da tecnologia que conseguimos criar uma relação para com este aluno que adentra a sala de aula. Assim, seria a formação para a tecnologia uma forma de conceber o elo entre escola e aluno ciborgue.

A partir disso, a Inteligência Artificial aparece como uma nova Tecnologia de Informação e Comunicação a ser explorada por este professor que está em sala de aula, pois os alunos já a utilizam. A pesquisa produzida em 2024 pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e da Tecnologia (INCTCPCT, 2024) apresenta dados sobre aspectos dos jovens brasileiros quanto a pesquisa sobre ciência e tecnologia. Quando estes jovens foram perguntados sobre meios utilizados para acessar conteúdos sobre ciência, 22% dos respondentes afirmaram utilizar o *ChatGPT*. Quando estes mesmos entrevistados foram perguntados acerca de fontes de informações confiáveis, 41% responderam que confiam nos professores. Nesta medida, o currículo ciborgue seria uma forma de estabelecer um paralelo de pesquisa confiável pelo aluno. A pesquisa do INCT-CPCT indica que 40% dos entrevistados têm dificuldade em saber se a notícia recebida é falsa. Sendo assim, a confiança que estes jovens têm na figura do professor pode ser exaltada em comunhão com o uso das TDIC's a seu favor.

Assim sendo, este resumo compreende que a utilização de Inteligência Artificial pelo docente tem como principal medida a produção de um conhecimento pertinente (Morin, 2018). Este conhecimento pertinente tem como desejo “enfrentar a complexidade” (Morin, p. 39, 2018). O conhecimento pertinente para Morin é um entendimento do dado particular perante o geral. A partir disso, a inteligência geral seria produzida ao compreender as dimensões complexas que o conhecimento produz.

Em vista disso, cabe ao professor a produção deste conhecimento pertinente. Michael Young (2014) concebe este conhecimento ao currículo como conhecimento poderoso. Este conhecimento poderoso é aquilo que compreendemos como necessário para a concepção de aprendizado do aluno. Dessa forma, a Inteligência Artificial aparece no currículo ciborgue como um facilitador da produção deste conhecimento poderoso.

Com isso, o professor, através da transdisciplinaridade e o uso de TDIC's como a IA o professor pode começar um caminho de produção deste conhecimento pertinente e poderoso.

Palavras-chave: Docência, Currículo, TDIC's, Ciborgue, Inteligência Artificial.

Referências

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (orgs.). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

INCT-CPTC. O que os jovens brasileiros pensam da ciência e da tecnologia: Survey 2024. Estudo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Comunicação Pública da Ciência e da Tecnologia. Rio de Janeiro: INCT-CPTC, 2024.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOUREIRO, R. C.; LIMA, L. de. Tecnodocência: integração entre tecnologias digitais da informação e comunicação e docência na formação do professor. [S. l.]: Kindle, 2018.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2018.

PINOTTI, F. Metade dos universitários brasileiros usa inteligência artificial, diz pesquisa. CNN Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/metade-dos-universitarios-brasileiros-usainteligencia-artificial-diz-pesquisa/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

YOUNG, M. Teoria de currículo: o que é e por que é importante? Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

O que o cinema e o audiovisual podem fazer pelo ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica?

Breno Augusto Garcia Sales¹²

Deylane Corrêa Pantoja Baía¹³

Introdução

As origens da relação da Sociologia com o campo da educação escolar remontam ao período de institucionalização da disciplina no final do século XIX e início do XX. O responsável por esse diálogo sempre fecundo entre esses dois campos foi, como já é amplamente sabido, Émile Durkheim (1858-1917).

Entre os anos de 1887 e 1902, Durkheim ministrou uma hora de aula de Pedagogia por semana na Faculdade de Letras de Bordeaux. Quando entrou na Sorbonne, em substituição a Ferdinand Buisson, ocupou a cadeira de *Ciência da Educação*. Até 1917, ele destinou um terço e as vezes até dois terços de suas aulas e conferências para atender um público majoritariamente atuante na educação primária e alunos da Escola Normal Superior. (Fauconnet, 2017).

Antes de desenvolver o que interessa para este trabalho, observo que o que Durkheim definia como educação diz respeito exclusivamente à ação das gerações mais velhas sobre as gerações mais jovens, o que, em alguma medida, coincide com minha preocupação sobre a educação básica integrada à educação técnica. Contudo, conforme os próprios estudos da Sociologia da(s) Infância(s) (p.ex. Corsaro, 2011) e a Antropologia da(s) Criança(s) (p.ex. Cohn, 2005) ao longo do século XX e início do XXI, já é bem conhecido que a educação e seu caráter formativo é de caráter intergeracional, ou seja, a geração mais jovem também educa a geração mais velha e, nesta toada, uma geração aprende com a outra.

Ainda que seja atribuído a Durkheim o pioneirismo nos estudos sobre Sociologia e Educação, especialmente no que respeita à educação escolar oferecida pelo Estado, é importante referenciar aqui os escritos de Henri Martineau sobre a

¹² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Mestre em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutorando em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFPA)

¹³ Secretaria de Educação do estado do Pará (SEDUC/PA) e Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do estado do Pará (FAPESPA). Mestre em Ciências Sociais (Antropologia) pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

proposição de um método de “como observar a moral e os costumes” (1838). Ensina Martineau: “O grande segredo da investigação sábia sobre a moral e os costumes é começar com o estudo das COISAS, usando o DISCURSO DAS PESSOAS como comentário sobre elas. (p. 26).

Em Educação e Sociologia (1917), Durkheim defende que cada país constrói um sistema educacional para instruir suas crianças e jovens de acordo com as necessidades nacionais, ou seja, uma vez que está traçada uma espécie de perfil do que seria um “verdadeiro cidadão” para aquele país, a pasta responsável pela educação escolar deve proporcionar um corpo instrucional condizente com aquelas diretrizes.

2 Sociologia e o Manifesto dos Pioneiros: educação nova e cinema educativo

No Brasil, os pioneiros da Escola Nova, que fizeram uma leitura acurada de Durkheim, mas também de John Dewey, desejavam empreender um processo de renovação na (1) filosofia da educação nacional, na (2) prática pedagógica e da (3) política educacional. No primeiro quesito, reivindicavam que os objetivos da educação deveriam voltar-se para o desenvolvimento biológico e psíquico da criança. No segundo, a atenção deveria estar direcionada para a criança, a comunidade e ao trabalho na forma de atividades pedagógicas. Por fim, o pleno direito à educação proporcionando acesso universal para as crianças e jovens brasileiros e brasileiras. (Lobo da Silva, 2017)

Entre os baluartes do movimento de renovação das escolas brasileiras, estão Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Destes três, pelo menos dois tinham alguma ligação com o cinema. Azevedo, bacharel em Direito, sociólogo e titular da cadeira II de Sociologia da USP, sugeriu o cinema como proposta de ensino em sua reforma da educação do Distrito Federal em 1928. Lourenço Filho, por sua vez, tinha especial ligação com os elementos de mídia. Era filho de dono de vendedor de livros, proprietário de tipografia e dono de cinema e jornal no interior de São Paulo. (id.ibid.)

No caso de Anísio, o vínculo com os elementos de mídia se origina mais de um projeto democrático e liberal proveniente do seu contato com seu professor e orientador John Dewey quando estudou em Columbia. A partir da perspectiva de uma escola mais aberta à outras instituições sociais como forma ensinar a pluralidade de ideias e o debate, justamente neste contexto se situaria a imprensa, o cinema, o

“disco” (como era chamada a música) e o rádio. Desta forma, trata-se de um ideal civilizatório nacional a partir das *media*. A ideia era instruir as massas acerca de questões básicas de saúde, por exemplo, criando uma consciência comum.

No próprio Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932), redigido por Azevedo em 1932 e assinado por mais 25 educadoras e educadores, as ideias de Durkheim e Dewey estão presentes por todo o documento ao indicarem a escola enquanto instituição educativa nacional e, ao mesmo tempo, formadora de crianças e jovens em diálogo com as famílias dos estudantes, com as artes e com os organismos de imprensa. A escola antiga, limitada por uma hierarquia na comunidade escolar e por uma lógica endógena de funcionamento, naquele período então deveria abrir o espaço para um ambiente novo, aberto e dialógico.

Compreende-se (...) que a escola, campo específico da educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. (AZEVEDO et al., 1932: 13)

3 As heranças do cinema educativo: a travessia para o século XXI

Diante do exposto até aqui, podemos perguntar o que a experiência acumulada pelo INCE e pelas políticas de cinema e educação que se seguiram a partir da sua substituição por outros programas pode fazer pelo aprendizado das ciências sociais na educação básica?

Seguindo com outras questões: considerando que no Brasil e em outras partes do mundo estamos educando crianças e jovens organicamente ligados ao mundo digital e das imagens, seja nas cidades ou nas áreas indígenas mais remotas, qual seria o cidadão que o Estado brasileiro gostaria de formar para atender as demandas do país no século XXI? Indagado de outro modo: quais as técnicas, habilidades e ferramentas as crianças e jovens brasileiras e brasileiros devem aprender hoje - 2024 - para fazer frente às próximas décadas deste novo milênio?

Pensar a contribuição do cinema para o ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos impele a pensar, também, a contribuição da própria Sociologia para a EPT. Considerando principalmente o contexto pós 2008 quando da inserção da Sociologia e Filosofia tanto no Ensino Médio Regular como da

Rede EPT, que inclusive coincidiu com a criação e expansão dos Institutos Federais pelo Brasil, a Sociologia parece apresentar dois eixos fundamentais de atuação: 1) a reflexão crítica sobre a modernidade, envolvendo sobretudo as bases constitutivas de uma nova ordem econômica, política e cultural no ocidente instituídas pelas Revoluções Burguesas e a Revolução Industrial; 2) a formação para a cidadania, não somente como projeto futuro, mas tendo como referência a própria condição socioeconômica do estudante, seus horizontes e perspectivas.

Palavras-chave: Educação Audiovisual; Educação Profissional; Sociologia; Cinema

Referências

AZEVEDO, F. de et al. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FAUCONNET, P. *Introdução à obra pedagógica de Durkheim*. In: DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 9–41.

LOBO DA SILVA, R. *O movimento de renovação da educação e o cinema educativo*. XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História – ANPUH, 2007. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.0705.pdf>.

MARTINEAU, H. *Como observar a moral e os costumes*. In: CASTRO, C. (org.). *Além do cânone: para ampliar e diversificar as ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 2022. p. 17–29.

Metodologias colaborativas não extrativistas no ensino de sociologia: caminhos para uma aprendizagem significativa e decolonial em Saúde do Trabalhador

Camilla de Souza Lopes¹⁴

Fernanda Flávia Cockell¹⁵

Este trabalho apresenta uma vivência no ensino de sociologia que buscou articular metodologias não extrativistas com o pensamento decolonial. A proposta do resumo é apresentar as etapas de planejamento e os recursos didático-pedagógicos da disciplina "Trabalho, Saúde e Vulnerabilizados: uma abordagem sociológica", oferecida no primeiro semestre de 2024 para os estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com uma carga horária de 60 horas.

