

Sílvia Elaine Almeida Lima

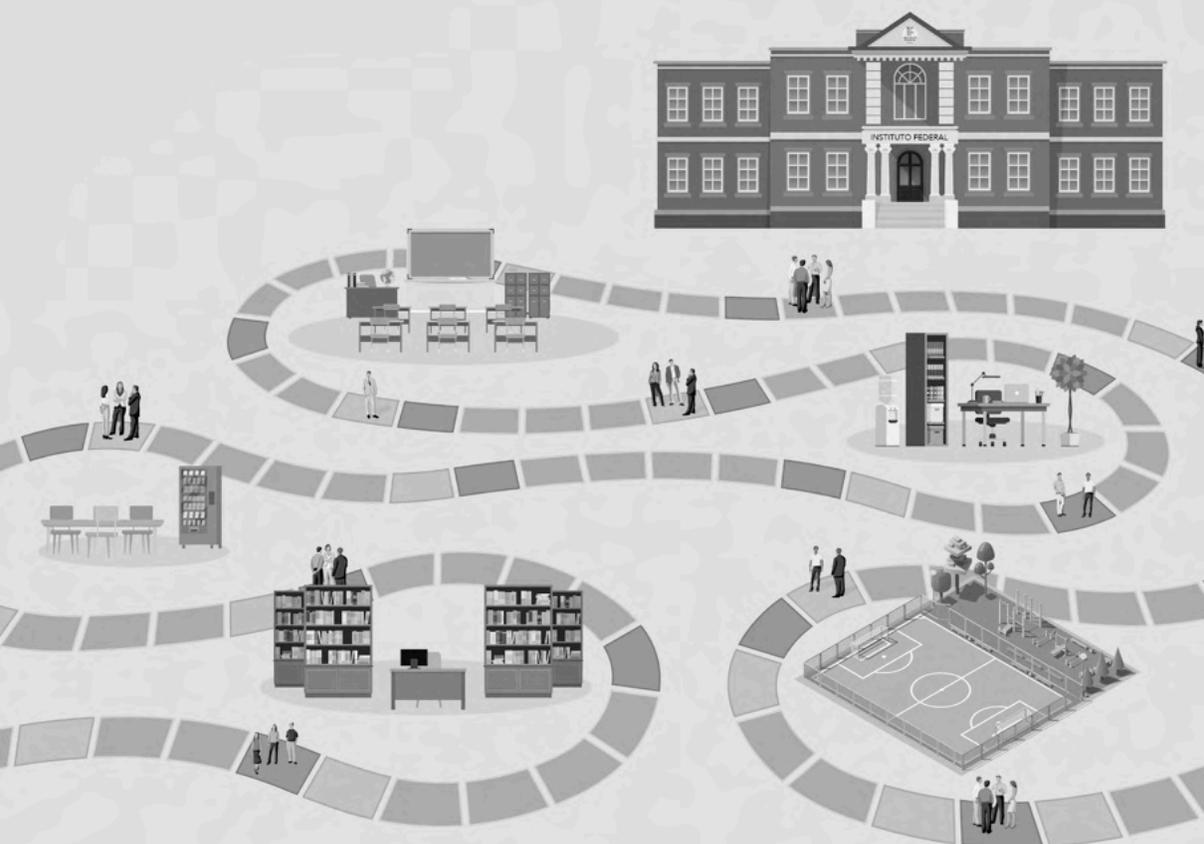
O trabalho educativo dos/as profissionais
não docentes na Educação Profissional e Tecnológica:



Nas trilhas do Jogo de Tabuleiro
“Quem somos nós?”

Sílvia Elaine Almeida Lima

O trabalho educativo dos/as profissionais
não docentes na Educação Profissional e Tecnológica:



Nas trilhas do Jogo de Tabuleiro
“Quem somos nós?”

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



O trabalho educativo dos/as profissionais não docentes na educação profissional e tecnológica: nas trilhas do jogo de tabuleiro “Quem somos nós?”

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Sílvia Elaine Almeida Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732 Lima, Sílvia Elaine Almeida
O trabalho educativo dos/as profissionais não docentes na educação profissional e tecnológica: nas trilhas do jogo de tabuleiro “Quem somos nós?” / Sílvia Elaine Almeida Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0068-4
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.684221803>

1. Educação profissional. 2. Trabalho educativo. I. Lima, Sílvia Elaine Almeida. II. Título.

CDD 378.013

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



Dedico este trabalho aos profissionais não docentes do Instituto Federal da Bahia, *campus* Salvador: os Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação e os(as) profissionais terceirizados(as).

Aos meus orientadores da pesquisa: Leonardo Rangel dos Reis e Jocelma Almeida Rios

"O educador se eterniza em cada ser que educa".

Paulo Freire

PREFÁCIO

Os Programas de mestrados profissionais no país são frutos de demandas sociais, e se configuram como importante vetor epistemológico de criação e difusão de novas relações com o conhecimento. Eles se apresentam como anseios dos movimentos sociais a partir do momento em que estes se mobilizaram/mobilizam para a criação de relações mais horizontais entre a academia e a sociedade civil. Configuram-se como criação de novas relações epistemológicas na medida em que ousam inverter o abstracionismo que sempre esteve bastante presente nas relações acadêmicas ao priorizar as práticas. Desse modo, semelhante ao que Marx afirma ter feito com o idealismo hegeliano, esses Programas ousam reposicionar as costumeiras dinâmicas entre teorias e práticas tão presentes na constituição do nosso país, especialmente na insidiosa e desigual relação estabelecida entre trabalho intelectual *versus* trabalho manual.

Essa inflexão narrativa traduz-se num vital recontar das histórias, não mais através da ótica exclusiva dos vencedores, mas, a partir da imprescindível visibilização das experiências e narrativas dos grupos que foram subalternizados (grande parte dos/as renegados/as são os/as praticantes dos trabalhos manuais).

Esse recontar não se envolve com nenhum processo de vitimismo, como é tão apregoadado pela extrema direita, mas compromete-se com o avanço da democracia, pois está ancorado e mobiliza a luta pela justiça social, e pela igualdade de direitos a todos/as cidadãos/dãs do país. Essa luta utópica é sonho coletivo de toda nação democrática, como bem alertara Martin Luther King Jr.. Sonho que se sonha ao ser exercitado na busca pela criação de ambientes respaldados pela igualdade de direitos, valorização das diferenças e combate às desigualdades sociais. Conhecimento praticado em prol das causas coletivas, implicado com a utópica ampliação das demandas democráticas.

Por tudo isso, é uma honra prefaciá-lo o livro de Sílvia Elaine, porque ela, com a competência que lhe é costumeira, exerce a importante tarefa de visibilizar um grupo que ainda é subalternizado nos cenários educativos, em especial, nos ambientes da educação profissional e tecnológica – EPT. Estamos falando dos profissionais Técnicos/as-Administrativos/as em Educação – TAEs. Sua importante defesa é a de que, embora esses/as profissionais não estejam em sala de aula, eles/as também colaboram com a ação educacional, portanto seu trabalho é educativo. Grande parte do livro que o/a leitor/a tem o prazer de ter agora “em mãos”, gravita em torno da competente e fundamentada defesa de tal tese. A outra parte, igualmente importante e fecunda, parte para o desenvolvimento de um jogo analógico intitulado “Quem somos nós?”, desempenhando a importante função de criar um artefato, porque toda pesquisa desenvolvida nesses Programas é implicada e atrela-se à criação de um produto educacional. Baseado no referido jogo, a admirável

pesquisa se propõe a demonstrar as potencialidades do trabalho educativo dos/as profissionais não docentes para a formação humana dos/as estudantes da EPT.

Com seu livro, Sílvia Elaine também aponta para a importância de práticas e relações que podem nos fazer avançar na ampliação do desejado currículo integrado, afinal é impossível praticá-lo sem se levar a sério as incríveis contribuições e potencialidades que podem advir dos encontros com a expertise e competência dos/as profissionais Técnicos/as-Administrativos/as em Educação – TAEs.

Desejo uma excelente leitura a todos/as e espero que esse livro mobilize várias outras pesquisas e problematizações.

Salvador, 2022

Leonardo Rangel

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1	4
CONSIDERAÇÕES SOBRE JOGO E O ATO DE JOGAR	
CAPÍTULO 2	17
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO À DIVISÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	
CAPÍTULO 3	25
SABER(ES), IDENTIDADE(S) E O TRABALHO EDUCATIVO DOS(AS) PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
CAPÍTULO 4	39
OS CAMINHOS DA PESQUISA	
CAPÍTULO 5	45
ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE TABULEIRO “QUEM SOMOS NÓS”?	
CAPÍTULO 6	62
O JOGO DE TABULEIRO “QUEM SOMOS NÓS?”	
EPÍLOGO	95
REFERÊNCIAS	96
SOBRE A AUTORA	104

APRESENTAÇÃO

‘QUEM SOMOS NÓS?’

Esta obra é uma versão modificada da minha dissertação de mestrado, defendida no Instituto Federal de Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. O objetivo da pesquisa foi elaborar e validar um jogo de tabuleiro relacionado às potencialidades do trabalho educativo dos(as) profissionais não docentes para a formação humana dos(as) estudantes. A metodologia da pesquisa adotada atendeu a procedimentos que envolveram: metodologia de design de jogos, elaboração e testagem dos primeiros protótipos do jogo com um grupo de teste; aplicação de entrevistas e observação não participante, testagem e validação do protótipo final com um grupo de foco.

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas no Instituto Federal da Bahia, *campus* Salvador, e os sujeitos envolvidos foram os(as) Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação, dentre um universo de 176 profissionais que atuam no campus. O problema de pesquisa girou em torno do seguinte questionamento: o jogo de tabuleiro pode ser encarado como atividade formativa, lúdica e estratégica no auxílio à mitigação da invisibilidade dos TAEs, podendo contribuir na conscientização, formação e percepção do potencial do trabalho educativo dos(as) profissionais não docentes na formação humana dos(as) estudantes da EPT?

Diante do exposto, a hipótese foi a de que o jogo de tabuleiro se traduz numa importante estratégia de formação e conscientização acerca das potencialidades do trabalho educativo dos(as) profissionais não docentes e pode se constituir num recurso didático e material complementar em cursos de formação profissional destinado aos profissionais não docentes da EPT, podendo ser utilizado, portanto, em espaços formais e não-formais de ensino; e, também, como parte do currículo dos(as) estudantes envolvidos(as) na EPT, inclusive dos cursos técnicos integrados.

Assim, o jogo ‘Quem somos nós?’ foi pensado enquanto uma possibilidade de apresentar e representar a complexidade da identidade e dos saberes dos(as) profissionais não docentes que atuam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, mais precisamente no Instituto Federal da Bahia, *campus* Salvador, no intuito de demonstrar o potencial do seu trabalho educativo na formação humana integral dos(as) estudantes do IFBA.

