

“Sociologia em Jogo”: *aprender a aprender e cooperar*

“Sociology in Play”: *learning to learn and cooperating*

Marcela Marques Serrano¹, Maria Lúcia Martins Cordeiro²,
Mariana Piran Bom³

Resumo

Os jogos didáticos como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem têm sido utilizados nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como em diferentes níveis de ensino. As discussões sobre o uso de metodologias ativas, que aproximem os saberes científicos às experiências vividas pelos estudantes, apontam a *gamificação* como um dos recursos possíveis para se atingir tal objetivo. Durante o primeiro ciclo do Projeto de Extensão “Sociologia em Jogo: desenvolvendo jogos na Educação Básica”, em execução no Cefet-RJ, algumas questões nortearam nossas reflexões teóricas e práticas: como utilizar os jogos como método de produção do conhecimento com protagonismo estudantil? Como minimizar o peso da competição e estimular a cooperação numa sociedade onde prevalece a racionalidade neoliberal, que valoriza o individualismo e naturaliza a concorrência? Neste artigo apresentaremos as estratégias utilizadas e os obstáculos enfrentados para alcançar nossos objetivos: priorizar o *aprender a aprender* e o diálogo como elementos fundamentais do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Jogos didáticos; Ensino de sociologia; PIBID.

Abstract

Educational games as facilitators of the teaching and learning process have been used in various fields of knowledge, as well as at different levels of education. Discussions about the use of active methodologies, which bring scientific knowledge closer to the experiences lived by students, point to gamification as one of the possible resources to achieve this goal. During the first cycle of the Extension Project “Sociology in Play: developing games in Basic Education”, being carried out at Cefet-RJ, some questions guided our theoretical and practical reflections: how to use games as a method of knowledge production with student protagonism? How to minimize the weight of competition and stimulate cooperation in a society where neoliberal rationality prevails, which values individualism and naturalizes competition? In this article, we will present the strategies used and the obstacles faced to achieve our objectives: prioritizing *learning to learn* and dialogue as fundamental elements of pedagogical practice.

Keywords: Didactic games; Sociology teaching; PIBID.

¹ Doutora em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IFICS-UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Professora de Sociologia da Educação Básica Técnica e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* marcela.serrano@cefet-rj.br

² Licencianda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* mallu.mcordeiro@gmail.com

³ Licencianda em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* maripiran7@gmail.com

Primeiras palavras

O encontro entre as três autoras deste texto se deu através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBID-UFRJ) em convênio com o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), em abril de 2023. Ao longo do ciclo de um ano, os pibidianos (como são chamados os estudantes bolsistas do PIBID) se envolveram em diferentes atividades a fim de viver e pensar a escola em sua totalidade. Sendo assim, além do acompanhamento das aulas, participaram de inúmeras atividades fora da sala, acompanhando e observando, assim, o cotidiano escolar nas suas mais diferentes esferas. Dentre todas as frentes em que se engajaram, os bolsistas destacaram a relevância dos projetos de extensão coordenados pela professora supervisora.

No presente artigo apresentaremos algumas reflexões sobre o uso de jogos didáticos no Ensino Médio a partir da experiência vivida no âmbito do Projeto de Extensão “Sociologia em Jogo: desenvolvendo jogos didáticos na Educação Básica”. Enquanto tal, um projeto de extensão deve contemplar aspectos como interdisciplinaridade, interação com a sociedade e a indissociabilidade do tripé ensino/pesquisa/extensão, sendo assim, o engajamento em tal Projeto permitiu aos bolsistas colaboradores não só vivenciar a escola em sua totalidade, mas também para além dos seus muros, uma vez que realizamos oficinas itinerantes nas quais visitamos outras Instituições de Ensino da Educação Básica.

Como o próprio título enseja, o Projeto em questão propõe o desenvolvimento de jogos “na”, e não “para”, a Educação Básica. Isto porque temos como metodologia o envolvimento dos estudantes do Ensino Médio no desenvolvimento dos jogos. Ou seja, não são jogos desenvolvidos exclusivamente por professores (da Educação Básica ou Superior) e estudantes de licenciatura, o que já vem sendo realizado há algum tempo com bastante êxito no âmbito da formação de professores de Sociologia. Desse modo, os estudantes estiveram

ativamente envolvidos no desenvolvimento de recursos didáticos que visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem-ensino no qual eles são peça fundamental. E este protagonismo, tão caro às metodologias ativas, é um dos aspectos que iremos abordar em nossas reflexões.