Trata-se de uma experiência de planejamento reverso para a compreensão (Wiggins; Mctigue, 2019). Antes de pensar quais conteúdos seriam abordados ou recursos utilizados, foram definidos o que os discentes deveriam saber, compreender e ser capazes de fazer. O resultado esperado era desenvolver uma reflexão crítica racializada sobre os processos de saúde e trabalho na contemporaneidade. Entre as compreensões duradouras desejadas, ser capaz de integrar o conhecimento prático e experiencial dos trabalhadores às teorias e análises decoloniais (Grosfoguel, 2016) e ao pensamento negro (Fanon, 2008; Kilomba, 2020).

Foram realizados 15 encontros que abordaram temas diversos, como: a construção dialógica sobre corpo-território, conceitos básicos em saúde do trabalhador, trabalho precário e informalidade, perspectivas decoloniais, saúde e gênero, sociogenia, racismo gentrificado, saúde mental e física, impactos da COVID-19, vulnerabilidade em territórios, capacitismo, invisibilização de trabalhadores, e construção e apresentação de trajetórias laborais.

Atrelamos “a ideia de raça como estruturante do pensamento colonial para a subalternização dos povos colonizados” (De Souza Oliveira; Lucini, 2021). Como defendido por Nêgo Bispo (2018), almejamos a construção do conhecimento a partir

¹⁴Graduanda de Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵Professora Associada 2 do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos.

do envolvimento, da confluência de saberes, traçando vivências de aprendizado que ultrapassassem a leitura e reflexão dos textos teóricos e que trouxessem a sabedoria dos trabalhadores para o centro do processo, como o caso de Carlos descrito por Lima *et al.* (2002).

Para alcançar a compreensão desejada, todos deveriam construir um repositório de metodologias não extrativistas, apresentar uma situação-problema sobre um dos temas propostos e compartilhar uma trajetória laboral, apresentando um produto final de forma livre para mostrar a criatividade em como narrar corpos marcados pelo trabalho. O debate racializado sobre saúde e trabalho só é possível se transgredirmos os limites (ou caixas) que o ensino eurocêntrico insiste em construir, apagando sistematicamente o corpo-território, uma visão decolonial sobre quem somos. Foram os indígenas e as mulheres os protagonistas do debate do "corpo-território na América Latina, utilizando como ferramenta de luta" (Haesbaert, 2020).

As metodologias colaborativas não extrativistas permitiram produzir conhecimento de forma emancipatória, onde o "objeto" passa a ser visto como sujeito, de forma a considerar todas as suas subjetividades. Valorizam o diálogo e a desconstrução de um ambiente hierárquico que afasta o pesquisador e o sujeito (Fasanelo, Nunes; Porto 2018). Cada discente levantou pelo menos uma possibilidade metodológica relacional que corrobora com a co-labor-ação, co-criação e inter-ação, sendo sugerido: mapa corporal narrado, mapa afetivo do território, etnografia participativa, narrativa digital, cartografia social, entrevista narrativa, etnografia audiovisual, grupo focal, foto voz, histórias de vida e árvore da vida.

Na quarta aula, a prática de mapa corporal narrado corroborou com o processo criativo, apresentando uma ferramenta de análise das percepções individuais. O método consiste na criação da figura de um corpo humano, preenchida por imagens, fotografias, colagens ou pinturas e com o objetivo construir uma análise panorâmica de vivências em comum de pessoas vulnerabilizadas, amplamente utilizado com trabalhadores (Gastaldo *et al.*, 2012).

Os seminários permitiram o debate sobre os temas propostos e aprofundar a compreensão do trabalho como fonte de prazer e sofrimento (Dejours, 2004), conhecer estratégias coletivas e individuais de enfrentamento, aprofundar a relação

de corpo-território e, principalmente, ampliar a compreensão dos impactos do colonialismo/racismo. Os discentes foram avaliados a partir da sua capacidade de articular os temas escolhidos com charges/imagens, trazendo uma perspectiva macro, meso e micro da situação-problema, com análise de casos reais, fundamentados em dados quantitativos.

O trabalho final desenvolveu a autonomia intelectual dos discentes e promoveu um ensino mais próximo da realidade dos grupos subalternizados, permitindo entender as dinâmicas do trabalho, as relações de poder, as condições laborais e a construção da identidade pelo trabalho e suas subjetividades. Foram nove trajetórias laborais apresentadas de trabalhadores do ciclo de convívio, utilizando os seguintes métodos: foto voz, entrevistas narrativas, narrativas digitais, árvore da vida e histórias de vida. O produto final foi apresentado através de recursos de áudio, podcast, vídeos, fotografias, textos narrativos, árvore da vida e relatórios para apresentar ao grupo. Observamos análises sociológicas sobre os impactos e a importância do trabalho na vida dos entrevistados, como a centralidade do trabalho na construção das masculinidades, determinante na construção da saúde (Cardoso, 2005) e a sociogênese do sofrimento mental (Fanon, 2008).

O planejamento de ensino apresentado (escolha de métodos de ensino, sequência de aulas e recursos materiais) contribuiu para que os resultados e avaliações desejadas nortegassem os processos de compreensão sobre os processos de trabalho e saúde. Ao desafiar as formas tradicionais de ensino e promover uma educação que respeite e valorize outras formas de saber, é possível promover uma educação antirracista e decolonial, um caminho para justiça social.

Os recursos didático-pedagógicos corroboram com o desenvolvimento da compreensão de observar as realidades locais e as interseccionalidades de raça, gênero, e classe, bem como permite aos futuros cientistas sociais aplicarem criticamente esses conceitos. Acreditamos que a proposta pode ser ampliada para o ensino médio, permitindo que jovens também conheçam o trabalho através das vivências e experiências de trabalhadores de suas famílias, articulando a teoria sociológica de outras cosmo percepções e sabedorias.

Palavras-chave: saúde do trabalhador, decolonial, metodologias, ensino.

Referências

- CARDOSO, A. C. M. *O trabalho como determinante do processo saúde-doença*. Tempo Social, v. 27, p. 73–93, 2015.
- DEJOURS, C. *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. In: LANCMAN, S.; SZNELMAN, L. I. (orgs.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2004.
- OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. *O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência*. Boletim Historiar, v. 8, p. 97–115, 2021.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FASANELLO, M. T.; NUNES, J. A.; PORTO, M. F. *Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social*. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, v. 12, n. 4, 2018.
- GASTALDO, D.; MAGALHÃES, L.; CARRASCO, C.; DAVY, C. *Pesquisa através de mapas corporais narrados: considerações metodológicas para contar as histórias de trabalhadores indocumentados através de mapas corporais*, 2021.
- GROSGOUEL, R. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Sociedade e Estado, v. 31, p. 25–49, 2016.
- HAESBAERT, R. *Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais*. GEOgraphia, v. 22, p. 75–90, 2020.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.
- LIMA, M. E. et al. *Aprisionado pelos ponteiros de um relógio: o caso de um transtorno mental desencadeado no trabalho*. In: Saúde mental & trabalho: leituras. p. 209–246, 2002.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso*. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

Etnografia e sensibilidades artísticas na formação docente e na prática de ensino de Ciências Sociais

Gustavo Henrique Costa Chaves¹⁶

Mariana Alves Luz¹⁷

Graziele Ramos Schweig¹⁸

Este trabalho tem por objetivo discutir as potencialidades da prática etnográfica, em composição com as sensibilidades artísticas, na formação e na prática de professores de Ciências Sociais. Para isso, discute desdobramentos de experiências que articulam ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Faculdade de Educação da UFMG. O espaço que aglutina nossas práticas é o Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, grupo de estudos e projeto de extensão, criado em 2018, que reúne professores, pesquisadores e estudantes que buscam explorar conexões possíveis entre Ciências Sociais e Ensino, propondo atividades estruturadas no “fazer-com” e baseadas sempre na invenção, atenção, experimentação e formação docente. Algumas produções do Ateliê podem ser encontradas no site: ateliê.hotglue.me.

Como desdobramento das práticas do Ateliê, em 2021, surgiu a pesquisa, financiada pela FAPEMIG por meio dos editais PRPq/UFMG 09/2021 e 04/2023, intitulada “A dimensão experimental da etnografia e seus efeitos educacionais” sob coordenação da professora Graziele Ramos Schweig. A pesquisa visa investigar de que formas a antropologia pode figurar como “ciência-prática” (Schweig, 2022) e não apenas como “ciência-fonte” (Eckert, et al, 2017) na formação de educadores. Logo, procedimentos e técnicas etnográficas da Antropologia, o que chamamos de suas “propriedades-possibilidades” (Eugenio; Fiadeiro, 2018), podem ser experimentadas em outras composições para produzir uma outra forma de devir educador-pesquisador. Em sua fase atual, exploramos temáticas oriundas dos interesses individuais dos integrantes da equipe do projeto, as quais surgem em interface com as sensibilidades artísticas e dimensões multissensoriais da etnografia.

Para este trabalho relatamos duas dessas investigações derivadas. Uma das investigações partiu de inquietações sobre a forma como o cinema era utilizado por

¹⁶ Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁷ Estudante de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Antropologia Social.

educadores ao longo dos artigos lidos durante a formação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Uma forma comum pela qual os filmes são usados é a partir da lógica de suporte didático, uma ilustração de conteúdo, como em Peretti e Foohs (2017), mas há, também, propostas críticas de tal uso, a partir de uma defesa da apreciação estética da arte em si, como em Bueno (2021). O ponto de partida, nesse caso, é terceiro aos dois apresentados, uma abordagem que não rejeita as outras duas, mas que as une para pensar o cinema como um fazer, aproximando-se da já mencionada ideia de “ciência-prática” (Schweig, 2022). Um aspecto presente em vários autores que analisam a sociedade moderna é uma constante crítica sobre a forma pela qual uma certa sensibilidade/atenção foi perdida na atualidade (Ingold, 2023). Logo, como propor atividades na educação que exigem a mobilização de processos criativos/inventivos? Dessas inquietações, uma oficina intitulada “Entrever Lampejos de Beleza: o cinema-prática na educação” foi construída de forma colaborativa com os membros do Ateliê, de forma a pensar de que maneiras o cinema, através de curtas-metragens poderia agir como um dispositivo ativador-criativo para gerar afetações em atividades que necessitam da mobilização de processos inventivos. Uma sessão piloto da oficina foi realizada junto a membros de Ateliê e convidados, cujos resultados iniciais indicaram que os participantes puderam mobilizar as afetações provocadas pelos curtas-metragens apresentados para produzir, primeiro, relatos pessoais sobre memórias enquanto licenciandos e, em segundo, pequenos vídeos enquanto produto da oficina.