A formação humana integral é uma concepção de educação defendida pelos Institutos Federais (IFs), centrada na formação plena dos indivíduos, com base na relação Trabalho - Educação, cujo ideal é a formação omnilateral dos sujeitos através de uma educação que ofereça as condições necessárias para o sujeito escolher o que quiser ser na vida, tendo como cerne o ‘trabalho como princípio educativo’.

Nesses termos, os(as) profissionais não docentes, embora não estejam em sala de aula, também colaboram para o alcance dessa missão educacional, pois o seu trabalho também é educativo; e é partindo desse pressuposto que o referido jogo propõe demonstrar as potencialidades do trabalho educativo dos(as) profissionais não docentes para a formação humana dos(as) estudantes da EPT. Segundo Monlevade (2009), pouco se tem pesquisado acerca dos(das) profissionais não docentes que compõem o “corpo de educadores”. Tal fenômeno é fruto da visão reducionista dos estudiosos da educação escolar, “que só conseguem perceber em cena, nas escolas, professores e alunos, tornando os demais ‘invisíveis’. A realidade, entretanto, é que sempre estiveram presentes nas escolas outros trabalhadores” (MONLEVADE, 2009, p. 341).

Portanto, partimos do pressuposto de que todo trabalho exercido por profissionais da educação possui uma dimensão educativa e formativa, obviamente, dentro das competências e atribuições relacionadas a cada cargo. No entanto, os(as) profissionais não docentes historicamente vêm assumindo um papel de invisibilidade nas instituições educacionais por serem considerados(as) agentes periféricos às atividades de ensino, colocados à margem do processo educativo e concebidos(as) como agentes distantes das intenções do educar.

Isto posto, através do seu caráter lúdico e divertido, o jogo de tabuleiro busca promover a interação e cooperação entre os(as) participantes com vistas à formação e conscientização do potencial educativo do seu trabalho nas Instituições Federais. O cenário do jogo é inspirado na estrutura física do Instituto Federal da Bahia, *campus* Salvador e no plano de carreira dos TAEs; a narrativa traz a história e aspectos do cotidiano profissional dos(as) TAEs dos IFs, cuja atuação contribui para a formação humana integral dos estudantes. Desse modo, durante a jornada no tabuleiro, os(as) participantes são confrontados com desafios, regras e situações-problemas que fazem parte da sua vida profissional real. O jogo pode ser disputado por até quatro pessoas e muitas emoções podem ser emanadas durante as rodadas.

Este livro está dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo teço algumas considerações sobre jogos e o ato de jogar, metodologia de design de jogos e as origens, características e potencialidades do jogo de tabuleiro. O segundo capítulo aborda a história da Educação Profissional no Brasil, o qual busca fazer um resgate histórico de como se deu a dissociação entre educação e trabalho. Ainda neste capítulo, é abordado a concepção de Formação Humana Integral defendida pelos Institutos Federais. O terceiro capítulo, intitulado “Saber(es), identidade(s) e o trabalho educativo dos(as) profissionais não docentes dos Institutos Federais”, analiso as narrativas dos sujeitos entrevistados quanto à mobilização dos saber(es), identidade(s) profissional(is) e o trabalho educativo dos(as) Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação do IFBA, *campus* Salvador. No quarto capítulo apresento os caminhos da pesquisa e os referenciais metodológicos utilizados

para o desenvolvimento do jogo de tabuleiro. Já no quinto capítulo discuto minuciosamente as etapas do desenvolvimento do jogo de tabuleiro *“Quem somos nós?”*. E por último, no sexto capítulo, é apresentado o jogo de tabuleiro propriamente dito. Neste capítulo é demonstrado os elementos, os aspectos artísticos, interativos, técnicos e narrativos do jogo *“Quem somos nós”*.

CONSIDERAÇÕES SOBRE JOGO E O ATO DE JOGAR

O ato de jogar é uma atividade natural do ser humano, contudo, jogar, enquanto atividade lúdica, não se limita apenas à humanidade, uma vez que já era praticado pelos animais como afirma Huizinga (2001 p. 6): “os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. Os animais brincam tal como os homens”. Para Huizinga (2001), ‘jogo’ é toda e qualquer atividade humana. A palavra jogo está associada ao conceito de ludicidade, cuja origem semântica vem do latim *ludus*, que quer dizer: jogo, exercício, imitação, brincadeira, diversão, passatempo. Ainda segundo Huizinga (2001, p. 41), “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. A essência da palavra jogo é traduzida em diversas línguas (como chinês, alemão, francês, espanhol, italiano, português etc), como diversão, entretenimento e representação do mundo real.

Em chinês, por exemplo, a expressão *wan*, a qual predomina a ideia de jogo infantil, significa ter prazer com alguma coisa, entreter-se, se entregar a alguma atividade despreocupadamente. “O termo alemão *spielen* significa ao mesmo tempo jogar e representar, tanto no sentido de figurar como no da representação teatral” (HUIZINGA, 2001, p. 16). Enfim, “jogar é uma palavra relacionada com atividades realizadas para a recreação do

espírito, distração, entretenimento, divertimento, prática de desporto, astúcia, fingimento e luta, entre outros” (MASSA, 2015, p. 115).

Embora não tenha como precisar exatamente o surgimento do jogo na vida do ser humano, pois entre os diferentes povos o jogo surge em épocas diferentes, o fato é que o jogo faz parte da humanidade, é mais antigo do que a própria cultura, e certamente teve influência no processo de hominização da espécie *sapiens*, inclusive trata-se de atividade central em muitas sociedades, ao ponto de poder nos caracterizar como *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2001). Os jogos, segundo Caillois (1990) e Huizinga (2001) são parte inconteste da história da humanidade, e enchem de significado, encanto e leveza as atividades cotidianas, que passam a ser práticas e pensadas como uma vocação social, possibilitadora e facilitadora da interação, socialização, do fortalecimento dos laços de pertença, e, portanto, boas geradoras de temas e de pessoas alegres.

Nessa direção, Huizinga (2001, p. 5) assevera: “o jogo é fato mais antigo que a cultura. O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica”. Desse modo, tem-se que “no jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma

coisa” (HUIZINGA, 2001, p. 32). Indo na mesma direção, Kunz (2006, p. 95) afirma que “há indícios de que em todos os povos e em todas as civilizações, em todos os tempos, existia a brincadeira e o jogo”. Diz ainda que, devido à crescente tendência de racionalização das ações humanas, as características do brincar e do jogar foram mudando radicalmente com o passar do tempo.

Elkonin (1998) elabora uma relação interessante entre o jogo e o trabalho. A partir de uma concepção materialista-histórico-dialética, o trabalho é a base de todas as atividades humanas e, para ele, o jogo, enquanto atividade lúdica, surgiu na humanidade desde a sociedade primitiva, nas quais as crianças eram inseridas nas atividades de trabalho. Na medida em que estas tinham acesso às ferramentas de trabalho e reproduziam as ações dos adultos, a partir da imitação de gestos, porém, qualquer tarefa que elas realizassem era transformada em tarefa “lúdica”. Desse modo, por meio da sua fantasia, da natureza infantil, o lúdico, modifica a realidade a ser experimentada, alcançando resultados semelhantes aos que os adultos obtinham.

Compreendendo que, graças às atividades, o ser humano pode se desenvolver e criar novas formas de interação, à luz da visão sociocultural, o jogo assim como o trabalho são concebidos como elementos mediadores. A mediação é caracterizada como a relação entre o ser humano e o meio, é a ação que relaciona dois elementos, que serve de ponte, de passagem, de uma coisa a outra. A mediação é a relação concreta pela qual um dado elemento viabiliza a realização de um outro (VYGOTSKY, 1998).

No pensamento vygotskiano, o sujeito se constitui a partir das relações que se estabelecem com o meio, na medida em que interage com as atividades humanas mediadas por recursos. Para Vygotsky, a importância do jogo recai sobre a possibilidade do ser humano ir além do contato concreto com a realidade empírica, numa dimensão do imaginário que abre as perspectivas de sua emancipação, uma vez que o ser passa a atuar orientado pelas ideias e significados que advêm de sua relação com o mundo (ZAMBOTTO; CASTANHO, 2005).

O jogo, portanto, pode ser entendido como um recurso fundamental para o desenvolvimento humano, pois o indivíduo constrói o conhecimento saindo de patamares que têm funções psicológicas elementares para funções psicológicas superiores, pois se cria uma situação com regras que proporciona uma zona de desenvolvimento proximal. E ao interferir na zona do desenvolvimento proximal, um(uma) educador, por exemplo, contribuirá para movimentar os processos de desenvolvimento das funções mentais complexas; porque, nesta zona, a interferência é mais transformadora (TEZANI, 2016). Conforme aponta Rego (2000, p. 59), “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocados de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

O jogo é lúdico, é uma atividade humana, mas não essencialmente humana, pois os animais também brincam, como anteriormente já mencionado. O trabalho sim, é tido como essencialmente humano. O jogo é uma atividade envolvida com o ócio, por muitos considerados uma atividade improdutiva. O trabalho é sério, é uma atividade focada na produção. Chateau (1975, p. 13) define o jogo “como um meio pelo qual o homem pode desenvolver plenamente as suas potencialidades”.

O jogo enquanto atividade envolvida com o ócio não deve ser interpretado meramente como uma atividade improdutiva, mas atividade criativa. Nessa direção, De Masi (2000, p. 366), afirma que o ócio criativo “consiste em um processo mental e prático, ainda bastante misterioso, graças ao qual uma só pessoa ou um grupo, depois de ter pensado algumas ideias novas e fantasiosas consegue realizá-las concretamente”. Para ele, trata-se do mesmo processo mental utilizado nas atividades do trabalho, mas sua execução requer tempo livre para ser exercitado, incentivando ideias e fantasias, promovendo inclusive a não-alienação no trabalho. Contudo, nos dias de hoje, nem sempre as configurações de trabalho são capazes de permitir o tempo livre ao indivíduo para usufruir dos ganhos resultantes da sua atividade devido às longas jornadas e ao ritmo das suas atribuições profissionais quando há, sobretudo, uma política econômica centrada “apenas no lucro da exploração de atividades consumistas e esvaziadas de valor, fruto da ausência de uma educação para utilização e escolha de ócios positivos, pode levar a práticas consideradas como “negativas” de ócio” (AQUINO; MARTINS, 2007, p. 494).