O uso dos jogos, contudo, demanda a clareza sobre os objetivos ao empregá-lo como recurso didático. Conforme sugerido por Antoni e Zalla (2018) no artigo “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”, para potencializar o aproveitamento do jogo, o professor deve ter em mente quais habilidades e competências estão relacionadas a ele. Isto permitirá maior domínio do processo de construção do jogo, uma reflexão cuidadosa sobre seu uso e uma avaliação adequada dos objetivos alcançados (Antoni; Zalla, 2018). Tendo isto em mente, um aspecto com o qual tivemos especial atenção foi sempre o de, mesmo não abolindo a possibilidade da competição nos jogos, dar ênfase ao caráter lúdico e, sobretudo, criar mecanismos onde a cooperação e o diálogo ganhassem destaque. Buscamos a aprendizagem baseada em jogos e não a *gamificação* do processo de ensino-aprendizagem. Fenômeno este que já se faz presente em diferentes dimensões do cotidiano, estimulando o individualismo e gerando uma série de transtornos relacionados à ansiedade.

Nas próximas linhas, apresentaremos os referenciais teóricos que nos permitiram pensar e colocar em prática o uso de jogos didáticos; em seguida faremos um relato, seguido de análise, sobre o primeiro ano do Projeto de Extensão do Cefet-RJ. Finalmente, traremos algumas considerações acerca do que pretendíamos (e do que foi possível alcançar) ao lançarmos mão de tais recursos didáticos e metodologias.

O protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem

Existem conhecimentos que, muitas vezes, não são explorados dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para caminhar na direção contrária dessa realidade, o docente pode escolher usar

os conhecimentos dos seus estudantes como instrumentos que irão auxiliar na construção de uma relação dialética no processo educacional. Colocar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem é um passo importante para desbancar a educação bancária, tão criticada por Paulo Freire (1987).

O poema “A escola é”, com frequência e de forma errônea atribuído a Paulo Freire, diz que “o importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela” (Poema, 2008). A participação efetiva do estudante no processo de ensino-aprendizagem, além de possibilitar uma educação problematizadora e libertadora, também mostra para esse jovem que a escola não é só lugar de mediar conhecimento, mas, também, de valorizar seus conhecimentos e suas habilidades a fim de ampliar horizontes e perspectivas.

Falar sobre a participação efetiva do estudante durante o processo de ensino-aprendizagem não se limita à valoração dos seus saberes, mas também das suas expectativas e motivações no mundo. É preciso que o professor tenha um olhar atento a essas questões, ao mesmo tempo em que se questiona sobre suas próprias motivações e expectativas em relação aos processos de ensinar, aprender, mediar e expandir. Pensar na reelaboração do papel do estudante no processo educacional é também pensar a reelaboração do papel do professor.

Para além do protagonismo estudantil, é interessante olhar para a possibilidade de um protagonismo coletivo e solidário. Para que isso aconteça, é preciso que ocorra uma articulação de múltiplas partes, desde a família até a escola. Essa articulação se torna ainda mais poderosa se os jovens forem colocados como agentes ativos do processo, em que eles não estarão apenas no resultado dessas articulações, mas também em seu desenvolvimento.

Por sua vez, em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, a pensadora e professora Bell Hooks (2017, p. 193) nos diz que “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos

pensam sobre os processos pedagógicos”. O modelo tradicional de ensino, onde o professor passa o conhecimento por meio de explicações orais, exercícios e provas, não cabe mais – pelo menos não de maneira exclusiva – em um mundo como o nosso no qual somos bombardeados diariamente com milhares de informações o tempo todo. Em uma metodologia de ensino ativa, o aluno é incentivado a adquirir o conhecimento de maneira autônoma e mais participativa. A pedagogia engajada vem a ser uma estratégia de ensino que “tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total realização” (Hooks, 2020, p. 33), para, dessa maneira, capacitar os estudantes a pensarem criticamente. Dessarte, uma pedagogia transgressora tem a ver com quebra de paradigmas, com inovação, com questionamentos e com rupturas.

Esse pensamento diz muito sobre o que o Projeto de Extensão “Sociologia em Jogo” propõe, isto é, um caminho que torne possível uma pedagogia baseada em laços de afeto e no protagonismo do estudante. Mas além disso, um caminho que articule e possibilite a construção de um protagonismo coletivo e solidário.

Reflexões sobre o uso de jogos como metodologia ativa (MA)

Quando falamos a respeito de metodologias ativas (MAs) estamos nos referindo a um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes a partir de uma educação crítica, isto é, que estimule a problematização da realidade, colocando o estudante no centro do processo de construção de conhecimento.