A outra frente de investigação busca analisar a relação entre antropologia, música e aprendizagem, pensando como o hábito de frequentar/escutar/criar música pode contribuir para explorar a relação entre corpo, território e educação. A pesquisa tem como objetivo compreender como as possibilidades de experienciar música, seja como ouvinte ou em sua criação, perpassam por processos de aprendizagem que envolvem o corpo, o território e o fazer coletivo, indo além de uma aprendizagem técnica, de análises sociológicas ou da utilização da música como recurso didático para a caracterização de grupos e estilos específicos, como em Silva e Filho (2024). Assim, tem-se buscado observar, com um olhar etnográfico, diferentes espaços onde nota-se o fazer coletivo da música, como uma orquestra, um grupo de coral, uma roda

de samba e ensaios de um grupo percussivo, pensando também nas possibilidades de uma etnografia sensorial. Nessa perspectiva, notam-se os elementos sensoriais do campo e as sensibilidades e experiências que envolvem os sujeitos e suas práticas, em um processo de atuar de modo “antropoético” no fazer da pesquisa, onde é possível buscar “uma religação entre a vida e suas grafias singulares. E por grafias compreendemos os rastros de vivências performatizadas ao longo do tempo, sejam elas orais, escritas, sonoras ou imagéticas” (Bezerra *et al.*, 2023, p. 248).

Educar e pesquisar são sempre um processo de simpoiese (Haraway, 2023), isto é, um processo ecológico onde indivíduos diferentes em uma dinâmica de troca constante constroem seu aprendizado, formado sempre em relação (Kastrup, 2005). O Ateliê de Ciências Sociais e Ensino foi pensado como um espaço de troca constante de percepções e fazeres conjuntos entre seus membros. As pesquisas, assim como as atividades que surgem a partir delas, refletem contra uma perspectiva que submete a prática a um patamar inferior em relação à teoria, logo, queremos “trazer as coisas de volta à vida” (Ingold, 2012) e pensar na Antropologia como uma forte estrutura de construção de uma malha conjunta na educação. Nesse sentido, pensando nas aproximações entre Antropologia e Educação, assim como nos processos de aprendizagem e no ensino de Ciências Sociais, buscamos em nossas pesquisas, atividades e reflexões, “partir do meio”, seja “de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância” (Lancri, 2002, p. 18). Assim, o conhecimento se configura como um processo de composição com outros, onde podemos inventar e reinventar práticas através da abertura à imprevisibilidade, em um processo de “começar pelo meio” (Schweig, 2021). Tal processo se apresenta como uma forma de ação e atuação que pode abrir novos caminhos para se pensar o ensino de Ciências Sociais e o próprio fazer da pesquisa etnográfica, onde as relações entre antropologia, cinema e música podem ser observadas em processos de criação e invenção.

Palavras-chave: etnografia, arte, formação docente, experimentação

Referências

BEZERRA, E. H. et al. *Etnografias multissensoriais e mediações antropoéticas: a experimentação como forma de errância*. Iluminuras, Porto Alegre, v. 24, n. 64, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/130192>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BUENO, D. C. et al. *Aproximações entre arte-educação e o ensino de sociologia: exercícios de Image Watching*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENESEB, 7., 2021, Online. *Anais...* 2021.

ECKERT, C. et al. *Apresentação*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 9–18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300001>. Acesso em: 21 ago. 2024.

EUGÊNIO, F.; FIADEIRO, J. *Jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias*. Fractal, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 221–246, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200002>. Acesso em: 10 mar. 2023.

HARAWAY, D. *Ficar com o problema*. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

INGOLD, T. *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. Horizontes Antropológicos, v. 18, n. 37, p. 25–44, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>. Acesso em: 21 ago. 2024.

INGOLD, T. “A perda de atenção está no cerne de nosso mal-estar contemporâneo”. Entrevista concedida a Ester Peñas. IHU, São Leopoldo, 2023. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/631151-a-perda-de-atencao-esta-no-cerne-do-nosso-mal-estar-contemporaneo-entrevista-com-tim-ingold>. Acesso em: 21 ago. 2024.

KASTRUP, V. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1273–1288, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PERETTI, L.; FOOHS, M. *Cinema, educação e história: perspectivas em sala de aula*. In: LIANE; CRISTIANE (orgs.). *Mídias na educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

SILVA, B.; LIMA FILHO, I. “Curtindo um som”: juventude e música no cotidiano escolar e no ensino de Sociologia na educação básica. Pós, v. 19, n. 1, p. 60–87, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/50786/40869>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHWEIG, G. *Começar pelo meio de um fazer: recompor o ensino de sociologia*. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e223740, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186994>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SCHWEIG, G. *Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa*. Antropolítica, v. 54, n. 3, Niterói, p. 323–345, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/54929/33141>. Acesso em: 21 ago. 2024.

Metodologias Ativas nas aulas de sociologia: uma abordagem reflexiva e prática

Jerliane dos Reis Veiga¹⁹

Este resumo busca iniciar uma conversa sobre minha trajetória acadêmica e as reflexões desenvolvidas ao longo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a importância de metodologias ativas no ensino de Sociologia. Esta abordagem, portanto pautada em metodologias qualitativas autobiográficas, visa discutir o quão é necessário repensar as práticas de ensino, sobretudo em tempos de transição tecnológica e mudanças socioeducacionais, conforme mencionado por autores como Sarlo (2007) e Freire (1996).

O ponto de partida desta reflexão se deu durante as ocupações estudantis de 2016, momento em que, como estudante de Ensino Médio, tive meu primeiro contato com a Universidade, o curso de Ciências Sociais e seus estudantes. Esse envolvimento despertou em mim um senso de responsabilidade social que evoluiu ao longo do meu percurso acadêmico. A partir de então, minha formação na Universidade Federal de Alfenas foi marcada por experiências em programas de extensão, como o

Programa de Iniciação Científica (PIBIC), no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, sendo elas essenciais para minha compreensão sobre práticas envolvendo diferentes metodologias de ensino. Durante minhas observações, pude vivenciar metodologias de paradigmas mais tradicionais e também as mais progressistas, e dentre elas, estão as que serão discutidas aqui.

Entendendo o contexto da discussão, é importante mencionar o que são as Metodologias Ativas. De acordo com Moran (2015) elas são entendidas como abordagens pedagógicas destinadas a promover a participação ativa e protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizado, considerando também os novos recursos tecnológicos. São metodologias que contrapõem ao ensino tradicional, que, de acordo com os mesmos autores citados anteriormente, podem resultar em desmotivação e afastamento dos alunos, propondo, em seu lugar, uma educação mais dinâmica e interativa.

¹⁹ Ciências sociais licenciatura - Universidade Federal de Alfenas. Graduanda de sistemas de informações CEFET. Professora da educação básica

Autores como John Dewey, Maria Montessori e Cèlestin Freinet forneceram base para a evolução dessas metodologias. Dewey, por exemplo, defendia uma integração entre cultura e prática, enquanto Montessori ressaltava a importância do contato com o mundo exterior por meio de materiais concretos. Freinet, por sua vez, enfatizava a cooperação e a solidariedade na educação.

O problema central de minha pesquisa foi a necessidade de tornar as aulas de sociologia mais envolventes e capazes de preparar os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos e, juntamente com isso, entender a importância da disciplina. Para isso, investiguei como as metodologias ativas, tais como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Gamificação, podem ser utilizadas de forma eficaz durante as aulas.

Para isso, utilizei da metodologia qualitativa autobiográfica, seguindo o argumento de Sarlo (2007), que defende que a exposição da vida em suas várias dimensões é uma forma significativa de aprendizado. O método permitiu uma análise pessoal de minhas experiências como estudante e docente, percebendo como as diferentes práticas podem afetar de diferentes formas o ensino e o aprendizado. Como as crianças se comportam vivenciando distintas metodologias (tradicionais e progressivas) e o aprendizado, há uma notável diferença entre elas? São questões que são possíveis de observar quando há o contato com essa variedade de formas de ensinar e são motivos que validam a importância de relatos autobiográficos.

Nas minhas práticas pedagógicas, foi observado que metodologias ativas mostraram-se eficazes para aumentar o engajamento e a participação dos alunos. As experiências no PIBID, por exemplo, evidenciaram a importância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que ajudaram a tornar o processo educacional mais interativo, significativo, atraente e inserido dentro da realidade de grande parte dos estudantes.

A visão progressista e transformadora da educação defendida por Paulo Freire (1996) foi essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa, sustentando a ideia de que a educação deve ser um processo inclusivo, crítico e que promova a autonomia dos alunos. Já Moran (2015) colabora a essa perspectiva ao destacar a relevância de um currículo flexível e adaptável às demandas sociais e tecnológicas atuais.

Por meio disso, entende-se que as metodologias ativas apresentam-se como uma ferramenta poderosa para reestruturar as práticas de ensino de Sociologia e outras disciplinas. Alinhadas aos princípios de uma educação democrática e emancipadora, elas permitem que os alunos se tornem protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo competências essenciais para o mundo contemporâneo. A experiência prática aliada ao embasamento teórico evidencia o potencial transformador dessas metodologias, especialmente quando integradas às TICs e aplicadas de forma contextualizada.

Recentemente concluí o curso de Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas, e estou com o cargo de professora na rede pública do estado de Minas Gerais. São aulas que alternam entre a utilização de apostilas solicitadas pelo estado e aulas de informática com atividades orientadas.

Nestas últimas, busco desenvolver as metodologias ativas. Assim, desenvolvemos pesquisas, artes no Canva (plataforma de *design*), produção de vídeos seguidos de apresentação, sala de aula invertida, dentre outras.

Percebo um retorno maior e por meio delas, os estudantes mostram avanços significativos. Já nas aulas que são necessárias a utilização da apostila, percebo uma desmotivação maior: muitos não fazem, outros dizem não saber e há também a presença da falta de atenção, o que demonstra o argumento defendido de que metodologias mais tradicionais podem provocar a falta de interesse no conteúdo escolar.

Palavras-chave: Metodologias ativas, ensino de Sociologia, participação ativa, TICs, educação crítica.

Referências

DEWEY, J. Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação. Nova York: Imprensa Livre, 1916.

FREINET, C. Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum, 1975.

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

MONTESSORI, M. The Montessori method. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.

MORAN, J. A revolução que falta: humanizando escolas e empresas. Campinas: Papyrus, 2015.