De Masi (2000, p. 390) ainda afirma o seguinte: “o trabalho oferece, sobretudo a possibilidade de ganhar dinheiro, prestígio e poder”. O ócio oferece a possibilidade de: introspecção, encontros, do jogo, do convívio, do reforço ou do fazer novas amizades, das aventuras, auxiliando significativamente na construção subjetiva dos sujeitos. Desse modo, “a experiência de ócio é também o intercâmbio do Ser com o mundo. Neste processo, o sujeito muda e muda o seu entorno, realizando naturalmente um exercício de aprendizagem espontânea”. (RHODEN, 2009, p. 1236). Para Aquino (2007), o ócio integra a forma de ser de cada pessoa, é a expressão de sua identidade; pois não depende das atividades em si, “do tempo, do nível econômico ou formação de quem a vivencia, mas sim está relacionado com o sentido atribuído por quem a vive, conectando-se com o mundo da emotividade”. (AQUINO, 2007, p. 392). Assim, o ócio é capaz de promover aprendizagem, motivação, distração, aguçando a capacidade de criar, de imaginar, de viver socialmente, inclusive, de trazer mais qualidade de vida ao ambiente de trabalho; afinal, indivíduos motivados não só trazem benefícios a si mesmos, mas às instituições que fazem parte. Huizinga (2001, p. 33) define o jogo como a

atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites e tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo”, acrescenta

ainda que o jogo traz a sensação de tensão e alegria e uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Complementando os conceitos acima assinalados, Jesper Jull (2005) nos apresenta outra definição mais formal do jogo, pois, para ele, “jogo é um sistema formal baseado em regras, cujos resultados são variáveis e quantificáveis; onde diferentes variáveis determinam diferentes valores” (JULL, 2005, p. 6 apud SATO, 2010, p. 75). Para esse autor, o(a) jogador(a) empenha esforços intencionais para influenciar o resultado do jogo, uma vez que o(a) jogador(a) se une ao resultado, cujas consequências são opcionais e negociáveis, ou seja, no jogo, o(a) jogador(a) precisa tomar decisões e fazer escolhas segundo as regras estabelecidas e, mediante a sua participação efetiva. Os resultados variam e as consequências são frutos dessas escolhas.

Cook (2009 apud SATO, 2010), por sua vez, relaciona o jogo ao contexto sociocultural e elenca três atributos essenciais de um jogo: os jogos são voluntários; permitem uma interação rápida e distinguem-se individualmente para os(as) jogadores(as) aos quais são direcionados(as). O jogo permite a imersão dos(as) participantes de modo singular, afinal nenhum jogo é igual, ainda que o(a) participante esteja participando de um mesmo jogo, a experiência e a emoção que vivenciam não são sentidas da mesma forma, isso porque o jogo mexe com os sentimentos, motivação, desejos, valores de cada indivíduo e cada indivíduo é singular.

Para Mcagonial (2012), os jogos afetam a realidade de seus/suas participantes, pois oferecem: a) metas que geram um senso de objetivo; b) regras que estimulam os(as) participantes a explorar criativamente as possibilidades; c) trazem um sistema de *feedback* claro, que demonstram o progresso para se atingir a meta; e, d) tudo isso possibilitado por meio da participação voluntária. Já segundo Passerino (1998), existem certos elementos que caracterizam os jogos: envolvimento emocional, atmosfera de espontaneidade e criatividade, possibilidade de repetição e existência de regras.

Bober (2010 apud LAPRANO, 2015) advoga que os jogos devem possuir características peculiares como: narrativas e fantasias fortes para envolver os sujeitos, possuir relação com as experiências e interesses dos indivíduos, definir objetivos claros, apresentar desafios e fases com níveis de dificuldades que estimulem os(as) jogadores(as); dar *feedback* constante das atividades realizadas; criar ambiente de interação e colaboração entre os(as) jogadores(as) e, por último, a possibilidade de avançar e progredir no jogo, em busca da aprendizagem e aperfeiçoamento, sem ênfase na competição. Na ótica de Bober, as características elencadas se aplicam aos jogos cooperativos, cujo objetivo é promover o entretenimento e/ou aprendizagem, não se aplicando a todos os tipos e contextos de jogos.

A despeito disso, convém ressaltar que tanto os jogos cooperativos quanto os competitivos possuem as mesmas estruturas: metas, regras, *feedback* e participação voluntária. Nos jogos competitivos há a presença da rivalidade, joga-se para vencer o

outro, fortalecendo o individualismo e a racionalidade instrumental (MATURANA, 2012), privilegia-se a vitória individual, ou seja, há a hipervalorização da competição por meio da ênfase no resultado numérico e na vitória (BROTTO, 2013). Já nos jogos cooperativos a situação é inversa. Todos(as) os(as) participantes têm igual importância, se reconhecem enquanto parceiros(as). O objetivo do jogo é superar desafios, é aprender. Nessa visada, tanto o processo quanto o resultado são igualmente importantes.

Almeida (2010) descreve que a finalidade dos jogos cooperativos é o brincar com o outro, o sucesso e o fracasso são compartilhados por todos. A atividade cooperativa vai de encontro ao *status quo*, pois na competição a forma de resolução das situações problema se dá através da geração de conflitos, criando uma massa de perdedores em prol de alguns poucos vencedores. Schuytema (2008, p. 7), ao abordar o caráter lúdico, sustenta que o jogo:

é uma atividade lúdica composta por uma série de ações e decisões, limitadas por regras e pelo universo do game, que resultam em uma condição final. As regras e o universo do game existem para proporcionar uma estrutura e um contexto para as ações de um jogador. As regras também existem para criar situações interessantes com o objetivo de desafiar e se contrapor ao jogador. As ações do jogador, suas decisões, escolhas e oportunidades, na verdade, sua jornada, tudo isso compõe a "alma do game". A riqueza do contexto, o desafio, a emoção e a diversão da jornada de um jogador, e não simplesmente a obtenção da condição final, é que determinam o sucesso [...].

Já Chateau (1975), elabora uma classificação bem ampla dos jogos, distribuindo-os em: jogos funcionais, jogos hedonísticos, jogos de destruição, jogos de desordem e euforia, jogos solitários, jogos figurativos, jogos de construção, jogos de regras arbitrárias, jogo de competição, jogos de cerimônias e danças. Outras terminologias e tipos de jogos, mais comuns nas brincadeiras infantis, podem ser classificados como: jogos de faz-de-conta, jogos de regras, jogos cooperativos, jogos de ação (aventura, cartas, corrida, esporte, estratégia, luta, quebra-cabeça e raciocínio, tiro). Segundo Caillois (1990) os jogos podem ser competitivos (agon), vertiginosos (ilinx), aleatórios (alea) e representativos (mimicry). Segundo Teixeira (1970, p. 28), os jogos dividem-se em:

Jogos sensoriais: ação dos aparelhos do sentido (cheirar, provar, ouvir, tocar, etc.); jogos psíquicos: exercícios das capacidades mais elevadas (jogar sério, conter o riso, brincar de estátua, etc.); jogos motores: é ação dos músculos e coordenação dos movimentos (engatinhar, saltar, jogar a bola, etc.); jogos afetivos: desenvolvimento dos sentimentos estáticos ou experiências desagradáveis (desenho, escultura, música, etc.); e jogos intelectuais: (jogos de dominó, damas, rimas de palavras, charadas, adivinhações, xadrez, etc.).

Decerto é que o jogo, independentemente de seu estilo ou tipo, é um instrumento de desenvolvimento e um processo de interação entre os(as) jogadores(as) e o ambiente; o jogo se torna o espaço de experiência para o ser humano como uma ponte de construção

e intercâmbio entre sua vida com a realidade mais ampla. E, embora o “jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa”, e ainda que esteja sujeito a regras que precisam ser observadas enquanto se joga, “tem seu fim em si mesmo” (HUIZINGA, 2001, p. 151). Mas, como já deu para notar, suas consequências ultrapassam o próprio momento do jogo, consistindo num tempo-espaço de formação, com potencial de forte impacto na vida dos(as) jogadores(as).

Rodrigues (2001, p. 57) reforça que “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem”. É necessário, portanto, que seja bem pensado e projetado para que o ‘círculo mágico’ se manifeste de forma lúdica, prazerosa e divertida, a fim de que o(a) jogador(a) queira usufruir de todas as possibilidades que o jogo oferece e se mantenha motivado(a) até o fim, ainda que este(esta) tenha a liberdade de continuar ou deixar de jogar a qualquer tempo. Ainda, a despeito do círculo mágico, vejamos:

O círculo mágico de um jogo é onde o jogo acontece. Jogar um jogo significa entrar em um círculo mágico, ou talvez em criar um quando o jogo começa. O círculo mágico de um jogo pode ter um componente físico, tal como o tabuleiro de um jogo de mesa, ou a pista de uma competição de atletismo. Mas muitos jogos não têm limites físicos - a queda-de-braço, por exemplo, não exige muito em termos de espaços especiais ou o material utilizado. O jogo simplesmente começa quando um ou mais jogadores decide jogar. (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 111)

Assim, antes de entrarmos no círculo mágico o que temos de referência é a nossa própria realidade, mas quando entramos no jogo, independentemente de sua interface, uma nova realidade é criada, definida pelas regras do jogo e habitada pelos(pelas)s jogadores(as) (SALEN; ZIMMERMAN, 2012), que imersos(as) e direcionados(as) para uma nova dimensão, são fortemente influenciados(as) pela atmosfera da liberdade, dentro de um espaço finito com possibilidades infinitas. Nesse espaço, tem-se a oportunidade de ser e agir diferente do que se é, através da mediação da experiência lúdica, diferente do que ocorre no desenrolar da vida cotidiana, em que muitas vezes somos constrangidos pelos controles, interdições e pela falta de liberdade. No jogo, atribuímos novos significados à nossa existência e, “antes de um jogo de escadas e escorregadores, ele é apenas um tabuleiro, algumas peças de plástico e um dado. Mas uma vez que o jogo começa, tudo muda” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 112). Esse círculo é o limite do espaço do jogo e dentro dele há regras que representam autoridade, quer seja num ambiente virtual ou físico, num jogo digital ou simplesmente num jogo de tabuleiro.

Enfim os jogos são, por excelência, atividades ricas que estimulam a socialização, a formação de conceitos, o enriquecimento das experiências e a motivação da ação, e são considerados recursos didáticos, motivadores, lúdicos e dinâmicos. Uma das características

mais importantes é a sua separação da vida cotidiana. O “jogo pode servir para descansar do trabalho, como uma espécie de tônico, na medida que dá repouso à alma” (HUIZINGA, 2001 p. 180). Nesse sentido, o jogo também consiste em atividade ritual, na medida em que opera a suspensão das condições rotineiras, fazendo com que os(as) participantes sintam-se mais livres para se expressarem, trocarem experiências e criarem. Aliás, abaixo veremos como a escola, como espaço do *Scholé*, possui toda uma tradicional relação com o tempo livre, e, portanto, também é tida como espaço de suspensão. Escola e jogo, ou melhor, escola que se faz jogo no exercício democrático de formar pessoas que tenham as mesmas condições, e que possam viver e se exercitar num mundo tornado comum, em que possam se expressar e criar, com liberdade. Mas, veremos também que o *Triplalium* interfere no processo, criando distinções e sujeitando uns indivíduos mais do que outros.