Em uma meticulosa pesquisa sobre MAs, Cunha *et al.* (2024), após um levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, analisaram 50 artigos sobre o tema. Tais artigos foram produzidos em diferentes áreas do conhecimento, porém notou-se a predominância da área da saúde, sendo as reflexões majoritariamente voltadas para o Ensino Superior. No intuito de caracterizar e definir o que e quais são as metodologias ativas, os autores mapearam

os artigos analisados e construíram tabelas com as principais características a elas atribuídas e listaram as principais metodologias utilizadas como metodologias ativas.

Dentre as metodologias citadas nos textos, os autores referem-se à *gamificação*, definida da seguinte maneira:

[...] ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo, em uma situação real (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014; Murr; Ferrari, 2020). A partir disso, segundo Murr e Ferrari (2020), cria-se uma simulação dentro de uma situação real. No contexto educativo, essa abordagem utiliza-se de elementos característicos dos jogos para promover um ambiente motivacional e propício para a aprendizagem, na qual há engajamento para a resolução de problemas pelos estudantes (Cunha *et al.*, 2024, p. 14).

Os autores alertam ainda que a *gamificação* pode ou não envolver jogos propriamente ditos. Mais à frente faremos uma análise mais pormenorizada sobre os sentidos mais amplos da *gamificação* que extrapola o campo das metodologias utilizadas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Mas, por ora, vale destacar o fato de que o uso de jogos figura como uma possível metodologia ativa, pois contempla as características atribuídas conforme definição de Cunha *et al.* (2024).

Indo de encontro a essa perspectiva, Antoni e Zalla (2018), no artigo “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História”, referem-se a uma preocupação cada vez maior de superação do modelo tradicional de escola, com suas metodologias de ensino comumente excludentes e de relacionar ao plano do vivido os saberes artísticos e científicos historicamente acumulados (Antoni; Zalla, 2018, p. 113). Ainda segundo eles:

[...] professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas

a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento (Antoni; Zalla, 2018, p. 113).

Sendo assim, percebemos que os jogos didáticos têm se tornado ferramentas valiosas no ensino de diversas disciplinas, incluindo a Sociologia. Isto porque oferecem uma abordagem interativa e envolvente que pode complementar métodos tradicionais de ensino, o que facilita a compreensão de conceitos complexos, muitas vezes abstratos e aparentemente distantes da realidade cotidiana dos estudantes. Através dessa dinâmica diferente, os estudantes são incentivados a participar ativamente das atividades educacionais, promovendo maior interesse e curiosidade pela disciplina, já que terão a oportunidade de experimentar e interagir com os conteúdos em vez de apenas receberem informações passivamente. Essa abordagem pode levar a uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos sociológicos.

Além disso, ao participar de jogos didáticos, os alunos desenvolvem habilidades críticas como pensamento analítico, resolução de problemas e tomada de decisão. Essas habilidades são essenciais para a análise sociológica, que frequentemente requer a compreensão e avaliação de situações complexas. Um exemplo disso são os jogos de debate sobre questões sociais contemporâneas, que podem incentivar os alunos a analisar argumentos, construir suas próprias opiniões e apresentar suas ideias de forma coerente. Outro ponto importante é entender que a sociologia frequentemente lida com conceitos abstratos que podem ser difíceis de entender através de textos teóricos, muitas vezes densos e com uma linguagem não tão acessível. Os jogos didáticos podem traduzir esses conceitos em experiências tangíveis e concretas, facilitando a compreensão.

Johan Huizinga (2014), em seu livro *Homo ludens*, afirma que o lúdico constitui elemento fundamental da tradição humana, sendo fator central na formação das culturas. E através dele a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo.

O Projeto proposto cria uma possibilidade onde, partindo da afirmação de Huizinga (2014), os jogos desenvolvidos pela equipe possam ser um método de construção de conhecimento, sendo, assim, um recurso didático facilitador. A seguir, neste artigo, aprofundaremos essa questão citando o exemplo do *POLITIK*, jogo de tabuleiro criado pela nossa equipe que simula a estratificação social, no qual os jogadores sorteiam entre si, antes de a partida iniciar, a classe social a que pertencerão no jogo: proletariado/classe dos que vivem do trabalho ou capitalista. Esse tipo de dinâmica ajudou os alunos a visualizarem de que maneiras diferentes fatores, como renda e acesso à educação de qualidade, afetam a sociedade.

Por fim, não poderíamos deixar de citar o quanto importante são os jogos para colaboração e socialização dos estudantes. Nossos jogos se preocupam em promover interação entre os alunos, desenvolvendo habilidades de socialização e trabalho em equipe. Além de ser um fator particularmente relevante na sociologia, já que estuda a sociedade e as relações humanas, esse senso cooperativo e de comunidade sempre foi algo que nossa equipe definiu como essencial para a elaboração dos nossos jogos didáticos sociológicos. A título de exemplo, podemos citar novamente nosso jogo de tabuleiro, o *POLITIK*⁴, onde buscamos estabelecer mecanismos para que o grupo de estudantes que representavam “o proletariado” pudessem sempre apoiar uns aos outros, para que, juntos, conseguissem chegar mais perto da vitória, tangenciando, assim, o conceito marxista de consciência de classe.