SARLO, B. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

Potencialidades do Ensino Sociologia por Investigação num contexto de vulnerabilidade

João Victor Figueiredo Moreira²⁰

Este artigo apresenta uma pesquisa, ainda em andamento, como parte do meu estágio obrigatório em Ciências Sociais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo é investigar as potencialidades do ensino de sociologia por investigação na construção de compreensões significativas. Conduzo a pesquisa na Escola Estadual X, localizada na região da Pampulha, em Belo Horizonte. A escola atende majoritariamente estudantes de bairros e vilas próximas, muitos dos quais vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Apesar de o Nível Socioeconômico (NSE) da escola ser classificado como Médio-Alto (INEP, 2021), indicadores educacionais apontam para desafios significativos. As pontuações médias dos estudantes no ENEM estão abaixo das médias nacional e estadual, e a maioria dos alunos não apresenta conhecimento adequado em Português e Matemática (INEP, 2019, 2020). Além disso, há uma alta taxa de distorção idade-série, especialmente no Ensino Médio, indicando atrasos escolares significativos (INEP, 2023).

Identifiquei que muitos alunos se encaixam no perfil dos "excluídos do interior", conceito de Bourdieu (2012) que se refere a estudantes que, embora presentes na escola, não internalizam as disposições necessárias para o sucesso acadêmico e não veem valor na escolarização como meio de ascensão social. Observei uma descrença generalizada entre os alunos do ensino regular quanto ao impacto positivo dos estudos em suas vidas.

No ambiente escolar, também percebi a manifestação de violência simbólica. A escola e seus alunos são estigmatizados na região, e há uma expectativa institucional de que todos os alunos já possuam certas habilidades e comportamentos alinhados ao ideal acadêmico, sem considerar as diferenças de origem social e cultural. Essa postura pode reforçar desigualdades e desconsiderar a necessidade de a escola atuar na construção dessas habilidades.

²⁰ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Diante desse contexto, a metodologia adotada na intervenção pedagógica buscou romper com práticas tradicionais de ensino. Inspirados em autores como Franco (2021) e Schweig (2019), nossa proposta foi desenvolver uma abordagem investigativa que integrasse o domínio conceitual, epistêmico e social da ciência. De acordo com Franco (2021), nas aulas de ciências na educação básica, é comum separar as aulas conceituais das aulas experimentais, investigativas ou práticas. Em contraposição a isso, o autor defende uma integração dos diferentes objetivos de aprendizagem que poderiam ser cumpridos, de forma articulada, no ensino por investigação.

Nessa perspectiva, que também parte de uma série de outros autores, devemos ter como objetivo pedagógico não apenas o domínio conceitual, mas também o epistêmico – o trabalho empírico e metodológico, a análise de dados e a experimentação – e o social – a argumentação coerente e a comunicação de ideias (Franco, 2021). Em contrapartida, então, à pressuposição de que a capacidade de argumentar, criar hipóteses ou mesmo articular ideias em uma frase seja algo natural dos estudantes, essas habilidades devem ser objetos de nossos propósitos pedagógicos.

Quando comecei a pesquisa com a turma, esperava dar aulas conceituais inicialmente, e, depois de passar para eles alguns conceitos que julgava básicos, iríamos começar efetivamente nossa investigação. Porém, notei que as aulas iniciais não suscitavam muito interesse nos alunos. Além disso, quando conversávamos sobre os conceitos vistos, os alunos pareciam-se muito mais preocupados em falar aquilo que haviam decorado do conceito. Nesse sentido, não demonstravam ter compreendido o assunto quando se deparavam uma situação diferente; não eram capazes de *transferir* (Wiggins & McTighe, 2019) ou aplicar, em uma situação nova e original, um conceito visto com outros exemplos.

Percebendo essa limitação, decidi adaptar a abordagem, e as aulas passaram a focar na elaboração de perguntas de pesquisa a partir de dados concretos sobre desigualdade racial, utilizando ferramentas como o Atlas da Violência. Como os alunos inicialmente encontraram dificuldades em formular perguntas coerentes e em expressar suas ideias de forma clara, minhas ambições foram cada vez menos relacionadas ao domínio conceitual do conteúdo e mais focadas em ajudá-los a desenvolver habilidades básicas do domínio social (da comunicação) da ciência

(Franco, 2021), que, muitas vezes, os professores pressupõem como básicas e naturais. De fato, uma forma de tentar sabotar a tendência de reprodução das desigualdades sociais na instituição escolar e a violência simbólica inerente a isso é ter como intenção pedagógica o desenvolvimento de competências que não são universais e não são naturais, mas que são exigidas pela escola.

Entre as potencialidades vivenciadas, destaco o aumento gradual do engajamento dos alunos à medida que compreendiam melhor a proposta do trabalho que estamos fazendo juntos. Foi muito gratificante ver que, ao fim das quatro aulas, eles compreenderam melhor que nem todos os dados respondem a todas as perguntas e foram capazes de elaborar perguntas muito interessantes, como: "Mulheres negras e não negras tendem a sofrer o mesmo tanto de assédio ou preconceito no ambiente de trabalho?" "Pessoas negras e não negras pegadas pela polícia com a mesma quantidade de drogas são indiciadas, julgadas ou condenadas da mesma forma?"

A experiência evidenciou a importância de flexibilizar o planejamento pedagógico e adaptar-se às necessidades e interesses dos alunos. O desenvolvimento de habilidades investigativas e de comunicação mostrou-se mais relevante do que a simples transmissão de conceitos teóricos. Além disso, a postura de aprender com os alunos, e não apenas sobre eles, contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais significativo e colaborativo.

A pesquisa também demonstrou que o ensino de sociologia por investigação pode ser uma estratégia eficaz para engajar alunos em contextos de vulnerabilidade e para promover compreensões mais profundas e significativas. Ao valorizar as perguntas e interesses dos estudantes, posso ajudá-los a desenvolver habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a compreensão de questões sociais complexas como o racismo estrutural. Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa ainda está em andamento, e a formulação das perguntas de pesquisa é apenas o passo inicial de nossa proposta de ensinar sociologia por investigação.

Palavras-chave: Ensino por Investigação, Sociologia, Racismo, Metodologia Ativa.

Referências

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCO, L. G. Princípios orientadores para uma perspectiva investigativa em aulas de Biologia. In: FRANCO, L. G. *Ensinando Biologia por investigação: propostas para inovar ciência na escola*. São Paulo: Na Raiz, 2021. p. 19–43.

INEP. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://gedu.org.br/>.

INEP. *Resultados Enem 2019*. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao_resultados_enem_2019.pdf.

INEP. *Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://gedu.org.br/>.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://gedu.org.br/>.

SCHWEIG, G. R. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 28, n. 56, p. 136–149, 29 dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7841>.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso*. Porto Alegre: Penso, 2019.

Conexões entre o ensino de Ciências Sociais e as neurociências*Luís Fernando Santos Corrêa da Silva²¹**Paula Dallagnol²²*

A BNCC do Ensino Médio estabelece que a Sociologia integra a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conjuntamente com a Filosofia, a Geografia e a História. Em termos temáticos, o documento também define as quatro categorias centrais ao ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todas elas passíveis de problematização sociológica: 1) tempo e espaço; 2) territórios e fronteiras; 3) indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e 4) política e trabalho.

Segundo a BNCC do Ensino Médio, a passagem do ensino fundamental ao ensino médio representa uma oportunidade de ampliação do repertório cognitivo e conceitual dos jovens, permitindo o desenvolvimento de raciocínios mais complexos, mediante simbolização e abstração. Ademais, aspectos como atitude questionadora, compreendida como fundamento da reflexão crítica, incentivo à cooperação, desenvolvimento do protagonismo infantil e construção de atitude ética, são definidos como objetivos do ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no ensino médio.

Em particular, o ensino de Sociologia tem como objetivo central a formação para a cidadania, por meio da promoção do estranhamento e da desnaturalização da realidade social. Cabe destacar que, em termos práticos, a articulação interdisciplinar com as demais áreas que compõem as Ciências Humanas, em materiais didáticos como livros, apostilas, aplicativos, jogos etc., tem imposto à Sociologia desafios teóricos, epistemológicos e metodológicos.

Neste artigo, discute-se as relações possíveis entre o ensino de Ciências Sociais e as neurociências aplicadas à educação. As neurociências, conforme argumentam Cosenza e Guerra (2011, p. 143) “são ciências naturais que estudam princípios que descrevem a estrutura e o funcionamento neurais, buscando a

²¹ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

²² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim, Curso de Enfermagem. Bacharel em Enfermagem e mestre em Ciências Biomédicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

compreensão dos fenômenos observados”. Desse modo, assume-se o pressuposto de que as neurociências podem fornecer ferramentas importantes para a construção da aprendizagem nas Ciências Sociais, visando o desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam a compreensão conceitual da realidade social e a consecução dos fins do ensino de Ciências Humanas.

Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 36), o sistema nervoso humano está sujeito a mudanças durante toda a vida, mas é especialmente no nascimento e na adolescência que ele passa por modificações bastante substantivas. Particularmente no período da adolescência, momento da vida em que os estudantes iniciam a sua trajetória no ensino médio, as modificações do sistema nervoso promovem uma otimização do processo de aprendizagem que preparam o jovem para a vida adulta.

Estudos recentes em neurociências têm refutado a concepção de que a aprendizagem é mais eficaz quando os estudantes são expostos a novas informações por meio do seu estilo de aprendizagem (auditivo, visual ou cinestésico). Na verdade, o processo de aprendizagem, com base na neurociência, tem destacado a importância da prática de recuperação e do espaçamento, os quais contribuem para a consolidação de novos conhecimentos de modo mais eficaz e em longo prazo. Pesquisas indicam que oportunidades de aprendizado espaçadas, nas quais as informações são revisitadas ao longo do tempo, levam a uma melhor compreensão em comparação com a prática massiva (Carpenter, 2020).

Considera-se que a construção de novas abordagens metodológicas para o ensino de Ciências Sociais precisa mobilizar uma ampla gama de aspectos, tais como:

a) a integração interdisciplinar das Ciências Sociais à área das Ciências Humanas, conforme dispõe a BNCC; b) o contexto social do estudante e as condições materiais e simbólicas que permeiam a construção da aprendizagem; c) o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que permitam a apropriação de base conceitual própria das Ciências Sociais, de modo a promover a complexificação do raciocínio, a reflexão crítica, o estranhamento e a desnaturalização da realidade social. Em relação a esse último aspecto, entende-se que as neurociências têm um papel importante para que o ensino de Ciências Sociais cumpra os seus objetivos.

Palavras-chave: Metodologia de ensino, Ciências Sociais, Neurociências, Ensino Médio, Aprendizagem.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: ensino médio*. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

CARPENTER, S.; PAN, S.; BUTTER, A. The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, v. 1, p. 496–511, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1>. Acesso em: [data de acesso].

COSENZA, R.; GUERRA, L. B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, P.; CALAFATE, L. Neuroeducação: a construir pontes entre a neurociência e a aprendizagem de Ciências. *Revista Multidisciplinar*, v. 3, n. 2, p. 49–59, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23882/NE2142>. Acesso em: [data de acesso].