METODOLOGIA DE DESIGN DE JOGOS

Não existe uma metodologia específica e rígida para criar ou desenvolver jogos. É necessário moldar ao contexto específico do jogo que está sendo concebido. Entretanto, existem diretrizes organizadas em etapas a serem seguidas a fim de se concretizar o projeto pretendido, seja um jogo no formato digital ou no formato analógico. Nesse aspecto, a criação de um jogo se assemelha ao processo de construção de um projeto de pesquisa, ou até mesmo de um plano de aula; não há um formato padrão a seguir; ao final de cada projeto de pesquisa ou plano de aula temos uma obra única e diferente e, em comum a todos eles, temos alguns preceitos, elementos básicos que precisam ser contemplados no seu escopo. No caso de um projeto de jogo tem-se a mesma lógica, porque não se seguem padrões só por segui-los, “mas há sempre os ingredientes básicos da mecânica do jogo” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 38). “Cada pessoa define jogos a sua própria maneira - os antropólogos e especialistas em folclores, em termos de origens históricas; os militares, empresários e educadores em termos de usos; os sociólogos em termos de funções psicológicas e sociais” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 19), isso porque o significado dos jogos é, em parte, uma função das ideias daqueles(as) que pensam a respeito deles (SALEN; ZIMMERMAN, 2012).

Grosso modo, as metodologias para design de jogos são variáveis e o seu processo é complexo e dinâmico, pois cada projeto de jogo é único e requer concepções diferentes conforme a ideação de seu/sua criador(a). Contudo, existem métodos e processos que contribuem para uma melhor concepção de jogos, assim como o seu desenvolvimento e avaliação. Dessa forma, não há como negar que existe um elemento comum ao processo de design de jogos, o qual pode ser encontrado na definição de Brenda Brathwaite (2009, p. 2 apud SATO, 2010, p. 75): “é o processo de criar a disputa e as regras de um jogo” e deve “ser capaz de ser jogado muitas vezes, proporcionando cada vez mais emoção” (SALEN;

ZIMMERMAN, 2012, p. 39).

Salen e Zimmerman (2012) propõem um esquema de design de jogos como forma de entender jogos, e organizam formas de olhar os jogos que, para eles, são baseados em três esquemas primários: regras, interação lúdica e cultura. As regras tratam da organização do sistema projetado; a interação lúdica diz respeito à experiência humana desse sistema e a cultura se relaciona aos contextos maiores envolvidos e habitados pelo sistema (SALEN, ZIMMERMAN, 2012). Para Schell (2011) o *game design* é o ato de decidir o que um jogo deve ser, quais as metas, regras, como os participantes serão recompensados(as) e de que forma irão interagir com o “mundo” do jogo a ser explorado.

Schuytema (2008) nos apresenta uma analogia do design de jogos como a planta baixa de um jogo, a base com que este deve ser criado, cujos elementos devem ser inseridos. É nessa planta baixa que são inseridos seus elementos constitutivos, a saber: a mensagem que um jogo deseja transmitir, sua função, a diversão como elemento importante de todo jogo e a plataforma (analógica ou eletrônica) utilizada como interface.

Dito de outra forma, o design de jogos deve trazer uma essência ancorada em características necessárias para o(a) jogador(a) se sentir unido(a) ao contexto proposto pelo jogo, no qual poderá realizar escolhas e tomar decisões para melhor progredir no mesmo (SATO, 2010). Isto é, o design do jogo deve oferecer oportunidade de engajamento dos(as) jogadores(as), mediante uma interação lúdica, que os/as levem a tomar decisões que afetarão o próprio resultado do jogo.

As escolhas e decisões tornam-se significativas ao jogador no momento em que ele se encontra inserido no contexto que é apresentado pelo jogo. Tal contexto é permeado por regras, símbolos, representações interpretadas pelo jogador, a partir de sua identificação com o universo do jogo, mediante reconhecimento e associação de sua vida cotidiana.[...] Estes fatores dizem respeito às relações socioculturais, isto é, são elementos existentes no mundo físico (real) que são transportados e estilizados no jogo. (SATO, 2010, p. 76).

O processo de design de jogos envolve três etapas: criação, desenvolvimento e produção. A etapa criação, também conhecida como conceituação, nada mais é do que a parte conceitual do jogo; alguns elementos se constituem como ponto de partida, a saber: um breve enredo, levando em conta o universo ou a jornada do personagem (histórias, narrativas); concepção de ideias; definição de tema; sistema de funcionamento do jogo, ou seja, a sua mecânica (regras), documentação do projeto. Nessa etapa, Novak (2008) propõe que os(as) idealizadores(as) do jogo (*game designer*) tenham sempre em mente os seguintes questionamentos: Qual a essência do jogo? Quem é o jogador? O que o jogador faz? Como o jogador faz? Onde o jogador faz? Com o que o jogador faz? Com quem o jogador faz? Por que o jogador faz? Quais características do jogo se destacam? Tais questionamentos desembocam na definição de elementos formais em direção à mecânica de jogos como: conceito geral; objetivo; regras e limites; arena e cenário; recursos;

procedimentos e *feedbacks*.

Ernest Adams (2010 apud SATO, 2010, p. 76) diz que “a mecânica do jogo deve ser a primeira coisa a ser considerada no projeto porque é a fonte primária de entretenimento em todos os jogos [...], pois o fio condutor para o entretenimento e engajamento maior ao jogo está intrínseco às propostas de interação e funcionamento da mecânica do jogo”, contudo,

O foco no jogador não deve ser desprezado pelo game designer desde o início do processo criativo. É a partir de um perfil de jogador que as características básicas do jogo recebem particularidades como contexto sociocultural do jogo, grau de dificuldade, progressão (relacionado ao fator aprendizado do jogador), tempo de duração da partida, controles, possibilidades estratégicas; compreensão acerca de todo o universo do jogo. (SATO, 2010, p. 76).

Em relação às narrativas, essas são formas de criar representações da vida humana ao transmitir histórias, pois, acredita-se que a narrativa complementa o jogo “na medida em que, ao apresentar elementos críveis e identificáveis, será possível estimular o pensamento crítico por parte do jogador e caracterizar o jogo como uma mídia ideal para discutir e explorar questões pessoais e sociais” (DIAS; PROTÁSIO, 2016, p. 120). A narrativa nada mais é do que a arte de contar histórias.

A etapa do desenvolvimento, também compreendida como a etapa da prototipagem, continua gerando conteúdos para o jogo, “trata-se da formalização do conceito do jogo e a definição da mecânica básica, o game designer continua realizando modificações, ajustes e alterações a partir dos resultados observados nos testes por meio da prototipagem (analógica ou digital)” (SATO, 2010, p. 80). O desenvolvimento de um game design é “um processo vivo que responde e sofre mudanças conforme o jogo vai sendo construído e sua mecânica é testada” (TREFRY, 2010, p. 15 apud SATO, 2010, p. 80). Nessa fase “deverá ser construído um protótipo, para que possa ser testada a sua aplicação” (FILHO et al, 2013, p. 314). Esta etapa constitui-se em um ciclo iterativo, cujos objetivos são: aprimorar, repetir as operações, fazer ajustes e correções, testar a mecânica, situações e ações, duração de uma ação, *feedbacks*, implementação de tecnologia adotada, enfim, é a fase de se testar todas as possibilidades e limitações a fim de avaliar os resultados do jogo. Apesar disso, um protótipo significa:

uma amostra de um produto final rapidamente desenvolvida que demonstra algumas ou todas as suas capacidades funcionais. O protótipo pode ser usado para demonstrar, avaliar e testar aspectos cruciais do produto final, sem criar o produto final em si. (PAAVILAINEN apud SATO, 2010, p. 77)

Ainda para Sato (2010), o uso de protótipos ao longo de todo o processo de criação, desenvolvimento e produção de jogos se faz relevante, pois permite maior visualização e estudos de possibilidades para o jogo; testar ideias, conceitos e suas viabilidades; verificar

os pontos de interação e as formas de interação do(a) jogador(a); estudos da progressão do jogo; estabelecer e verificar *feedbacks*, além de oferecer redução de tempo e custo, testar a jogabilidade e muito mais. “A prototipagem de um jogo possibilita uma rápida verificação das possibilidades de acertos e erros, junto com possíveis trocas de mecânicas e dinâmicas [...]” (NAPOLEÃO et.al, 2017, p. 5), é a forma de validar o projeto de jogo por meio de um pré-teste. Essa etapa poderá culminar na elaboração do *Document Design Game*.

A etapa de produção, também referenciada como fase da implementação, é a fase em que se confirma se tudo está funcionando ou rodando corretamente, porque “depois de avaliar a experiência de jogo, conceituá-lo, testar e prototipar, o game designer necessita produzir o modelo final do seu jogo, levando em consideração não somente a existência do jogo enquanto um processo, mas também enquanto um produto” (NAPOLEÃO et.al, 2017, p. 9). Essa é a etapa de refinamento em que consiste na melhoria ou subtração de alguns elementos do jogo que estavam faltando ou atrapalhando o processo, contudo, sem grandes mudanças. Para Selinker (2011 apud NAPOLEÃO et.al, 2017), um jogo de sucesso deve ser jogado e testado inúmeras vezes, como forma de garantir o seu funcionamento adequado.

JOGO DE TABULEIRO: ORIGEM, CARACTERÍSTICAS E POTENCIALIDADES

Primeiramente, é imperativo assinalar que os jogos, de modo geral, estão atrelados ao interesse pelo lúdico independentemente da faixa etária dos indivíduos. O jogo, a brincadeira, a incrível plasticidade e potência do lúdico, não são elementos que pertencem essencialmente ao universo infantil. Sua utilização, seja através dos usos digital ou analógico, é uma realidade consolidada em diversos contextos e já se tornou uma atividade de pesquisa no âmbito das universidades para fins de criação de produtos e difusão do conhecimento. Nesse cenário, os jogos estão cada vez mais frequentes nas vidas das pessoas e, devido ao seu caráter lúdico e interativo, possuem o potencial de inserir os(a) jogadores(a) em ambientes simulativos, sendo possível fomentar situações que retratem o seu cotidiano por meio de desafios, mecanismos de interação e envolvimento entre os(as) jogadores(as), propiciando a aprendizagem, a reflexão, a conscientização e a formação dos sujeitos.