Reafirmamos sempre que, no desenvolvimento do *POLITIK*, procuramos criar regras valorizando a cooperação, atenuando o caráter competitivo. O antagonismo de classes é referendado

no jogo, mas ao mesmo tempo criamos regras que simulam a solidariedade de classe. Esta foi uma preocupação central uma vez que buscamos enfatizar a cooperação, evitando, assim, o reforço do individualismo e da competição já tão disseminados pela lógica e racionalidade neoliberais. Falaremos sobre este aspecto a partir de agora.

O neoliberalismo para além das políticas econômicas

Pierre Dardot e Christian Laval (2016), em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, afirmam que o neoliberalismo vai além das políticas econômicas implementadas por governantes favoráveis aos interesses do capital a partir da década de 1980, configurando também um ideário que se aplica à e forma a subjetividade dos indivíduos, desdobrando-se e impactando as mais diferentes esferas da vida, até mesmo das relações pessoais e afetivas. É o que denominam racionalidade neoliberal.

Na análise proposta por eles, o neoliberalismo resgata o pensamento evolucionista do filósofo social-darwinista Herbert Spencer. Os autores recordam que:

O spencerismo faz parte de uma contraofensiva dos “individualistas” que denunciam como traidores e acusam de “socialismo” os defensores das reformas sociais que visam o bem-estar da população. Por volta de 1880, os velhos liberais sentem que o triunfo de 1860 ficou para trás, levado por um vasto movimento contra o *laissez-faire*. Reunidos na Liberty and Property Defence League, fundada em 1882, perderam muito da influência intelectual e política que tinham na era vitoriana (Dardot; Laval, 2016, p. 46).

⁴ O *POLITIK* é um jogo de trilha, com tabuleiro, quatro categorias de cartas, pinos e dados. O jogo pode ser disputado por 4 jogadores ou 4 equipes. Antes de iniciar a partida, cada um/uma sorteia a ‘carta identidade’, um jogador ou equipe será o “capitalista” e os(as) demais representarão aqueles que vivem do trabalho. O progresso no jogo se dá a partir da resposta correta às perguntas presentes nas cartas da categoria “Questão”. Ao avançar, o participante pode cair nas casas especiais sinalizadas no tabuleiro, caso isto aconteça, ele sorteará uma carta da categoria “sorte/azar” correspondente à sua identidade, isto porque as situações que representam sorte ou azar para os “detentores do capital” não são as mesmas para os que “vivem do trabalho”. Estas cartas podem determinar o avanço ou recuo de casas, o bônus de mais uma jogada ou o prejuízo de permanecer uma rodada sem jogar. Nestes casos, os jogadores ou equipes representantes dos que “vivem do trabalho” podem se ajudar compartilhando com os demais as bonificações determinadas nas castas da sorte.

Ainda no Século XIX, Herbert Spencer denuncia uma lista de “leis de coerção”, que se referem às esferas sociais, médicas e educacionais. Ele tece severas críticas, por exemplo, às leis que proíbem o trabalho infantil e às sanções impostas aos que desrespeitam tal proibição, é contrário à vacinação obrigatória e às leis que limitam o trabalho de mulheres e crianças nas manufaturas de tingimentos e lavanderias. Spencer é especialmente duro ao rechaçar o auxílio aos pobres; para tanto, lança mão da teoria malthusiana e de um ditado cristão que diz “quem não deve trabalhar, não deve comer”, o qual ele associa a uma suposta lei da natureza que defende o perecimento daquele que não tem energia o suficiente para se bastar.

Spencer adapta, assim, o princípio positivista de que a sociedade é regida por Leis Naturais, que funcionam por si só, absolutamente independente de qualquer tipo de voluntarismo. Neste caso, entretanto, não são leis que forjam equilíbrio social. O darwinismo social, portanto, apropria-se de forma enviesada da teoria de Charles Darwin sobre a evolução das espécies a fim de propor uma leitura evolucionista das sociedades. A racionalidade neoliberal, a que se referem Dardot e Laval (2016), leva às últimas consequências tais princípios, onde há uma valorização exacerbada da competição em detrimento da cooperação.