SILVA, L. F. S. C. da. A redução da complexidade teórica como proposta metodológica para o ensino de Sociologia na escola. In: *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Sociologia*, Salvador (BA), set. 2013.

Gamificação no Ensino de Sociologia: Aplicação Metodológica sobre Drogas na Perspectiva das Ciências Sociais

Eduarda Angelica de Lana²³

Marlon Henrique Rodrigues²⁴

O presente trabalho é resultado da disciplina “Laboratório de Metodologias Ativas no Ensino de Sociologia” ministrada no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), a qual se realizou a aplicabilidade de uma metodologia ativa em uma escola pública de Belo Horizonte/MG. A metodologia ativa é entendida aqui enquanto método que rompe com a tradicionalidade do ensino-aprendizagem, que percebe o aluno exclusivamente como repositório de informações. Segundo Oliveira (2020, p. 765 *apud* Diesel; Baldez, Martins, 2017, p. 271), “Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa”.

A metodologia ativa escolhida foi a gamificação, haja vista que os jogos abrangem fatores sociais, históricos e culturais. Eles surgiram como uma possibilidade de incentivar o trabalho em grupo e explicar o uso de ferramentas e artefatos para crianças e jovens. Além disso, historicamente é possível observar que os jogos também trazem um fator muito importante para o conceito de gamificação; eles proporcionam a aprendizagem de atividades e tarefas nas quais o jovem vai desempenhar em sua vida (Elkonin *apud* Tolomei, 2017).

Gamificação, por definição, diz respeito ao uso de elementos de design de games em contextos fora dos games para motivar, aumentar a atividade e reter a atenção dos usuários, que neste caso, são os alunos. A gamificação ganhar destaque e se tornar uma alternativa metodológica neste trabalho, pois é uma prática que possibilita o aluno a fazer a atividade proposta e, ao mesmo tempo, o leva a refletir sobre o que está fazendo, além de também sintetizar um dos princípios das metodologias ativas que é favorecer as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar (SILVA, 2019).

²³Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduanda em Bacharelado em Ciências na mesma universidade.

²⁴ Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

O tema escolhido para ser atribuído à metodologia ativa de gamificação é “Drogas na perspectiva das Ciências Sociais” visando contribuir para entendimento do processo sócio histórico dos usos de drogas na cultura. Segundo Minayo (2005: 708), “a utilização das drogas lícitas e ilícitas permeia a cultura da adolescência à velhice e, no caso do Brasil, notadamente por meio do consumo de álcool, fumo e maconha”. Embora o tema das drogas seja frequentemente um tabu em diversas instituições, incluindo as escolas, é durante a adolescência que este assunto ganha maior relevância, pois representa um período de transição crucial entre a infância e a vida adulta.

É importante ter em mente que a regra social é o não uso de drogas. Howard S. Becker (1976) indica que as regras existem, e através dessa disposição, ele afirma que são os grupos hegemônicos os agentes impositores das regras. As drogas não são um fenômeno da contemporaneidade, uma vez que há diversos registros que comprovam a utilização, como aponta MacRae (2021: 191), “seja para se medicar, seja para ter experiências espirituais, seja para simplesmente se divertir”. Ainda, é possível afirmar que o fenômeno da criminalização do uso de drogas tem conotação estrutural, ou seja, está presente na própria estrutura social, atravessados por fatores raciais e de gênero, como, por exemplo, Howard S. Becker (1977: 105) narra em seu livro ‘Uma teoria da ação coletiva’, trazendo à luz a proibição da maconha, em que “os presentes preços baixos da droga tornavam-na duplamente perigosa, porque ela estava disponível para qualquer pessoa que tivesse dez cents para gastar”, mostrando que seu baixo preço a tornava acessível à população negra, evidenciando como o controle social afeta principalmente os grupos marginalizados, negros e periféricos, em que as regras criadas pelos grupos dominantes da sociedade escolhem quem serão os grupos para onde as regras serão impostas.

A gamificação desta temática cumpre o objetivo de estimular uma leitura crítica e reflexiva sobre o fenômeno das drogas na sociedade contemporânea, alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta abordagem não só contribui para a formação integral dos estudantes, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconhecimento e tomada de decisão. Ao abordar drogas na perspectiva das Ciências Sociais, os alunos são

incentivados a refletir sobre seu impacto nas comunidades, políticas públicas envolvidas, processo de criminalização, desigualdades e outros aspectos pertinentes.

Nesse sentido, ao ser inserido a proposta de gamificação, foram sugeridas aos alunos duas temáticas em sala de aula. A primeira abordava doenças sexualmente transmissíveis na perspectiva das Ciências Sociais, enquanto a segunda focava nas Drogas, também sob a ótica das Ciências Sociais. Ambas as temáticas visavam estimular os estudantes a fazer uma leitura crítica e reflexiva sobre esses fenômenos na sociedade contemporânea. Os alunos votaram e, com maioria, a temática de drogas foi a vencedora.

Na segunda etapa, realizamos uma pesquisa através da plataforma Google Forms. A utilização do questionário visava que a construção metodológica da gamificação incidisse diretamente em trabalhar “com” os alunos. À vista disso, a partir dos resultados obtidos, seria possível construir o jogo com base no que foi apontado por eles. As perguntas do formulário tinham o objetivo de traçar um perfil da turma e de criar as cartas do jogo. As questões incluíam: Raça/Cor; Idade; Gênero; Religião; Você já consumiu alguma droga lícita?; quais drogas lícitas?; você já consumiu alguma droga ilícita?; quais drogas ilícitas?; qual é a importância de abordar o tema das drogas no ambiente escolar?; quais aspectos específicos da temática das drogas você gostaria de entender melhor?; e Como você avalia a importância do tema “Drogas” ser conversado no ambiente escolar? Ao todo, 19 alunos responderam.

Na pergunta “Qual é a importância de abordar o tema das drogas no ambiente escolar?”, as respostas dos jovens enfatizavam predominantemente a “conscientização”. Isso pode ser ilustrado com as seguintes respostas: R2: *“a conscientização dos alunos sobre os riscos das drogas”*; R18: *“Conscientizar e alertar sobre os danos que o uso contínuo delas pode causar”*; e R20: *“Conscientizar os alunos sobre os efeitos e consequências do uso de drogas, além de instruí-los a não seguirem esse caminho, fornecendo meios ou métodos para lidar com estresse e problemas do dia a dia”*.

Essas respostas evidenciam uma concepção estereotipada em relação às drogas, além de uma necessidade de mais conhecimento sobre o tema. Isso revela que abordar a problemática das drogas sob uma ótica proibicionista não extingue sua existência; ao contrário, contribui para assumir proporções mais graves.

Na pergunta “Quais aspectos específicos da temática das drogas você gostaria de entender melhor?”, exemplificamos com três respostas: R19: “*Para saber como elas funcionam no organismo*”; R16: “*Como são os efeitos de cada droga*”; e R11: “*Países que legalizam as drogas e como seria no Brasil (desdobramentos econômicos, sociais e criminais)*”.

Essas respostas elevam o conceito do biopsicossocial, permitindo que os jovens compreendam que os efeitos do uso de drogas estão ligados a fatores biológicos, sociais e psicológicos. Outro ponto levantado foi o impacto social das drogas. Com base nessas categorias, a gamificação foi construída.

Ao explorar o método ativo de ensino-aprendizagem, buscou-se o entendimento do conteúdo por parte dos jovens. Através do método ativo, o professor consegue desenvolver práticas coletivas de aprendizagem ativa, em que o aluno de fato absorve o conteúdo, pois ele é parte da construção do que é transmitido. Para Schweig (2019: 147), “a experiência de trabalhar “com” e não “sobre” os jovens, ou seja, quando nos dispomos a aprender com eles, modos inventivos de se fazer pesquisa e educação aparecem”.

O jogo começa com a divisão da sala em dois grupos, onde os alunos escolhem em qual lugar ficar. Em seguida, um tapete/tabuleiro é colocado no chão, e a dinâmica da atividade é explicada. Cada grupo recebe um papel para anotar as respostas, que podem ser de verdadeiro ou falso, ou múltipla escolha. O tempo de resposta é cronometrado, e após o tempo, os grupos mostram suas respostas. Quem acertar avança no tabuleiro; quem errar, permanece. No final, todos ganham um prêmio, como um chocolate.

Através da aplicação da gamificação com foco na temática “Drogas na Perspectiva das Ciências Sociais” onde o jogo baseado em perguntas e respostas, utilizando como parâmetro os conhecimentos prévios e as expectativas da turma sobre o tema, ficou evidente a relevância da gamificação como ferramenta pedagógica para o ensino de sociologia, sobretudo em temas tão complexos como as drogas.

A proposta de modo geral foi bem recebida e a turma se mostrou empolgada com a possibilidade de experimentar um tipo de aprendizagem diferente daquela apresentada no cotidiano escolar (modelo tradicional). Além disso, habilidades como pensamento crítico, trabalho em equipe e comunicação foram também desenvolvidas no decorrer da dinâmica, o que proporcionou um engajamento mais reflexivo e autônomo por parte dos adolescentes.

Palavras-chave: gamificação; ensino de Sociologia; drogas.

Referências

BECKER, H. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MACRAE, E. *A questão das drogas: pesquisa, história, políticas públicas, redução de danos e enteógenos*. Salvador: EDUFBA: CETAD-UFBA, 2021.

OLIVEIRA, S. L. de; SIQUEIRA, A. F.; ROMÃO, E. C. Aprendizagem baseada em projetos no ensino médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 34, n. 67, p. 764-785, 2020.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. de S. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, n. 3, p. 707-717, 2005.

SILVA, J. B. da; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 41, n. 4, 2019.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *EAD em Foco: Revista Científica em Educação a Distância*, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017.

Segunda Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro: uma análise qualitativa

Julia Polessa Maçaira²⁵

Pedro Cassiano Farias de Oliveira²⁶

A Olimpíada de Sociologia do estado do Rio de Janeiro é uma ação de extensão do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (Labes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), envolvendo professores, pesquisadores e estudantes de dezenas de instituições do território fluminense. O torneio reúne professores e alunos do ensino básico do estado do Rio de Janeiro organizados em equipes que realizam tarefas e competem em jogos didáticos voltados para as ciências sociais. A primeira edição foi realizada no ano de 2019 e contou com mais de cinquenta equipes de dezesseis municípios do estado (Maçaira, Carvalho, Azevedo, 2021).

A segunda edição da olimpíada foi ampliada em relação à primeira, mantendo-se como um torneio competitivo entre equipes de distintas instituições educacionais, estimulando as práticas colaborativas entre estudantes de uma mesma escola. Ela ocorreu entre os meses de março e maio de 2023. Contudo, o período de elaboração da olimpíada iniciou-se no ano anterior, reunindo dezenas de docentes de sociologia, oriundos de quinze instituições públicas de ensino e contando com o apoio financeiro e de bolsas de extensão de dez sindicatos e associações científicas, totalizando, aproximadamente, quinze meses de trabalho contínuo.