Assim, os jogos, sejam de tabuleiro, digitais ou não, possuem a capacidade de envolver jovens e adultos em qualquer situação de formação, quer seja em espaços formais ou não formais de aprendizagem, isso acontece em virtude de os jogos instigarem o interesse do(a) jogador(a), ao apresentarem desafios que o(a) motiva a conhecer seus limites e as suas potencialidades e, conseqüentemente, impulsiona-o(a) a superá-los através da busca incessante pela vitória, afinal todos/todas diante do contexto do jogo almejam vencer o desafio que está imposto. Conforme Kishimoto (1994), o jogo se constitui

em atividade lúdica que possui duas funções: lúdica e educativa. É interessante que elas sejam equilibradamente balanceadas, não podendo-se deixar o lúdico predominar desenfreadamente, pois se assim o for, teremos um jogo sem comprometimento explícito com questões sociais, éticas, estéticas, etc., no máximo um jogo que se oferece pelo simples prazer de jogar; e, se deixarmos predominar a função educativa teremos apenas um material didático. Então, o detalhe está em como se criar um jogo que não seja apenas um recurso didático, mas que os(as) participantes sintam prazer em jogar, pelo seu caráter lúdico; porém, ao mesmo tempo saiba que seus usos são implicados, reconhecendo sua importância social, ética e estética, inclusive, na importante tarefa de ser um recurso de combate às opressões de várias ordens.

O jogo de tabuleiro, permite o desenvolvimento da pessoa tanto da parte cognitiva como da afetiva, nesse sentido pode reforçar alguns acordos em direção a determinados significados culturais. Segundo Gehlen (2013), acerca da história dos jogos de tabuleiro, existem registros há cerca de 5000 anos em civilizações como Egito e Mesopotâmia. Foram muito populares na Grécia e em Roma, de onde se espalharam por toda a Europa, e depois para a América. Mas é somente a partir do século XIX, que se tornaram produtos de massa devido ao surgimento da classe média, que tinha mais tempo para o lazer.

O jogo africano Mancala vem de longa data, cerca de 7.000 anos, e, ao que tudo indica, é o “pai” dos jogos. Sua provável origem encontra-se no continente africano, mais precisamente no Egito. Atualmente é jogado em todos os continentes e difundido através de seus apreciadores e de educadores, em escolas e universidades. Mancala é um jogo de estratégia relacionado à semeadura. Tem origem na palavra árabe nagasaki significa “mover”. Simula o ato de semear, a germinação das sementes na terra, o desenvolvimento e a colheita. O movimento das sementes pelo tabuleiro era associado ao movimento celeste das estrelas, e o próprio tabuleiro simbolizava o “Arco Sagrado”. (SILVA, 2014, p. 7).



Figura 1: Mancala.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/search/mancala.html?qview=38276487>

Segundo GEHLEN (2013), os jogos de tabuleiro perderam muito a sua popularidade a partir da década de 1980 “devido aos jogos eletrônicos, mas, nos últimos anos voltaram a conquistar muitos adeptos. Um dos motivos é seu alto índice de interação entre os jogadores” (GEHLEN, 2013, p. 9), em comparação com a maior parte dos jogos digitais, lembrando que muitos jogos de tabuleiro agora têm versões digitais e pertencem a uma gama variada de gêneros (SILVERMAN, 2013 apud RIBEIRO, 2017).

Considerando a classificação dos jogos, segundo Teixeira (1970), “pode-se dizer que os jogos de tabuleiro pertencem aos jogos intelectuais. Nos jogos intelectuais, ocorre a presença da sorte e da inteligência, como também a mistura dos dois” (GELHEN, 2013, p. 10). Assim, o jogo de tabuleiro se destina à participação de uma ou mais pessoas que pode requerer apenas sorte ou conhecimento, estratégia ou memória. Enquanto tecnologias intelectuais, os jogos de tabuleiro são capazes de alterar o processo cognitivo dos indivíduos, através da estimulação da atenção, da criatividade e do raciocínio lógico, auxiliando na formação de indivíduos críticos, na construção e difusão do conhecimento, motivação e socialização.

Os jogos de tabuleiros se distribuem em diferentes subgêneros, de acordo com seus conceitos e características. Veremos, a seguir, alguns subgêneros, proposto por Silverman (2013 apud RIBEIRO, 2017):

Jogos de Tabuleiro Clássicos ou Jogos Familiares: neste jogo é necessário que o(a) jogador(a) percorra um caminho estabelecido no tabuleiro para alcançar seu objetivo, com múltiplas possibilidades de escolha; há a predominância do fator ‘sorte’ e tem menos estratégia do que os jogos de tabuleiro mais modernos.

Jogos de Estilo Europeu: são jogos estratégicos em que o(a) jogador(a) deve acumular pontos. Geralmente duram um certo número de turnos até que algum(a) dos(as) jogadores(as) tenha um determinado número de pontos de vitória. Existem neles também um sistema de negociação de troca e venda de recursos através de controle de recursos e um tipo de “política/diplomacia”, desenvolvida entre seus/suas jogadores(as). Apresentam poucos elementos do fator ‘sorte’ ou ‘chance’ e, em caso de infortúnio e azar, os(as) jogadores(as) devem recorrer a fortes fatores táticos, que auxiliam a mudança de situações de azar, por exemplo.

Jogos de Estratégia Abstratos: são caracterizados como jogos ligados à estratégia e riscos acentuados e estimulam tanto a cooperação quanto a competição entre os(as) jogadores(as). Esse tipo de jogo possui uma narrativa que direciona o progresso do jogo. São marcados por sessões longas que podem durar horas/dias/meses/anos.

Jogos de Cartas ou Baralho: normalmente são jogos de estratégia em que o elemento primário são as cartas. Possuem mecânicas de ‘compra’ e ‘descarte’ de cartas e de ganho de benefícios, como bônus e habilidades para o(a) jogador(a) advindos de alguma carta

em específico; possuem elementos de sorte e aleatoriedade como uma constante. É um tipo de jogo para ser disputado por grupos pequenos, de 3 a 8 jogadores(as), onde a vitória normalmente é alcançada por meio de um sistema de pontos estabelecidos ou através da coleção/eliminação de determinado grupo de cartas em posse de um(a) jogador(a) específico(a) da mesa.

Recriando realidades e oportunizando experiências significativas, os jogos de tabuleiros são importantes recursos potencializadores para emancipação humana dos sujeitos, e a depender de seus objetivos:

podem ser feitos com propósitos claros de promover o acesso a aprendizagem de conhecimentos específicos como: matemáticos, linguísticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, morais e etc. E um outro propósito é ajudar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico-motor, linguístico e na construção da moralidade (nos valores). (ALMEIDA, 2004, p. 22).

Dessa feita, os jogos de tabuleiros se constituem em importantes estratégias lúdicas que podem promover a aprendizagem, as experiências formativas, além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas, em sua articulação com os valores, afetividade, cognição etc.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO À DIVISÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

A Educação Profissional no Brasil tem suas raízes históricas marcadas pela dualidade estrutural do ensino, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual. Dito de outra forma, a EP do território brasileiro se estruturou a partir do *apartheid* educacional e social que privilegia um ensino voltado para a elite e outro para a classe trabalhadora. Para o primeiro, a educação, exercida na escola, leva em conta o lugar do ócio (aliás, *Scholé*, expressão grega de onde deriva a palavra escolar e significava justamente o lugar de tempo livre); para o segundo, a escola foi associada ao local de preparação para o trabalho, no seu sentido mais nefasto e degradante: o *Tripalium* (expressão latina que designa um instrumento de tortura utilizado na Roma antiga). Desse modo, no país, temos uma escola plural que se desdobra a partir da influência do exercício do *Scholé* (do escolar, do que vai à escola e aprende que parte de sua vida deve ser dedicada ao ócio, ao tempo livre); e, da influência da escola como reforço do *Tripalium* (do escolar que vai à escola aprender como é se tornar trabalhador, e, portanto, saber o significado de ter seu tempo convertido em *mais-valia*). Exercícios de escolas que se caracterizam, respectivamente, pelo tempo livre e pelo tempo marcadamente ligado ao trabalho.

Na perspectiva histórica da educação brasileira, observamos a dualidade entre a formação para o trabalho, destinada aos indígenas, escravos,

pobres e “desvalidos” da sorte, e a formação propedêutica, formação para a vida destinada às elites brasileiras. A educação geral e a educação profissional estiveram, entre avanços e retrocessos, no contexto histórico brasileiro, interligadas e, ao mesmo tempo, desvinculadas. A Educação Profissional, de certa forma, sempre esteve ligada às classes menos favorecidas socialmente, do ensino de ofício pelos jesuítas, com finalidade de produzir a domesticação dos indígenas e dos escravos na colônia e no império, perpassando pela destinação aos órfãos e desvalidos da sorte no espaço urbano na república; visando preparação restrita para o trabalho. (ALMEIDA, 2015, p. 2).

Segundo Moura (2013), a EP no Brasil possui histórico complexo de fragmentação e subordinação aos objetivos imediatos e restritos do mercado de trabalho, apresentando-se de forma dual nos aspectos estruturais e na sua forma de organização. Essa condição histórica que vem sendo perpetuada na educação brasileira tem muito a ver com o processo de colonização do Brasil que, segundo Charlot (2008), tem seu início em 1500 e passou seus primeiros 250 anos sob o poder da Coroa Portuguesa e sob o controle da Igreja Católica, através da educação exercida pelos Jesuítas, aos(às) índios(as) e negros(as) com as práticas educativas de catequese e educação para e no trabalho, e, para a elite, um ensino que os mantivesse em condições de conduzir o país. Mas, como surgiu a concepção de que o ensino

deve privilegiar uma classe em detrimento de outra? Por que uma educação como *Scholé*, e outras como *Tripalium*?

Boa parte desses estudos tem como lastro teórico as ideias marxistas e gramscianas, os quais concebem a atividade do trabalho como categoria central, como o elemento constitutivo da essência do ser humano enquanto ser social, cuja materialização se dá a partir da sua relação com a natureza, em um movimento constante, mediado por instrumentos que os permitem produzir a sua própria existência; instrumentos que, por sua vez, são produzidos por ele próprio. É essa dinâmica relacional, que produz a essência humana, que chamamos de trabalho.

A concepção marxiana de trabalho está calcada em três aspectos: a primeira diz respeito à diferenciação entre o homem e os demais animais, que se dá essencialmente por conta da possibilidade de transformação da natureza, associada ao trabalho. Em segundo lugar, a questão do trabalho ser uma condição necessária ao homem, independente do período histórico. E, por último, a questão do trabalho como forma histórica determinada pelos modos de produção da vida material. (BENVINDO; ALMEIDA; TURRINI, 2014, p. 209)

No primeiro aspecto dessa relação, há a explicitação da diferença entre o ser humano e o animal em relação à maneira como produzem a sua existência. Ao contrário do animal, que se adapta ao meio, o ser humano é um ser que age sobre a natureza, de maneira teleológica, a fim de adaptá-la ao seu meio de vida, em função de suas necessidades. Dessa feita, o ser humano se diferencia dos animais porque produz os seus próprios meios de vida, e, nesse processo, produz indiretamente sua vida material. Aqui, não entraremos na problemática da polêmica noção das necessidades humanas, basta apenas entender que estamos utilizando-a para marcar as necessidades básicas que os seres humanos compartilham com os outros animais, que não podem ser satisfeitas sem se recorrer a produção de mercadorias, nem ao uso de tecnologias.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297).