Esta racionalidade que permeia a vida nas sociedades neoliberais fica evidente no fenômeno que analisaremos a seguir, qual seja: a *gamificação*. Esta também será implementada em diferentes escopos da vida: o mundo do trabalho, dos afetos e, é claro, a educação. Não só como recurso didático implementado em sala de aula, mas também como filosofia pedagógica, orientando os novos sistemas educacionais que, na última década, se alastraram no Brasil.

Gamificação: transformando a vida em competição

Como pertinente afirma Viviane Vidalgal (2021), no artigo “*Game over: a gestão gamificada do trabalho*”, jogo é um termo polissêmico

que permite definições distintas nas Ciências Sociais e Humanas. Como mencionado anteriormente, Huizinga (2014) destaca o caráter lúdico, isto é, de diversão que envolve as atividades de jogos. Há quem enfatize o caráter artificial do ambiente criado pelos jogos, as regras (Huizinga também remete a esta possibilidade, lembrando que isto pode representar a simulação das relações e regras vigentes na realidade social) e estratégias para se atingir um objetivo tal quantificável (Salen; Zimmerman, 2004). Deterding *et al.* (2011), enfatizam a competição como um elemento constitutivo do jogar. Eles afirmam ainda que, especialmente nos jogos eletrônicos, mais do que atingir metas, o objetivo é vencer adversários.

O termo *gamificação*, igualmente, tem sido aplicado com diferentes significados; por exemplo, como o uso de elementos de *design* de jogos em contextos que não são relacionados a jogos (Deterding *et al.*, 2011). Ou seja, é a transformação de diferentes contextos da vida em um jogo.

Vania Ribas Ulbricht e Luciane Maria Fadel (2014), em seu artigo “*Educação gamificada: valorizando aspectos sociais*”, lembram que, embora este termo só passe a ser empregado em 2010, elementos de uma pedagogia *gamificada* já fazem parte do cotidiano escolar há muitas décadas. As autoras nos convidam a relembrar nossa época de estudantes da Educação Básica, onde se aplicavam estratégias como estrelinhas de acordo com o número de acertos numa atividade (insígnias) ou ainda o grau de dificuldade de palavras que se elevava ao longo de um ditado, remetendo às fases de um jogo. Poderíamos acrescentar o quadro de honra ou de classificação em termos de nota afixado em locais de grande visibilidade a cada bimestre. Não é difícil identificarmos muitas dessas estratégias sendo aplicadas ao longo de nossa formação básica, desde o que equivale hoje ao Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Na literatura sobre os processos educacionais, há uma vertente que distingue o fenômeno da *gamificação* e a educação baseada em jogos; na *gamificação* elementos próprios do *design* e da mecânica do jogo são utilizados em atividades não

relacionadas a jogos a fim de moldar o comportamento do aluno (o exemplo clássico das estrelinhas por bom comportamento ou o do quadro de honra). Já no segundo modelo, os jogos são combinados de forma complementar com as aulas tradicionais, criando um ambiente lúdico e divertido que atenua a maior rigidez e, às vezes, monotonia, das aulas convencionais. Mas também não se deve pressupor que os jogos sirvam apenas para revisão ou reforço do conteúdo programático, eles devem permitir o desenvolvimento de habilidades, como a capacidade de lidar com o indefinido, elaboração de estratégias e resolução de problemas.

Todavia, existem outras vertentes de análise do conceito de *gamificação* nos processos educacionais que ampliam este debate. Dada a própria polissemia da palavra jogo, este conceito também não se encerra numa única definição. Sendo assim, tentaremos esquematizar algumas das principais concepções. Há, por um lado, aquelas que enfatizam estruturas de recompensa, reforço e *feedbacks*, suportadas por mecânicas e sistemáticas que potencializam o envolvimento do indivíduo. Concepção que se aproxima da noção de *gamificação* descrita acima, com caráter motivacional. Trata-se de promover o engajamento e adequação do público-alvo a determinados padrões de comportamento. E, por outro lado, há a proposta de Furió *et al.* (2013), enfatizando a possibilidade do desenvolvimento de habilidades de pensamentos e cognição através do jogo, que estimula a atenção e a memória. Nesta perspectiva, destaca-se igualmente o prazer, isto é, o lúdico e a diversão. Além de tratar o estudante como sujeito.

De acordo com Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 15):

[...] Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando técnicas assistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo. Vianna *et al.* (2013) consideram que a gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Para os autores isso não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos

mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar. Segundo Zichermann e Cunningham (2011), a gamificação explora os níveis de engajamento do indivíduo para a resolução de problemas. Do ponto de vista emocional, Hamari, Koivisto, Sarsa (2014) compreendem que gamificação é um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos.