O presente trabalho tem como principais objetivos apresentar a Olimpíada de Sociologia; contextualizá-la como uma ferramenta relevante na difusão de práticas

²⁵ Doutora em Sociologia, Professora Adjunta IV da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora do LabES UFRJ, Coordenadora do Projeto de Extensão da UFRJ Olimpíadas de Sociologia, Coordenadora de Área do PIBID Sociologia UFRJ (edições 2018/2020 e 2022/2024), Coordenadora Geral da 1ª e da 2ª edições da Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, juliamacaira@gmail.com.

²⁶ Doutor em História social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em História pela UFF. Atualmente é professor efetivo do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, atuando na educação básica e no ensino superior. Professor Supervisor do núcleo 1 do PIBID Sociologia UFRJ (2023-2024), integrante da Comissão Organizadora da 2ª Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, Coordenador do Colaboratório de Humanidades (COLABOREH) do Colégio Pedro II, campus Humaitá II, membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), pcfo@hotmail.com.

lúdicas e inovadoras para o ensino de Ciências Sociais; e realizar uma análise qualitativa da segunda edição do evento.

Cabe ressaltar aqui que a comissão organizadora das olimpíadas de sociologia problematiza a questão da competitividade e busca estimular a criação de jogos colaborativos que possam ser incluídos no torneio. Outra preocupação constante consiste em ampliar o número de participantes, interiorizando suas ações pelo maior número possível de municípios do estado. Diferentemente de outras olimpíadas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) e a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), que privilegiam provas individuais, a Olimpíada de Sociologia aproxima-se de formatos de olimpíadas com que enfatizam o caráter colaborativo, como a Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), a Olimpíada de Filosofia do Rio e a Olimpíada de Ciências Humanas do Ceará (OCHE). A formação de equipes, sob a supervisão de um orientador, promove o desenvolvimento de habilidades como cooperação, solidariedade e trabalho coletivo — valores centrais no ensino de ciências sociais. Assim, não apenas as atividades propostas na olimpíada, mas também a estrutura interna das equipes dialoga diretamente com princípios sociológicos.

O trabalho será estruturado da seguinte forma: inicialmente, será apresentado um histórico da criação da Olimpíada de Sociologia, destacando seu caráter coletivo e pioneiro no ensino das Ciências Sociais. Em seguida, será discutido o formato da olimpíada, que se contrapõe a modelos de competição focados no conteúdo e na individualidade. Finalmente, realizaremos uma análise qualitativa de dados coletados durante a segunda edição do evento obtidos através da aplicação de questionários avaliativos, elaborados por uma comissão vinculada à organização e coordenação da olimpíada. Além disso, a tabulação dos dados dos participantes, alunos, professores das equipes inscritas, serão utilizados para medir a abrangência, o impacto e a capilaridade do evento nas redes pública e privada de ensino do Rio de Janeiro.

A olimpíada de Sociologia não faz parte do que se convencionou chamar de “gamificação” das relações sociais contemporâneas que são entendidas como uma submissão da lógica do jogo, uma lógica improdutiva por excelência, como estratégia de aumentar a exploração e a dominação do capital (Han, 2018, p. 69-73). Isso nos

coloca em alinhamento do uso da ludicidade como uma prática inovadora no ensino de ciências sociais e uma proposta de metodologia ativa de aprendizagem.

O ineditismo dessa modalidade no campo específico de ensino de ciências sociais é um importante da inovação. A realização de olimpíadas do conhecimento na área das ciências exatas, principalmente matemática, para a educação básica é amplamente conhecida e estimulada nas escolas enquanto competições e olimpíadas em ciências humanas são menos divulgadas e incentivadas.

A estrutura da segunda edição foi expandida para aumentar o número de participantes e ter uma abrangência verdadeiramente estadual. Diante disso a organização da olimpíada foi estabelecida em três fases. A primeira foi exclusivamente virtual em duas etapas, uma classificatória e outra eliminatória. Nessa primeira etapa os alunos deveriam enviar um vídeo de um minuto apresentando a equipe e a escolha do nome da equipe. A segunda etapa da primeira fase consistiu na resolução do jogo Quiz Interativo de Ciências Sociais (Quincas). Essa última etapa foi eliminatória e classificou quarenta equipes para a próxima fase.

A segunda fase foi presencial e descentralizada em diversas escolas espalhadas pelo estado do Rio. As equipes foram distribuídas em cinco *campi* ou unidades de colégios públicos federais. Esta fase foi realizada em duas rodadas (ou três, em caso de empate) com as equipes jogando os jogos Antropolojogo e Lutas Simbólicas²⁷.

Passava para a última fase apenas uma equipe de cada sede.

Finalmente, na terceira e última fase competiram presencialmente dez equipes. A terceira e última final desdobrou-se em duas etapas, sendo ambas eliminatórias. Na primeira fase, as equipes tiveram que apresentar um projeto de lei desenvolvido por eles para a comunidade escolar de sua localidade, incluindo os princípios dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para uma banca formada por docentes e estudantes bolsistas de ciências sociais. A segunda etapa consistiu na disputa entre oito equipes selecionadas na etapa anterior

²⁷O antropolojogo foi desenvolvido pelo Labes enquanto o Lutas Simbólicas foi criado pelo professor de sociologia da educação básica do Ceará Daniel Valentim. Este último está disponível em versão online no link <https://tabletopia.com/games/lutassimbolicas>.

com o jogo República em Jogo²⁸. O tabuleiro permite quatro (4) equipes por vez. Utilizamos dois (2) tabuleiros digitais na final da olimpíada, por isso oito (8) equipes.

Podemos notar que a olimpíada de sociologia se alinha na proposta de metodologias ativas de aprendizagem e estimula diretamente a práticas inovadoras. Isso pode ser verificado com a criação e aperfeiçoamento de três jogos que ocorreram devido a sua utilização na olimpíada: o Quiz antropológico (2019); o Antropolojogo digital (2021) e físico (2023); o República em jogo (Silva, 2023). Além disso, o evento estimulou a criação de vídeos estudantis (1ª fase da 2ª edição da olimpíada) e a elaboração de projetos de lei com simulação teatralizada (3ª fase da 2ª olimpíada).

Por fim, destacamos que em termos quantitativos, a segunda edição da olimpíada contou com um total de quinhentos e doze (512) alunos inscritos oriundos de quarenta e três (43) escolas, sendo vinte e cinco (25) escolas públicas e dezoito (18) privadas de todas as regiões do estado do Rio. Em termos qualitativos podemos pensar que a abrangência superou a edição anterior não só pela ampliação do número de estudantes e escolas envolvidas, mas também pela articulação que envolveu diversas instituições diferentes de educação e tornou mais dinâmico e efetivo o contato com os jogos didáticos em ciências sociais, colocando a Olimpíada na agenda educacional do estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: olimpíada de sociologia, ensino de sociologia, práticas docentes.

Referências

- HAN, B.-C. Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Cotia: Âyinê, 2018.
- MAÇAIRA, J. P.; CARVALHO, A. P. S.; AZEVEDO, G. C. de. Ensino de Ciências Sociais por meio de jogos didáticos: ludicidade, extensão e formação docente. Anais do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia. Comunicação no Comitê de Pesquisa 18 – Ensino de Sociologia. Belém, PA, 12 a 17 jul. 2021.
- SILVA, R. S. da. República em jogo. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

²⁸ Este jogo foi o produto educacional do mestrado profissional em sociologia do professor de sociologia da educação básica Rafael Santana que pode ser conferido neste link <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/205086/2/REP%C3%9ABLICA%20EM%20JOGO.pdf>. Há também online do jogo [https://alexandre-gaudencio.itch.io/república-em-jogo-digital](https://alexandre-gaudencio itch.io/república-em-jogo-digital)

Desenvolvimento de jogos educativos para o Ensino de Sociologia e Promoção da Alimentação Adequada e Saudável

Rebekka Fernandes Dantas²⁹

Diôgo Vale³⁰

Joicy Suely Galvão da Costa³¹

Nos últimos anos, o interesse pela utilização de jogos de tabuleiro, ou *board games*, para fins educativos cresceu bastante. Isso pode ser justificado, pois de acordo com Huizinga (2019), os jogos contêm valores da sociedade e podem ser percebidos como elementos da cultura dotados de funções sociais que também são trabalhados nos espaços escolares.

Nesse sentido, quando os jogos apresentam um objetivo educativo, podem ser chamados de *serious games*, mas não devem perder seu caráter de diversão e inutilidade (La Carretta, 2018). Jogos precisam estimular o relaxamento, opor-se ao trabalho e ser sustentado apenas pelo prazer de praticá-lo (Caillois, 2017).

Diante de tais afirmativas, o jogo tem a capacidade de formar “mundos temporários dentro do mundo habitual” e assim, podem proporcionar um espaço que se afasta da solenidade da sala de aula tradicional ao criar uma outra realidade (Bastos, 2022). Por isso, também se configura como uma metodologia ativa, que rompe com o modelo tradicional de ensino e pode estimular a autonomia e uma aprendizagem significativa e ativa (Paiva, et al, 2016).

Sabendo que a escola deve ser um espaço de formação integral, configurando-se como um espaço privilegiado de promoção da saúde e da alimentação adequada e saudável, o Ensino Médio é um momento formativo estratégico para esse tipo de formação. Nessa etapa da Educação Básica os escolares estão vivenciando a adolescência, na qual ocorrem transformações de toda ordem: psicológicas, físicas e sociais, causadas, em partes, pelas diversas mudanças experimentadas no corpo e pelas relações que se descortinam entre os grupos de pessoas (Golden et al, 2016).

²⁹ Nutricionista. Bolsista de Pós-Doutorado Júnior CNPq/FAPERN. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN.

³⁰ Nutricionista no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (*campus* Ceará-Mirim). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da UFRN.

³¹ Professora de Sociologia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (*campus* Ceará-Mirim). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFRN.

Nesse momento histórico, há uma preocupação com as prevalências crescentes de excesso de peso e obesidade, além da fome e o desenvolvimento de transtornos alimentares durante essa fase da vida (Frank et al, 2018). Todos esses problemas de saúde são multifatoriais e relacionam-se com questões psicológicas, familiares, genéticas e também socioculturais. Assim, o ensino de Sociologia mostra-se como um aliado na promoção da alimentação adequada e saudável ao mobilizar temas sociais e culturais que são importantes para pensar a alimentação.

Portanto, nosso objetivo é desenvolver jogos de tabuleiro que contribuam como metodologia ativa para o ensino de Sociologia no Ensino Médio e para a Promoção da Alimentação Adequada e Saudável.