No segundo aspecto, o trabalho é condição necessária ao ser humano, porque sem o trabalho, o mesmo não consegue produzir sua existência. Nesse cerne, é o caráter ontológico que faz com que o trabalho seja algo inerente à condição de ser humano. Constitui, portanto, parte essencial da sua condição de poder ser. Assim, podemos afirmar

que a essência do ser humano é o trabalho. “A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 154). Dito de outra forma, o ser humano não nasce humano, ele torna-se. É nesse movimento de tornar-se que ele se forma. Reside aí, portanto, a sua relação ontológica e educativa. O trabalho como princípio ontológico e educativo. Porém, não devemos esquecer que o ser humano não é um ser que age exclusivamente voltado para o trabalho. Além disso, a escola não deve ser concebida como espaço de preparação exclusiva para ele. Afinal, não se pode esquecer que os saberes possuem uma dimensão de autonomia e importância que não devem ser reduzidas ao mundo do trabalho.

O trabalho assume sua constituição histórica, pois é através dos meios de produção de uma determinada época que a relação humano-natureza vai se materializando e se transformando. Como por exemplo, na sociedade comunista, que consistiu no primeiro modo de produção da humanidade, a terra enquanto bem comum a todos/todas, era apropriada coletivamente pelo conjunto dos seres humanos e, nesse processo, uns educavam os outros através da atividade laboriosa e atenta das gerações mais velhas para com as mais novas, de geração em geração. Nesse momento, o trabalho se confundia com o próprio processo de educação, se aprendia fazendo e observando as pessoas mais velhas a fazerem, num círculo em que a indissociação entre ensino e trabalho criavam a produção dos meios de existência. É somente com a apropriação privada da terra que o trabalho assume uma nova forma de relação: a exploração do ser humano por outros seres humanos, com a consequente divisão em classes sociais. Assim, o desenvolvimento do meio de produção conduziu a humanidade à divisão social do trabalho, provocando a ruptura da unidade até então vigente nas comunidades primitivas. Desse modo, tem-se que “a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários”. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa dissociação entre educação e trabalho, segundo Charlot (2008), é completamente lógica quando a educação é reservada àqueles(as) que não são destinados(as) a trabalhar com seus corpos, sendo que os(as) trabalhadores(as) manuais recebem uma educação por impregnação do meio, ou seja “há aqueles que trabalham com seus corpos, e aqueles que se educam” (CHARLOT, 2008, p. 78). Porém, não precisamos compreender a relação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual de forma dicotômica e oposta. Tal divisão é criada e mantida pelos mecanismos de poder, que operam no sentido de segregar e excluir. Portanto, a articulação daquilo que o poder tenta fragmentar, pode consistir em importante princípio de emancipação.

Sennett (2009), ao comparar o trabalho do arquiteto e do artesão, afirma ser um erro histórico afirmar que os arquitetos sabem mais e são mais sábios que os artesãos,

pois conhecem as razões das coisas que são feitas. Afinal, o corpo do(a) trabalhador(a) é mobilizado de modo não dicotômico e, mesmo nos trabalhos considerados mais manuais, também há a mobilização da mente. Não existe essa separação, essa dicotomia, que historicamente tentaram reputar ao trabalho, cindindo-o em manual e intelectual, de modo estanque e dicotômico. Tal estratégia é utilizada em termos de dominação, para se justificar a hierarquização, valorização ou desvalorização das profissões. Em consonância com essa proposição, Charlot (2008) diz que quando o(a) trabalhador(a) está privado(a) do domínio do processo e do resultado do seu trabalho, torna-se estrangeiro de si próprio(a), 'alienado(a)'. Ora, diante do exposto, não seria o arquiteto considerado mais sábio, mais intelectual devido a ser percebido como alguém que se apropria dos conhecimentos necessários que balizam sua profissão, tendo consciência e domínio de todo o processo que fundamenta a sua prática? Ou seja, como alguém que planeja, que envolve-se na criação de projetos. Enquanto, o artesão é visto como aquele que usa as mãos, sem, contudo, estar consciente do que está fazendo, desapropriado, portanto, dos processos que sua prática sustenta? O artesão seria, em uma sociedade dividida em classe, um alienado? Ou seja, alguém que só executa o que os outros planejaram por ele. Porém, o artesão também não se apropria dos conhecimentos para desenvolver o seu trabalho e, ao longo do seu fazer, não mobiliza todo um conjunto de saberes?

Diante do exposto, é bem verdade que essa visão dualista que separa trabalho manual e trabalho intelectual resultou na fragmentação do ser humano e do conhecimento, reverberando, por conseguinte, na divisão do trabalho educativo, no modo de se estruturar os processos de formação e/ou qualificação e de se conceber as profissões. Assim, nas instituições de ensino ainda se perpetua e vigora o preconceito histórico de que determinados(as) profissionais são específicos para as atividades de menor complexidade e de menor prestígio social, subtraindo desses/dessas a oportunidade de serem participantes ativos do processo educativo, quando, na verdade, são profissionais também importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, temos que “o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica do mercado” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 2).

Conseqüentemente, a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, instituída como o principal *lócus* de preparo para o mercado de trabalho, vem concretizando os interesses do capital por meio da “divisão das tarefas entre os(as) profissionais da educação, técnicos(as) e docentes[...] a partir da fragmentação do trabalho educativo e no distanciamento entre as categorias profissionais” (MAGALHÃES; MAGALHÃES; MOURA, 2014, p. 1). Destarte, os(as) técnicos(as)-administrativos(as) da educação, aqui intitulados como ‘profissionais não docentes’, historicamente, vêm acumulando funções de caráter administrativo, de controle e manutenção da ordem, afastados(as) da intenção de educar, periféricos ao ensino (MAGALHÃES, 2013).

Porém, não podemos pensar a escola apenas pela ótica oficial. Nem dizer que é governada apenas pela lógica da reprodução, um mero aparelho ideológico do Estado. Porque, não obstante a presença do poder, que constrange e controla, temos a resistência e o desenvolvimento da pluralidade de saberes no cotidiano das instituições escolares, assim, é possível erigir a perspectiva do trabalho como princípio educativo que vigora e, por essa via, contribui no complexo processo de emancipação, inclusive, contribuindo para a superação das divisões impostas, e fazendo avançar a premissa de que o trabalho dos(as) profissionais não docentes é educativo. Isso também serve para nos deixar mais alertas em relação ao poder de narrar, que mais vezes pode envolver-se na criação de separações e divisões; e, em narrativas mais horizontais, que instauram mais condições de simetrias do que o oposto.

Nessa direção, apontamos que é preciso construir a concepção de que todos/todas os(as) trabalhadores(as) da educação, envolvidos(as) no processo escolar, desenvolvem uma prática educativa, conforme as competências e atribuições do seu cargo. Pois, todos os espaços da escola, além do espaço da sala de aula, são importantes espaços educativos (BRASIL, 2006). É necessário, portanto, a conscientização por parte dos(as) profissionais sobre sua importância no processo educativo. Essa conscientização “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece”. (FREIRE, 1980, p. 15).

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 15).

Portanto, tais profissionais, enquanto sujeitos ativos, produtores de suas atividades, representações e de suas ideias, estão condicionados a contextos e desenvolvimento das suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde e contribui na constituição da sua consciência (MAGALHÃES, 2016). Paulo Netto (2011, p. 31) esclarece: “a consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Desse modo, concebemos que o trabalho educativo transcende a sala de aula, e que os(as) trabalhadores(as) não docentes também contribuem para a formação humana do(a) estudante e de si mesmos (PARO, 2010). Portanto, as instituições de ensino precisam considerar não apenas sua possibilidade de colaborar, “mas também seus interesses e

reivindicações enquanto trabalhadores que são” (PARO, 2010, p. 246). Ou seja, a escola precisa reconhecer a identidade desses/dessas profissionais com o processo educativo.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo traz em seu bojo a compreensão de que a relação trabalho-educação são categorias indissociáveis e autônomas, atividades especificamente humanas, que coincidem com o processo da produção da existência humana, considerando, portanto, que a concepção ontológica, ontocriativa e histórica do trabalho não pode ser reduzida à capacidade da ação laborativa dos seres humanos, mas à produção de todas as dimensões da vida humana, inclusive a dimensão educativa.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Criados pela Lei nº 1.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que resultaram da agregação/transformação de antigas instituições profissionais e têm suas estruturas diferenciadas, vêm intensificando e diversificando as atividades de ensino através da oferta da educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, contribuindo para a formação e qualificação de cidadãos, com vistas à atuação profissional, nos diversos setores da economia e, além disso, atende os mais diferenciados públicos nas modalidades: presencial, híbrido e a distância.

Segundo o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Para Pacheco (2011), os Institutos Federais são caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política de educação que busca as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. Dessa forma, os Institutos Federais vêm ofertando uma educação de qualidade, voltada para a formação profissional e tecnológica em seus diversos níveis e modalidades de ensino, desde o Ensino Médio ao Ensino Superior através de um processo educativo que conta com a infraestrutura física, quadros de pessoal e os recursos de gestão otimizados, bem como desenvolvendo programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, e vêm estimulando e realizando pesquisa aplicada, a produção cultural, o desenvolvimento científico e tecnológico, entre outros. A proposta dos Institutos Federais é:

Agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico

para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (PACHECO, 2011, p. 10).

Vejamos que o compromisso dos IF é com a formação humana do sujeito e não somente com o preparo para o mercado de trabalho. Cabe ressaltar que a logomarca dos Institutos Federais passa a ter nova identidade visual, trazendo em sua simbologia “a ideia do homem integrado e funcional”. Para Neto, Brito e Antoniazzi (2009), o círculo na cor vermelha representa o ser humano que tem seu “pensamento expresso, forte e com energia”. Os quadrados na cor verde simbolizam a “harmonia” e “integração da rede”. Portanto, “essa concepção de instituição de educação profissional mais próxima do ser humano ontológico e integrado, simbolizada na logomarca, delineia-se como um dos grandes desafios a serem alcançados pelos Institutos Federais” (NETO; BRITO E ANTONIAZZI, 2009, p. 105).