Ainda que em algumas dessas definições a interação seja contemplada, percebemos que a *gamificação* prioriza a competição, além de ter um foco muito claro na motivação do comportamento objetivando a adesão a padrões desejados. Sendo assim, o Projeto “Sociologia em Jogo” inscreve-se na chave das metodologias ativas (MAs) que melhor se definem pela aprendizagem baseada em jogos, entendendo MAs como um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo, conforme definido por Cunha *et al.* (2024). Não que a competição esteja totalmente excluída do processo, mas a ênfase recaia sobre a troca, o diálogo e a cooperação, e pretendemos explicitar tudo isso no tópico a seguir, onde descreveremos a trajetória do Projeto ao longo do ano de 2023, seu primeiro ano de execução.

Admitimos que ao utilizarmos os jogos como recursos didáticos pretendemos estimular os estudantes, não a assumirem um comportamento específico e padronizado, mas sim a adotarem uma postura ativa no processo dialético de ensino-aprendizagem-ensino, possibilitando, não somente a apropriação do conhecimento acumulado no campo sociológico, mas também o protagonismo estudantil na construção do conhecimento. Além disso, a motivação não se deu com base em prêmios, pontos ou insígnias, mas sim pelo próprio ambiente lúdico e descontraído criado durante a elaboração e execução dos jogos.

“Sociologia em Jogo” para além da competição

O principal objetivo do Projeto “Sociologia em Jogo”⁵ é a criação de recursos didáticos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem da sociologia, através do uso de metodologias ativas, onde os estudantes participem efetivamente de tal elaboração, tendo sempre a professora como orientadora/mediadora. Ao final de cada ano, temos como meta apresentar um produto educacional na forma de jogos didáticos priorizando o protagonismo dos estudantes da Educação Básica nesse processo. Por meio da estruturação de jogos criativos é possível dar centralidade a um processo dialético de construção coletiva do conhecimento envolvendo não só estudantes e professores da educação básica, mas também do Ensino Superior.

No ano de 2022, antes mesmo de o Projeto “Sociologia em Jogo” estar em vigor, a professora coordenadora realizou uma atividade junto às três turmas da 2^a série do Ensino Médio em que lecionava, onde os estudantes, organizados em grupos, foram orientados no desenvolvimento de protótipos de jogos relacionados ao conteúdo programático e a discussões do terceiro trimestre. Além do conteúdo, relacionando a teoria estudada, os conceitos e as discussões remetendo a situações cotidianas da realidade social na qual se inserem, os discentes foram responsáveis por decidir a mecânica do jogo, redigir o manual e confeccionar o material (na ocasião propôs-se que utilizassem materiais recicláveis e peças de outros jogos, quando conviesse).

O objetivo de tal atividade foi, sobretudo, caminhar na direção do que Freire e Hooks propõem, isto é, subverter a lógica em que os estudantes sempre respondem perguntas feitas pelo professor, estimulando, assim, a elaboração de questões sobre determinado tema e/ou teoria a partir de um problema a resolver. Desta forma, buscou-se fazer

com que o estudante conseguisse identificar num texto, na teoria de um autor, o que há de mais relevante e quais são os pontos centrais, além de ponderar sobre quais instrumentos conceituais melhor prestar-se-iam à compreensão e à análise da sociedade, elementos fundamentais para a construção do pensamento crítico.

Em paralelo ao tratamento das questões do protótipo desenvolvido pelos estudantes, a equipe do Projeto, em 2023, desenvolveu um jogo inédito, o já mencionado *POLITIK*, onde foram abordados temas e conceitos próprios da Sociologia e da Ciência Política. Neste jogo também contamos com questões elaboradas com base no conteúdo programático da 2^a série do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Cefet-RJ, Unidade Maracanã, no município do Rio de Janeiro. Tais temáticas e conceitos estão diretamente relacionados aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Por meio do jogo, pretendemos aprofundar conceitos como o conceito de Estado, apresentar as peculiaridades de diferentes sistemas econômicos e ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano e diretamente relacionada à tomada de decisões, permitindo, assim, uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual. Estimulando o estudante a extrapolar os limites do senso comum, que tende a deslegitimar a política como processo válido de disputa e transformação.