Para o desenvolvimento dos jogos, foram seguidos esses passos: 1. Pesquisa de temas: foi realizada uma análise temática de Mayring (1983) do conteúdo escrito dos livros didáticos de Sociologia adotados pelo IFRN para identificar os temas estudados que têm relação com a alimentação, tendo como base o Marco de Referência de EAN (Brasil, 2012) e o Guia Alimentar para a População Brasileira (Brasil, 2014); 2. Pesquisa de jogos: foram selecionados jogos de tabuleiro com o intuito de conhecer diferentes mecânicas e identificar a mais adequada e, em seguida, o objetivo do jogo e um projeto foram traçados; 3. Desenvolvimento do jogo: foram definidos a identidade visual, o *design* de recursos e confecção do protótipo; Teste: foi verificado o funcionamento do jogo entre os pesquisadores e com grupos de estudantes e profissionais de saúde, observando o comportamento dos jogadores e ouvindo opiniões; 5. Aprimoramento: elementos foram revisados e erros corrigidos.

A partir da análise temática dos livros didáticos foram selecionados os temas culinária e cultura alimentar, que se interrelacionam, de modo que Fischler (1995), entende a culinária como um sistema cultural alimentar, enquanto Lévi-Strauss percebe-a como uma linguagem universal. Além disso, a culinária é um recurso para a alimentação saudável e a cultura alimentar um dos elementos da alimentação adequada e saudável (Brasil, 2012) (Brasil, 2014). Então, foram desenvolvidos dois jogos: “Sorte & Sabor” e “7 manchas culinárias”.

“Sorte e Sabor” foi desenvolvido baseado na mecânica do “Roll’n Cook”, gratuito e do tipo *Print&Play*, que pode ser jogado a partir de um jogador e consiste

em adquirir ingredientes e preparar refeições com diferentes pontuações a cada rodada. A versão do “Sorte e Sabor” busca incentivar o hábito de cozinhar, bem como de consumir alimentos regionais.

O jogo “7 Manchas Culinárias” foi inspirado e adaptado do jogo “7 famílias”, de domínio público. Essa produção conta com cinco cartas de preparações culinárias referentes a cada uma das manchas culinárias, ideia criada pelo sociólogo Dória (2014). Esse sociólogo critica a delimitação das culinárias brasileiras seguindo a divisão político-administrativa e regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e propõe as manchas culinárias, descontínuas e mais úteis à compreensão da diversidade alimentar, dividindo o Brasil em seis delas. A partir das ideias desse sociólogo, Jacob e Chaves (2019) consideraram que o país estaria melhor representado em sete manchas culinárias, quais são elas: Costa, Recôncavo Baiano, Meridional, Sertões, Central, Amazônica e Caipira.

Ambos os jogos foram testados pelos pesquisadores e profissionais de educação e saúde e “Sorte e Sabor” também foi jogado por escolares adolescentes de duas escolas públicas da cidade de Ceará-Mirim/RN que o avaliaram quanto à estética, interação, compreensão, tempo da partida, relação com a alimentação, melhorias necessárias e adequação para o público-alvo. Posteriormente os elementos foram revisados e melhorias realizadas.

Espera-se que mais testes para validação sejam realizados e que os jogos possam ser utilizados para o ensino de Sociologia e a Promoção da Alimentação Adequada e Saudável em escolas públicas, como os Institutos Federais.

Este trabalho conta com o apoio e financiamento do CNPq, da FAPERN e do IFRN (*campus* Ceará-Mirim).

Palavras-chave: sociologia; jogos de tabuleiro; alimentação.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. M. Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DÓRIA, C. A. *A formação da culinária brasileira*. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

FISCHLER, C. *El (h)omnívoro: el gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona: Anagrama, 1995.

FRANK, R. et al. Body weight perception and body weight control behaviors in adolescents. *Jornal de Pediatria*, v. 94, p. 40–47, 2018.

GOLDEN, N. H. et al. Preventing obesity and eating disorders in adolescents. *Pediatrics*, v. 138, n. 3, 2016.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. J. P. Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JACOB, M.; CHAVES, V. M. Failures on Brazilian food system: contributions from literary geography to enhance food democracy. *Physis*, v. 29, p. e290106, 2019.

LA CARRETTA, M. *Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mitológicas III: a origem dos modos à mesa*. 1. ed. São Paulo: Cosac Nayf, 2006.

MAYRING, P. *Qualitative inhaltsanalyse: grundlagen und techniken*. Basel: Beltz, 1983.

PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

Jogos de tabuleiro modernos e o ensino de sociologia: desafios, possibilidades e o uso do jogo Maquinando

Renata Almeida de Andrade³²

Joicy Suely Galvão da Costa³³

Rebekka Fernandes Dantas³⁴

Nas últimas décadas parece existir o desenvolvimento por vezes paralelo entre duas tendências: de um lado, a discussão sobre metodologias ativas de gamificação busca transformar a relação de ensino-aprendizagem para além do formato tradicional; de outro lado, o mercado de *boardgames* – termo usado para se referir aos jogos de tabuleiro modernos – segue em crescimento, fomentando a publicação no Brasil de jogos estrangeiros e o desenvolvimento de projetos nacionais. Embora existam cada vez mais iniciativas buscando explorar intersecções entre as duas tendências, este ainda parece ser um esforço bastante limitado, no que diz respeito ao ensino de ciências humanas.

Basta pesquisar sobre o uso de jogos na educação dentro do acervo dos principais portais nacionais de periódicos, a exemplo do Scielo e Periódico CAPES (Dantas *et al.*, 2024), para constatar o predomínio das ciências naturais e exatas, seguido da área de linguagens, sendo escassos os estudos ou propostas na área de humanidades. Embora talvez seja mais simples transportar o conteúdo de disciplinas como matemática, física, química ou biologia para as variadas mecânicas dos jogos analógicos, os mesmos recursos podem ser usados para apresentar cenários culturais, históricos ou diversos contextos sociais, onde o aluno assume o papel ativo de jogador, buscando solucionar desafios a partir da compreensão de uma outra realidade situada no jogo.

Além do recorte sobre os conteúdos trabalhados, também fica evidente que as discussões realizadas sobre uso de jogos na educação pensam majoritariamente no público infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, havendo uma quantidade reduzida de publicações voltadas para o ensino médio. Embora a temática do lúdico seja associada de forma direta ao desenvolvimento infantil, o ato de brincar atravessa todas as fases do desenvolvimento humano, podendo ser explorada nos desafios que se

³² Professora Doutora de Sociologia no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central.

³³ Professora Doutora de Sociologia no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Ceará Mirim.

³⁴ Bolsista de Pós-Doutorado Júnior CNPq.

apresentam na adolescência, inclusive trabalhando competências e habilidades socioemocionais importantes neste momento da vida.

Em particular, os jogos de tabuleiro modernos apresentam um repertório de mecânicas e possibilidades que superam formatos tradicionais mais utilizados em jogos educativos, a exemplo dos jogos de trilha ou perguntas e respostas, que podem ser considerados tediosos, sobretudo por turmas mais avançadas no ensino básico, como é o caso do ensino médio. A proposta deste trabalho consiste em incentivar o letramento lúdico dos professores da área de humanidades, apresentando possibilidades de uso dos *boardgames*, tanto em sala de aula ou como em atividades complementares, apresentando a experiência obtida com o jogo Maquinando (2019) em turmas de primeiro ano em diversos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte nos *campi* Natal Central e Ceará-Mirim.

Ao pensar no uso de jogos de tabuleiro na sala de aula, é importante ter atenção a fatores como o nível de complexidade, que pode levar a partidas com horas de duração, e o preço dos jogos, sobretudo, considerando a necessidade de várias cópias ao aplicar simultaneamente. As limitações impostas por tais fatores podem ser solucionadas por jogos com baixa ou média complexidade, permitindo que a explicação e duração média da partida caibam no horário disponível, mesmo com alunos pouco habituados a este tipo de recurso. Já a respeito dos custos, existe uma grande variedade de jogos disponibilizados gratuitamente pelos criadores, sobretudo, quando são desenvolvidos com proposta pedagógica, além de algumas mecânicas que por definição não exigem muitos recursos, a exemplo do Rolar os Dados e Escrever – ou *roll and write* no inglês – que exige apenas uma folha impressa, alguns dados e lápis ou caneta, podendo incluir até dezenas de jogadores na mesma partida.

No caso do jogo Maquinando, o fato de ter sido desenvolvido por educadores para trabalhar de forma dinâmica o tema da Revolução Industrial, torna a sua complexidade exequível para ser apresentado, explicado e jogado, inclusive iniciando novas partidas, em cerca de 90 minutos. Mesmo sendo um jogo de trilha com cartas de perguntas e respostas ou sorte e revés, o fato de ser assimétrico ao designar personagens, objetivos e recursos diferentes a cada um dos cinco jogadores define a experiência do jogo, como através do personagem escolhido de forma aleatória. Em poucos minutos, é visível como

os jogadores passam a interpretar os papéis atribuídos, modificando os comentários e jogadas para além das relações anteriormente mantidas com os colegas.

Na forma como foi utilizado no IFRN, a aula foi iniciada com a leitura coletiva de textos selecionados pelos desenvolvedores do Maquinando, apresentados no material didático disponível no site da editora, que consegue reduzir o custo do jogo ao oferecer um formato de encadernação grampeada contendo todos os componentes para recortar e aplicar, representando cerca de um quarto do valor praticado na versão comum do jogo. A leitura coletiva serviu para nivelar o conhecimento dos alunos sobre a Revolução Industrial, destacando mudanças nas relações de trabalho e desenvolvimento tecnológico com as primeiras máquinas a vapor. Após este momento, a turma foi dividida em grupos com até cinco alunos e foram realizadas as explicações das regras e dinâmica do jogo, distribuído o material e iniciadas as partidas. Na sua vez, o jogador lança o dado, avança o número de casas indicado e realiza as ações, como puxar uma carta de sorte e revés sobre acontecimentos da época, responder uma questão de múltipla escolha, receber ou pagar fichas de riqueza, podendo realizar a ação extra de comprar os recursos disponíveis (matéria-prima, mão de obra, energia, infraestrutura, manufatura e fábrica). Conforme alguns alunos alcançavam seus objetivos, a depender do tempo disponível, os grupos eram orientados a seguir com a disputa de segundo lugar ou iniciar uma nova partida com a alternância dos personagens (operário, artesã, dono de manufatura, dono de minas e dona da fábrica). A turma comentou o desempenho dos grupos, demonstrando desfechos variados em cenários diversos, de forma semelhante ao funcionamento real do capitalismo.