A perspectiva da formação humana integral, também denominada de ‘educação politécnica’, ‘educação tecnológica’ ou ‘omnilateral’, para Canali (2009) e Dante (2007), busca-se em uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 42). Essa conformação, ora apresentada, de uma educação integrada, constitui-se uma solução transitória, pois a desigualdade socioeconômica obriga a inserção de jovens no mundo do trabalho; no entanto, essa realidade contradiz o que pensa Gramsci (1985 apud CANALI, 2009, p. 9): “*os jovens só devem ser inseridos na atividade social, após tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade; à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa, formadas na escola de princípio unitário*”.

Assim, a educação, nesses termos, tem como perspectiva a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, e a escola é um dos locus privilegiado para que as pessoas possam ter acesso aos saberes socialmente produzido pela humanidade e que possam desenvolver as capacidades exigidas no contexto atual da sociedade. Dessa maneira, sabe-se que:

o papel da escola está em formar seus alunos para atuarem no mundo, como profissionais conscientes e críticos de sua realidade, propiciando o desenvolvimento de suas capacidades, desenvolvidas dentro de um processo de aprendizagem que se define, na sociedade moderna, por uma educação generalizada e uma formação permanente. (GOMES; MARINS, 2013, p. 25).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009, p. 1), “o acesso à educação básica e à formação profissional de qualidade possibilita uma inserção ativa e autônoma nos processos de produção, mormente sob as novas bases da ciência e da tecnologia”. É válido trazer

para o cerne desta discussão o que diz a Lei nº 9.394/1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases) acerca da Educação Profissional em seu artigo 39. Segundo a LDB, “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Nesse constante, percebe-se que a educação possui estreita relação com a formação profissional do(a) cidadão/cidadã, devendo ser pautada nos avanços tecnológicos e científicos, a qual requer novas concepções entre trabalho e relações sociais, demandando assim, novas práticas educativas exercidas nas instituições educacionais.

Destarte, para que os IF possam materializar sua proposta de formação é importante que todos/todas que fazem parte da instituição sejam convocados(as) a assumir a responsabilidade de contribuir para o processo educativo, pautados nos princípios e valores que a instituição apregoa, não somente os(as) professores(as), mas também todos/todas os(as) profissionais que fazem parte dela, incluindo, portanto, os(as) TAE's, denominados aqui como “profissionais não docentes”.

SABER(ES), IDENTIDADE(S) E O TRABALHO EDUCATIVO DOS(AS) PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo busco analisar como os(as) profissionais não docentes, nesse caso, os(as) Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação, contribuem na educação e formação humana dos(as) estudantes e de si mesmos pelas ações de sua *práxis*, a partir da mobilização de seus saberes e da constituição identitária.

Está aqui, portanto, presente a concepção de um(a) trabalhador(a) como aquele(a) que mantém uma relação ativa com o conhecimento e o saber, sendo autores(as) e responsáveis pela construção de sua própria identidade em detrimento do modelo da racionalidade técnica, fruto histórico da divisão social do trabalho, que concebe a prática profissional de forma dual, ou seja, que existem profissionais que são destinados(as) às tarefas manuais e profissionais destinados(as) às tarefas intelectuais. O que mostro aqui é que corpo e mente não se separam e que, portanto, quem exerce um trabalho considerado técnico também aplica conhecimentos teórico-científicos (esses socialmente valorizados); assim, não existem conhecimentos e saberes descolados da relação teoria-prática, e não existem profissões, profissionais ou saberes melhores ou piores, existem, nessa direção, profissões, profissionais e saberes específicos. Ainda que queiram reforçar esse ideário preconceituoso, típico das relações capitalistas, que pelo uso

do poder simbólico institucionalizado, alimenta esse preconceito para manter, quiçá aumentar, o fosso das desigualdades, estabelecendo de modo rígido e hierárquico: os(as) destinados(as) ao comando, e os(as) destinados(as) à posição de comandados(as).

Defendo neste estudo que todo(a) profissional, em maior ou menor grau, articula saberes técnicos e intelectuais em situação de trabalho, mas não estou negando ou ignorando que as estruturas sociais cada vez mais tentam enfraquecer e boicotar as relações sociais contra-hegemônicas, fortalecendo as suas relações hegemônicas. Estou, na verdade, erguendo a concepção de que os(as) profissionais gozam, em alguma medida, de liberdade para agir e ser autor(a) de suas trajetórias institucionais, e podendo, por sua vez, superar as suas condições materiais de existência.

MOBILIZAÇÃO DOS SABER(ES), IDENTIDADE(S) PROFISSIONAL(IS) E O TRABALHO EDUCATIVO DOS(AS) TÉCNICOS(AS)-ADMINISTRATIVOS(AS) EM EDUCAÇÃO DO IFBA, CAMPUS SALVADOR

A Identidade Profissional é forjada no interior das culturas profissionais, a partir de interações e processos de socialização, sendo esta entendida como “sistemas integrados de valores, de saberes e de saber-fazer, que

permitem aos membros de uma profissão desenvolverem o seu trabalho” (CHAMPY, 2013, p. 23). Portanto, cultura profissional “pressupõe código interno construído por ação da interação social entre todos os atores do campo profissional, possibilitando-lhe o desenvolvimento de uma identidade própria do grupo profissional em que está inserido” (FIALHO, 2017, p. 147), a qual “conjuga práticas sociais com identidades coletivas e estas com a reflexividade sobre o uso do conhecimento” (CARIA, 2005, p. 44). Dessa forma,

a cultura profissional assenta num código interno criado através da interação social entre todos os actores do campo profissional, permitindo-lhes desenvolver uma identidade própria do seu grupo profissional. A este nível, o reconhecimento social é elaborado na acção e na comunicação profissional e estas são especificadas pelos contextos de intervenção, pelos actores significantes e pelos objectos da prática profissional. Isto significa, portanto, que uma parte importante da identidade profissional se constrói pela experiência, isto é, no exercício concreto da prática profissional em interação permanente com outros profissionais e forjada na diversidade de ‘acordos’ e ‘desacordos’ entre a identidade virtual (proposta ou imposta pelo outro) e a identidade real, interiorizada pelo indivíduo. (SANTOS, 2005, p. 133).

Para Caria (2007), a Identidade Profissional é coletivamente construída em contexto de trabalho, mediante a intersubjetividade presente nos grupos profissionais e nas relações assimétricas de poder existentes inter e intragrupos. Segundo Silva (2000), a identidade profissional é uma “das instâncias da identidade social, postula que no contexto profissional a identidade profissional é mobilizada prioritariamente relativamente às outras identidades” (SILVA, 2000, p. 96).

Em síntese, a identidade profissional é fundada nos diversos encontros e acordos coletivos, nas interações que ocorrem em contexto de trabalho, e nos mais variados ‘*espaçostempos*’ em que os sujeitos se encontram, cujas subjetividades são forjadas num coletivo centrado nas relações com o conhecimento, os fazeres, saberes partilhados, relações de poder e hierarquias e papéis sociais, na qual articulam práticas sociais e identidades coletivas, ou seja, as formas identitárias profissionais se configuram nas relações sociais e de trabalho (DUBAR, 2005).

No âmbito das instituições federais os(as) profissionais não docentes constituem o corpo dos(as) Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação. Esses são um quadro de profissionais indispensáveis às instituições de ensino dado a dimensão social do seu trabalho educativo, uma vez que as atribuições de seus cargos estão centradas nos valores da educação e na formação humana do sujeito, em consonância, portanto, com a missão dos Institutos Federais, cujo objetivo

não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. (PACHECO, 2011, p. 7).

Para Pacheco, o compromisso dos IF é com a formação humana, cidadã, que “precede à qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (2011, p. 11). Portanto, todos/todas que fazem parte do contexto escolar são responsáveis pela formação destes sujeitos e indispensáveis ao processo educativo.

A partir dessa consciência, todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários etc. são todos trabalhadores em educação e suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa. (PACHECO, 2011, p. 1)

Os(as) Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação dos Institutos Federais fazem parte do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativo em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091/2005 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino, vinculados ao Ministério da Educação. Conforme esta lei, em seu artigo 8º, são atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

Como a própria nomenclatura sugere, os(as) servidores(as) dos cargos Técnico-Administrativos em Educação possuem peculiaridades no âmbito do Serviço Público Federal, uma vez que é “acrescida da locução “em educação”. Essa locução permite diferenciar e apontar para a singularidade do trabalho realizado pelos diversos profissionais e carreiras que compõem esse amplo universo compromissado com a Educação no País” (IFFLUMINENSE, s.d., p. 1). A peculiaridade do cargo desses/dessas profissionais no âmbito dos institutos federais enfatiza a importância desses/dessas profissionais para o contexto educacional brasileiro, já que são trabalhadores(as) que possuem “uma série de atribuições e premissas de atuação diferenciada dos(as) demais Técnicos(as)-Administrativos(as) de outras Instituições Públicas” (IFFLUMINENSE, s.d., p. 1). Assim,

a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade

Adotando a premissa de que trabalhar e educar são processos indissociáveis e autônomos, que se materializam no interior das instituições de ensino, para fins da elaboração do jogo de tabuleiro, foi necessário analisar como conceber o trabalho educativo de profissionais, que historicamente têm sido colocados à margem do processo educativo por serem invisibilizados e considerados periféricos às atividades de ensino, enquanto um trabalho que contribui para a formação humana integral dos estudantes. Esta investigação partiu do pressuposto de que para entender essa complexidade é indispensável analisar a construção e mobilização de saberes profissionais, bem como entender como se constitui as identidades coletivas e profissionais, e o senso de pertencimento e/ou não pertencimento dos trabalhadores e trabalhadoras no cotidiano do trabalho escolar.

Os profissionais não docentes são sujeitos construtores de saberes que são partilhados através de práticas sociais e de constituição de identidades coletivas. Os referidos saberes são mobilizados em contexto de trabalho e possuem relações íntimas com os diversos fazeres dos sujeitos. Mas de que forma esses saberes são construídos e compartilhados em contexto de trabalho? Como a identidade desses profissionais se manifesta no contexto do trabalho escolar? Tais indagações anunciam que para compreender o trabalho desses profissionais constituindo-se como educativo, é imprescindível investigar a relação entre saberes e identidade profissional. A fim de analisar tais questionamentos no campo empírico foram realizadas entrevistas com os Técnicos - Administrativos em Educação do Instituto Federal, *campus* Salvador. Buscou-se compreender qual os sentidos que eles têm do seu trabalho e a contribuição do seu trabalho para a formação humana dos(as) estudantes a partir da mobilização dos seus saberes e da relacional constituição da sua identidade. Por motivos éticos, primando pelo sigilo, alguns trechos foram retirados para preservar a identidade dos(as) participantes, os(as) quais serão aqui nomeados(as) com as iniciais de seus nomes.