O *POLITIK* é um jogo de trilha, com tabuleiro, quatro categorias de cartas, pinos e dados. O jogo pode ser disputado por 4 jogadores ou 4 equipes. Antes de iniciar a partida, cada um/uma sorteia a ‘carta identidade’, um jogador ou equipe será o ‘capitalista’ e os(as) demais representarão aqueles que vivem do trabalho. O progresso no jogo se dá a partir da resposta correta às perguntas presentes

⁵ O Projeto de Extensão “Sociologia em Jogo”, coordenado pela professora de Sociologia do Cefet - Maracanã, Marcela Serrano, contou, no ano de 2023, com a colaboração das bolsistas Mariana Piran Bom, Maria Lúcia Martins Cordeiro, Anna Carolina Costa, Fabia Luiza (PIBID Sociologia UFRJ) e da bolsista de extensão Brunna Preussler Barreto (aluna do Ensino Médio Integrado ao Técnico do curso de Estradas).

nas cartas da categoria “Questão”. Ao avançar, o participante pode cair nas casas especiais sinalizadas no tabuleiro, caso isto aconteça, ele sorteará uma carta da categoria “sorte/azar” correspondente à sua identidade, isto porque as situações que representam sorte ou azar para os “detentores do capital” não são as mesmas para os que “vivem do trabalho”. Estas cartas podem determinar o avanço ou recuo de casas, o bônus de mais uma jogada ou o prejuízo de permanecer uma rodada sem jogar.

Para minimizar o caráter competitivo, que era uma das nossas grandes preocupações, procuramos simular as relações antagônicas entre as classes no capitalismo, criando situações que sugerissem a solidariedade de classe e não a competição individual, tão valorizada no espectro neoliberal. Sendo assim, nas cartas de sorte daqueles que vivem do trabalho sempre havia a possibilidade de compartilhar as vantagens previstas na carta com os outros jogadores ou equipes com a mesma identidade (“os que vivem do trabalho”), compartilhando as conquistas e avanços com os demais.

A disputa entre indivíduos é própria da *gaminificação*, conforme analisado aqui anteriormente, fenômeno cada vez mais presente na sociedade, especialmente onde prevalece a chamada racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Neste cenário a competição é naturalizada e valorizada em detrimento da cooperação, evocando uma leitura social-darwinista sobre a realidade social.

Exacerbar a competição, repetimos, não foi o nosso objetivo. Esta já é uma tendência a que frequentemente os estudantes são expostos, configurando forte pressão, o que tem afetado consideravelmente a saúde mental dos jovens. Por isso, não buscamos focar em quem ganha o jogo, mas sim naquilo que os alunos aprendem com ele. Aplicamos mecanismos e dinâmicas em jogos para motivar e ensinar os alunos de forma lúdica, isto dentro das condições que tínhamos disponíveis.

A cooperação foi estimulada durante os jogos e no próprio desenvolvimento deles, já que os estudantes em grupos elaboraram questões a partir dos textos lidos e discutidos nas aulas. E eles, por

sua vez, sentiam o cuidado da professora e das estudantes bolsistas em transmitir e conduzir dinâmicas não só com afeto, mas também preocupação de que eles verdadeiramente aprendessem. A receptividade em sala de aula quando aplicamos essas oficinas de jogos didáticos foi incrível, os estudantes se engajaram e realmente se envolveram, respondendo os questionamentos da melhor forma possível. Quando erravam, o erro não era visto como algo ruim. Sempre deixávamos evidente o porquê do erro para que o aluno realmente aprendesse o conteúdo se divertindo.

Assim que tivemos pronta a primeira versão do jogo, realizamos diversas oficinas com jogos didáticos, tanto no próprio Cefet - Maracanã, como em outras Instituições de Ensino, por exemplo, a Escola Firjan SESI, de Jacarepaguá, e o Colégio Estadual Souza Aguiar, localizado na região central do Rio de Janeiro, ambas em parceria com a professora Bruna Lucila. O “Sociologia em Jogo” também marcou presença na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Cefet (Sepex), na qual o Projeto ficou em segundo lugar na premiação no segmento de Ciências Humanas. Sendo um Projeto de Extensão de Fluxo Contínuo, o “Sociologia em Jogo” pretende seguir contribuindo para superar a falta de protagonismo estudantil e adicionar a experiência vivida na prática.

Considerações finais

Os jogos didáticos são uma ferramenta poderosa no ensino da sociologia, proporcionando uma experiência de aprendizagem interativa, engajante e eficaz. Eles ajudam a transformar conceitos abstratos em experiências concretas, desenvolvem habilidades críticas e promovem a colaboração e a socialização entre os alunos. No Projeto conseguimos demonstrar que ao incorporar jogos didáticos no currículo de Sociologia, houve um enriquecimento significativo no processo educativo, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível.

É importante compreender que o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da

Fonseca (Cefet-RJ) possui uma dinâmica diferenciada e até mesmo “privilegiada” quando comparada à realidade de instituições estaduais e municipais do país. O Cefet é uma instituição que procura promover a educação mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão. E essa estrutura tornou possível a criação desse e de muitos outros projetos de extensão na educação básica. Entretanto, um projeto transcende o ato da criação, pois é preciso desenvolvê-lo e colocá-lo em prática. E para que esses processos sejam realizados, é fundamental a presença de elementos como: tempo de qualidade, organização e investimento financeiro.