Partindo da experiência do Maquinando, ao final dos 90 minutos de aula os alunos foram direcionados para uma atividade de pesquisa mantendo a organização dos grupos. O jogo foi usado ao discutir os conteúdos finais da disciplina Sociologia 1, uma vez que as turmas já haviam trabalhado temas como tipos de conhecimento, papel e especificidade da disciplina de Sociologia, estratificação e desigualdades sociais, sendo direcionados para pesquisar e elaborar um breve texto comentando como a Revolução Industrial modifica a estrutura das sociedades europeias entre os séculos XVIII e XIX, levando ao surgimento da Sociologia. A proposta foi de explorar o conteúdo prévio que alguns alunos apresentavam sobre o cenário histórico da Revolução Industrial para

relacionar ao conteúdo anterior da disciplina e, finalizar com alguns conceitos centrais dos autores considerados clássicos. As respostas desenvolvidas pelos grupos foram retomadas na aula seguinte, reforçando a relação entre a dinâmica do jogo e os conteúdos tanto anteriores quanto posteriores trabalhados na disciplina.

A dinâmica apresentada aqui em resumo vem sendo aplicada desde 2022, somando cerca de dez turmas em dois *campi*, sendo a aula mais lembrada pelos alunos, quando nos reencontramos em outros momentos do curso. O jogo não é usado para apresentar o conteúdo, mas como revisão ou nivelamento sobre o contexto histórico e forma de explorar a estrutura das sociedades modernas e funcionamento do capitalismo industrial, servindo de comparação para pensar em questões contemporâneas. A forma como o conteúdo e a dinâmica são lembradas pelos alunos leva a acreditar que o êxito obtido neste caso está no equilíbrio alcançado pelo Maquinando, conciliando mecânica assimétrica, diversidade de recursos e emprego de conteúdo histórico dentro de um jogo com complexidade entre baixa e moderada, recebido de forma bastante positiva pelos alunos no ensino médio.

O jogo Maquinando é apresentado de forma exitosa pela experiência desenvolvida e por se desvencilhar de alguns dos principais fatores limitantes do uso de *boardgames* em sala de aula, mas a partir do momento que professores são apresentados à diversidade de mecânicas e possibilidades dessa modalidade de jogos, é possível explorar dezenas de jogos em inúmeras abordagens. A versão final deste trabalho apresentará uma lista de jogos publicados no Brasil com afinidade entre conteúdos e competências previstos no ensino de Sociologia, buscando incentivar que mais professores utilizem os jogos de tabuleiro modernos no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Jogos de tabuleiro, Ensino Médio.

Referências

DANTAS, R. F.; VALE, D.; DA COSTA, J. S. G.; DE ANDRADE, R. A. Jogos educativos brasileiros para promoção da alimentação adequada e saudável nas escolas: uma análise a partir do eduCAPES. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, [S. l.], v. 19, n. supl. 1, p. e77383, 2024. DOI: 10.12957/demetra.2024.77383. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/demetra/article/view/77383>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MODANEZE, C.; BARROSO, D.; CALOU, G. *Maquinando*. São Paulo: Editora Fagulha, 2019.

PICCOLO, P.; CARVALHO, A. V. (org.). *Jogos de tabuleiro na educação*. São Paulo: Devir, 2022.

Cidadanópolis: O processo de construção de jogos pedagógicos para o ensino de sociologia

*Tábata Ferreira de Oliveira³⁵
Andreia dos Santos³⁶*

Este trabalho trata da criação de um jogo didático para o ensino de sociologia. Observa-se que o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e promover a assimilação de conteúdos de forma mais dinâmica e interativa. Os jogos educacionais, sejam digitais ou tradicionais, oferecem um ambiente de aprendizado que ocorrer de maneira lúdica, incentivando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Entre os benefícios dos jogos, podemos destacar, conforme Almeida; Oliveira; Reis (2021), podemos compreender que os jogos trazem para a sala de aula engajamento e motivação, já que têm o poder de capturar a atenção dos alunos, tornando o aprendizado mais atraente. A mecânica dos jogos, como metas, desafios e recompensas, motiva os estudantes a participar ativamente do processo de aprendizagem. Também, estimula o desenvolvimento de Habilidades, além dos conteúdos acadêmicos, os jogos ajudam a desenvolver habilidades importantes como a tomada de decisão, a estratégia, o trabalho em equipe e a persistência. Outra vantagem é a aprendizagem Ativa. Quando os alunos participam dos jogos seu aprendizado torna-se ativo, o que facilita a compreensão e a retenção do conhecimento. Eles experimentam, testam hipóteses e aprendem com seus erros em um ambiente seguro e controlado. Por fim, as autoras, apontam que ao utilizarmos os jogos, pode-se obter feedback instantâneo, permitindo que os alunos entendam rapidamente seus erros e acertos, ajustando suas abordagens conforme necessário.

Por outro lado, pode-se explorar aspectos cognitivos e culturais no ato de jogar, além do prazer e da alegria proporcionadas pela interação entre os participantes, já que podemos concordar com ROGÉRIO (2018), que jogar é lúdico. O termo jogo possui

³⁵ Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Mestranda

³⁶ Doutora em Sociologia (UFMG); Professora Adjunto IV - Curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

algumas interpretações, e Caillois (2023) traz, a partir da ideia de uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e de divertimento, misturado a ideia de limite e criatividade.

A utilização de jogos em sala de aulas contribui para o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, por meio das simulações postas pelo jogo e as habilidades de explorar e solucionar questões e sistemas complexos de maneira lúdica (BENDER, 2014). Há algumas dimensões específicas do jogo e Huizinga (2019) as descreve como sendo os elementos formais do jogo, sendo elas: a voluntariedade; as regras; o espaço/tempo e a evasão da realidade, no qual juntas torna o ato de jogar uma dimensão única da vida humana. Transpondo estes elementos as habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, o jogo se põe como um instrumento facilitador no processo de aprendizagem.

Algumas áreas do conhecimento utilizam os jogos como recurso didático, e a Sociologia está no processo de construção do acervo dos seus próprios jogos didáticos. E discussão do alcance e possibilidade de desenvolver novas formas e ensinar, num campo que é reconhecidamente abstrato e pouco atrativo para o conhecimento. Aqui tomamos o lúdico como uma possibilidade de transposição didática, que ensina (de forma séria) e diverte (ensinando) os alunos do Ensino Médio (Carvalho; Queiroz; Freitas, 2022).

O jogo se apresenta como uma metodologia ativa, por proporcionar ao estudante o exercício da autonomia nos processos de aprendizagem (BENDER, 2014). São múltiplos os jogos de tabuleiro que podem ser usados pelo professor para ajudar no desenvolvimento das habilidades e competências, “construindo pontes e não muros” (Retondar, 2021), promovendo o desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional dos estudantes.

Desta forma, apresenta-se o objetivo desse trabalho, que é o processo de construção de jogos pedagógicos a fim de proporcionar ludicidade ao ensino de sociologia. A partir das reflexões acerca do uso do jogo como ferramenta didática e a importância do uso dos jogos no processo de ensino aprendizagem.

A metodologia apresentada no trabalho parte de uma análise qualitativa. Desta forma, considera-se a escola como o espaço de coleta de dados e de interpretação dos fenômenos sociais (Carvalho; Queiroz; Freitas, 2022). Assim, o jogo será utilizado durante as aulas de sociologia, com os estudantes do 3º ano do ensino médio da rede pública do Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, para que possam

desenvolver as habilidades e competências em relação à solução e propostas para o desenvolvimento da cidadania, conforme preconiza as ODS (ONU, 2023). No primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográficos que pudessem subsidiar os elementos contidos no jogo de tabuleiro. Assim, buscou-se conhecer melhor a proposta contida no desenvolvimento sustentável, para que a linguagem se tornasse acessível aos estudantes (ONU, 2023). Após a coleta das informações, deu-se início ao processo de criação da mecânica do jogo. Partiu-se do aporte do livro *“Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático”* La Carretta (2018). A partir da leitura e compreensão do método *Quest 3x4*, o jogo *CIDADANOPOLIS* foi esboçado, testado, refeito e novamente testado antes da elaboração da versão final.

Com a intenção de contribuir com este acervo de jogos em sociologia como um aporte de ensino, apresento neste trabalho, o processo de criação do jogo *CIDADANOPOLIS*, desenvolvido no curso de pós-graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, PROFSocio-UFJF. A ideia geral do jogo que explora o objetivo 4 da Objetivos Desenvolvimento Sustentável - ODS - da ONU - que versa sobre potencialidades de aprendizado e desenvolvimento da cidadania, até 2030. Um acordo de ação global para erradicar a pobreza, frear a destruição ambiental e garantir a paz e a prosperidade a todos, sem distinção (ONU, 2015).

Aqueles que acham que o sistema de ensino precisa de uma chacoalhada, que querem produzir algo que inspire pessoas a pensar sobre um assunto, aqueles que tentam melhorar a retórica dos seus discursos, e que já sentem que, por vezes, seus alunos querem uma experiência lúdica aprimorada. (La Carreta, 2018. p.151).

O ensino de sociologia tem por objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico (Silva, 2020). O jogo como recurso didático alinhado à mediação pode alcançar resultados positivos nos processos de aprendizagens dos estudantes. A partilha do processo de criação do jogo pedagógico tem por pretensão estimular a construção de recursos didáticos, que poderão otimizar e tornar as aulas mais prazerosas para os atores envolvidos no ensino de sociologia.

Palavras-chave: Jogos didáticos, Ensino de sociologia, Lúdico, Criação de jogos.

Referências

ALMEIDA, F. S.; OLIVEIRA, P. B. de; REIS, D. A. dos. The importance of didactic games in the teaching-learning process: An integrative review. *Research, Society and Development*, [S.

I.], v. 10, n. 4, p. e41210414309, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14309. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14309>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BENDER, W. N. Tecnologia de ensino em sala de aula na aprendizagem baseada em projetos. In: BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 71-105.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de Maria Ferreira. Revisão técnica da tradução de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo).

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de tradução de Newton Cunha. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Estudos; 4).

RETONDAR, J. *Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana*. 2. ed., 2. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

LA CARRETTA, M. *Como fazer jogos de tabuleiro: manual prático*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. (Ensino de Ciências).

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *17 Objetivos para transformar nosso mundo*. Disponível em: <https://nacoesunidas486780792.wpcomstaging.com/pos2015/>. Acesso em: 14 maio 2024.

ROGÉRIO, R. M. et al. *Jogos didáticos no ensino de Sociologia no ensino médio: relato de uma experiência*. 1. ed. Maringá – PR: UniCesumar, 2018.

FREITAS, E. S. de; QUEIROZ, M. P.; CARVALHO, C. R. de. O uso de jogos nas aulas de Sociologia. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 21, p. 270-289, 2022.

SILVA, J. A. M. da. *O jogo como recurso pedagógico nas aulas de sociologia: o racismo em questão*. Recife: O Autor, 2020.