No caso do “Sociologia em Jogo”, foram muitas horas dedicadas ao desenvolvimento dos jogos utilizados durante as oficinas. O Projeto trabalhou com jogos de tabuleiro, e todo o processo de confecção desse material foi inteiramente artesanal. As bolsistas, juntamente com a professora, desenvolveram a logo do jogo, o *design* do tabuleiro, os materiais de divulgação, o *design* das cartas, além de parte do conteúdo didático e pedagógico contido nelas. Além disso, destaca-se que o custeio do material impresso foi dividido entre a coordenadora do Projeto e bolsistas do PIBID. Incluindo os materiais utilizados na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Cefet (Sepex), como: *banners* explicativos, EVA, fotografias e dois exemplares do jogo *POLITIK*.

Sendo assim, embora reconheçamos aqui a eficácia do uso das metodologias ativas e do quanto elas podem contribuir para o sucesso escolar dos estudantes, não podemos deixar de falar da precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre o desenvolvimento de projetos e das demais práticas curriculares. Essa precarização não é uma questão recente no cenário brasileiro, mas tem se tornado cada vez maior com o passar do tempo, especialmente na última década, onde predominaram governos de viés neoliberal.

Grande parte da carga horária dos professores no Brasil é não institucional. Os salários dos profissionais docentes não condizem com suas jornadas de trabalho. O tempo que esses profissionais têm fora da escola, eles utilizam para realizar

o planejamento da aula, desenvolver as atividades que serão propostas e corrigir provas e trabalhos, atividades estas não remuneradas e extremamente invisibilizadas pela legislação e pela sociedade civil. Em alguns casos, parte desse tempo pode ser investida na formação continuada, que talvez não seja tão comum, uma vez que boa parte dos profissionais da categoria, devido aos salários extremamente defasados, precisam se desdobrar entre várias escolas, consumindo, assim, todo o seu tempo em sala de aula e deslocamentos, o que precariza sobremaneira o trabalho docente.

A implementação de jogos didáticos no ensino de sociologia enfrenta, portanto, um grande obstáculo nas escolas públicas: a falta de incentivo financeiro. Este problema impacta diretamente a qualidade e a eficácia do ensino, limitando o acesso dos alunos a metodologias inovadoras e interativas. As escolas públicas frequentemente operam com orçamentos limitados que são insuficientes para cobrir todas as necessidades educacionais básicas, como salários de professores, manutenção das instalações e materiais didáticos convencionais. Nesse contexto, investir em jogos didáticos pode parecer um luxo, apesar de seus benefícios apontados pela literatura (Antoni; Zalla, 2018; Ulbricht; Fadel, 2014).

Além disso, a alocação de recursos nas escolas públicas muitas vezes reflete prioridades políticas e administrativas que podem não valorizar adequadamente a inovação pedagógica. Investimentos em jogos didáticos podem ser vistos como secundários em comparação com outras necessidades percebidas como mais urgentes.

Estes problemas não só limitam o acesso às oportunidades de aprendizado interativo e engajante para os alunos, mas também perpetuam a desigualdade educacional. Para superar esses desafios, é essencial uma maior conscientização sobre os benefícios dos jogos didáticos e políticas públicas que priorizem a inovação pedagógica, mas sobretudo é fundamental que avancemos na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, o que pressupõe, dentre outras coisas, a melhoria das condições do trabalho docente.

Referências

- ANTONI, E.; ZALLA, J. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 113-125.
- BUSARELLO, R.; ULRICH, V.; FADEL, L. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. et al. (org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CUNHA, M. B.; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E.; MARQUES, G. Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, p. e39442, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: Envisioning Future Media Environments, 15th., 2011, Tampere. *Proceedings* [...]. New York: ACM, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURIÓ, D.; GONZÁLEZ-GANCEDO, S.; JUAN, M. C.; SEGUÍ, I.; COSTA, M. The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game. *Journal Computers & Education*, Virginia, v. 64, p. 24-41, 2013.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. Trad. de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- POEMA: A escola - Paulo Freire. *Blog Professora Angela Martin*. [S.I.], 29 jan. 2008. Disponível em: <https://profgege.blogspot.com/2008/01/poema-escola-paulo-freire.html>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Rules of play*: game design fundamentals. London: MIT Press, 2004.
- ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In: FADEL, L. M. et al. (org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- VIDIGAL, V. *Game over*: a gestão gamificada do trabalho. *Revista Movimentação*, Dourados, v. 8, n. 14, jan./jun. 2021.

Recebido em: 18 nov. 2024

Aceito em: 14 dez. 2024