Como já vimos, o trabalho nem sempre esteve associado a uma identificação positiva, como uma fonte de prazer. “Para muitos a “verdadeira vida” situa-se fora do trabalho remunerado, nas relações amorosas, na família, no consumo, no esporte, na religião ou na alegria. Não veem o trabalho que desenvolvem ou o emprego que ocupam como uma boa definição de si mesmos” (DUBAR, 2012, p. 353). Para muitos, o trabalho se submete a uma instância ainda negativa, lembrando justamente a origem da palavra que é derivada do latim vulgar *tripalium*. Tal definição supõe uma concepção de trabalho doloroso, subordinado, alienado, fonte de sofrimentos psíquicos e mentais, resultante da divisão social que o reparte em manual e intelectual, da exploração do homem pelo homem. Contudo, embora situado na divisão de classes sociais, ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, algumas atividades possibilitam uma identificação positiva,

elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (DUBAR, 2012, p. 354).

Veremos, a seguir, os depoimentos coletados nas entrevistas realizadas com os(as) participantes da pesquisa. A fim de preservar a identidade dos(as) participante, os(as) mesmos(as) serão identificados(as) como P1; P2; P3; P4; P5 e P6.

Ao serem indagados(as) se gostam do seu trabalho, e se consideram trabalhadores(as) manuais ou intelectuais, os(as) participantes fizeram os seguintes relatos:

Sim. Gosto do meu trabalho, pois tem relação com minha formação [...]. [...] ao assistir e orientar os estudantes, além de realizar outras demandas, tem como algo intrínseco ao seu trabalho a formação humana de pessoas[...]. Não gosto do trabalho meramente administrativo que por vezes realizo. Acredito que com minha formação e dos demais colega poderíamos contribuir mais. Isto se houvesse uma concepção de gestão que realmente se importasse com isso (P1).

Em parte, gosto do atendimento ao público interno e externo. Quanto à parte administrativa e de documentos, não gosto, pois não é o meu forte (P2).

Sim, é um prazer imenso poder contribuir para a formação educacional dos jovens que compõem o quadro discente do nosso campus. Poder, a cada fim de ano letivo, ver o desenvolvimento de cada um, os avanços alcançados, o amadurecimento, é emocionante e cativador. Não há exigências mais técnicas para o nosso cargo, meu trabalho é intelectual (P3).

Sempre gosto do que faço. O gostar envolve uma série de complementos emocionais e profissionais e quanto a isso eu sempre fui bem resolvida. Não existe nada que não goste no meu trabalho, sempre fui muito consciente da minha responsabilidade na instituição. Pego da vassoura a ações que represente a Biblioteca. Sempre fui muito motivada com minhas responsabilidades, nunca me deixei contaminar com culturas do “só fazer o feijão com arroz”(P4).

Gosto. Amo o que faço! [...] é isso que eu escolhi, eu amo muito meu trabalho, me sinto muito realizada(G).O trabalho do [...] é muito intelectual, apesar de não estar em sala de aula.[...] Para desenvolver o meu trabalho é preciso estudar e pesquisar (P5).

Gosto do que faço. Meu trabalho é manual mas por se relacionar com os estudantes também é intelectual (P6).

Todos/todas afirmaram gostar do seu trabalho. A maioria considerou que o trabalho desenvolvido é intelectual, sem desconsiderar os aspectos mais burocráticos que sua função exige. Embora alguns tenham revelado não se sentirem realizados(as) com trabalhos meramente administrativos - a parte negativa do trabalho, são as consideradas atividades manuais. Além disso, todos/todas reconheceram o seu compromisso com o processo educativo. Percebe-se que boa parte dos(as) entrevistados(as) concebe que o

seu trabalho não é meramente manual e nem meramente intelectual, deixando entender que não há essa separação entre fazer e saber. Costumam, no entanto, vincular o intelectual às questões educativas e o manual às questões burocráticas e administrativas. O que podemos vislumbrar disso é que o mundo do trabalho é permeado por fazeres-saberes, pois só assim pode-se compreender “o que o ‘usuário’ desses *espaçostempos* ‘fabrica’ com os objetos de consumo¹ a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e artefatos culturais” (ALVES, 2015, p. 138). Por isso, “é preciso criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas” (ALVES, 2015, p. 139).

Quando perguntados(as) se seu trabalho é realizado de forma autônoma, os mesmos responderam:

Parcialmente. Acredito que as atividades que realizamos poderiam ser potencialmente mais pedagógicas o que ajudaria na formação do aluno. Porém, nosso trabalho recai em um fazer burocrático e a realização de um trabalho em que executa tarefas. Não dispomos de autonomia para mudar isso (P1).

Não existe autonomia, existem normas, regras, políticas que devemos seguir. Cada setor tem suas atribuições e elas devem ser respeitadas para que a missão institucional seja realizada. A autonomia acontece apenas quando pensamos em inovar visando contribuir para melhorar as ações educativas, mas sempre norteadas pela missão institucional (P2).

Em parte, sim. Há tarefas que não se encaixam nessa autonomia, porque é uma cobrança feita pela direção de ensino e gestão do campus, para que o método seja exatamente o que eles desejam e estipulam a cada período letivo (P3).

Sim. Assim em parte. Eu tenho as ideias, desenvolvo projetos, preciso apresentar para minha chefia, para minha coordenação, seja lá o que for, para de lá ser aprovada, e a gente continuar e começar a executar, pois tudo vai depender de uma assinatura, se for um evento, uma palestra, um curso sempre vai depender de um superior para aprovar ou não, para saber se tem verba ou não, para autorizar sala, para autorizar empréstimo de alguma coisa. Então é autônoma em parte, eu tenho liberdade para criar meus projetos, mas tudo precisa de uma autorização (P4).

Segundo os relatos, para alguns participantes, a autonomia no seu desempenho profissional é parcialmente exercida no seu local de trabalho, não se sentindo, portanto, plenamente livres para realizar suas tarefas, seja porque seu trabalho é burocrático, estando rigidamente subordinado às normas institucionais ou porque há uma imposição por parte da gestão, que incide sobre as atividades, tentando controlar os imprevistos e os atos de criação. É importante trazer para essa discussão que as instituições, aqui

¹ É importante ressaltar que a autora não reduz o consumo à lógica capitalista, mas afirma a multiplicidade e pluralidade dos modos de consumir. É preciso desassociar o consumo da perversão consumista, criada no capitalismo. O consumo em si não pressupõe relações de exploração, porém esta ocorre quando seu uso está estreitamente conectado aos sentidos exclusivos do lucro e da mais-valia.

entendidas como organização social, de modo geral, exercem um poder importante na vida dos indivíduos que nelas atuam em termos de como desenvolvem suas atividades, negociam seus conflitos e interesses, assumem seus papéis, suas identidades, bem como mobilizam seus saberes, ou seja, auxiliam na gestão da vida social.

O conceito de instituição, segundo Lapassade (1989, p. 287) é definido como “[...] um sistema de normas que estrutura um grupo social, regula a sua vida e o seu funcionamento”. Já para Souza (1995, p. 44), “as organizações são conjunto articulado de meios para operacionalização dos fins institucionais”. Ainda para esta autora, as instituições representam um conjunto articulado de saberes (normas, valores, ideologias) e práticas internalizadas na consciência comum de alguns agentes sociais que são produzidos a partir das relações que se estabelecem entre os homens na produção da existência material.

Apesar de muitas instituições se apresentarem mais ou menos autoritárias, impactando nas relações institucionais, na motivação, autonomia e coesão dos grupos profissionais, e embora sejam “espaços contraditórios, na medida em que há relações de poder que favorecem para confirmar o controle e a estrutura de um determinado grupo social (CALDEIRA, 2007, p. 10), vivemos hoje a emergência de profissionais que cada vez mais são portadores(as) de perfis mais qualificados, com maior autonomia, os quais subvertem as distâncias hierárquicas tradicionais (RODRIGUES, 2002).

Levando-se em consideração que a natureza do trabalho dos TAEs é bem complexa, pois há aqueles profissionais que estão mais próximos das atividades de ensino e outros das atividades mais burocráticas, ou até mesmo em que há a coexistência tanto do trabalho burocrático quanto do pedagógico numa mesma função, é perceptível que seus saberes e fazeres não são mobilizados de maneira uniforme. Vejamos os depoimentos quando perguntado sobre quais conhecimentos e saberes aplicam no seu cotidiano profissional:

Geralmente aplico conhecimentos mais burocráticos[...]. Em outros momentos, no exercício do trabalho que realizo, em menor proporção aplico conhecimento mais voltado ao pedagógico, que visa dar encaminhamentos aos alunos: como quais setores os alunos devem ir para sanar uma determinada situação, orientações acerca da didática utilizada pela escola, como avaliação, Código disciplinar discente - CDD, conselho de classe, entre outros. Já os saberes que utilizo, geralmente são conhecimentos, relacionados ao nosso cotidiano pessoal, isto é minha experiência de vida ou alguma situação que ocorreu na própria escola que utilizo no diálogo com o aluno para fazer o mesmo entender ou refletir sobre algo e assim possa seguir sua vida escolar. Ex. drogas, alunos com depressão, entre outros (P1).

Boa comunicação, conhecimento sobre a Instituição e empatia. Conhecimento na área pedagógica, psicológica, nutricional e assistência social (P2).

Conhecimento na área de ciência da informação, ou seja: técnicas de tratamento e gestão da informação. Relacionamento pessoal e muito jogo de cintura para gerir pessoas e ambientes de atendimento ao público (P3).

No dia a dia, o saber mais necessário é o de como lidar e se relacionar de forma harmônica e pacífica com as pessoas, com os seres humanos que frequentam nosso campus (P4).

Segundo Telmo Caria (2013), o uso que os(as) trabalhadores(as) fazem do conhecimento para atuar em suas profissões, seja adquirido, aprendido e experienciado em outros lugares (uma vez transformado em saber partilhado com outros na interação), consiste em potente impulso ao poder de agir num dado contexto de trabalho. São estes saberes que o autor designa como saber profissional. Já Dubar (2005, p. 328), traz uma classificação de tipos de saberes e os associa à estrutura da identidade profissional:

1. os saberes práticos (Ter): provenientes da experiência do trabalho e não vinculados a saberes teóricos ou gerais, vão de encontro ao modelo das competências difundido pelas empresas e assumido pelas políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a EPT; 2. os saberes profissionais (Fazer): supõem articulações entre saberes práticos e saberes técnicos e estão associadas à lógica da qualificação no trabalho; 3. os saberes de organização (Ser): valorizadas hoje pelo modelo da competência, implicam articulações entre saberes práticos e teóricos e estruturam a identidade dos locais de trabalho; 4. os saberes teóricos (Saber): não articulados a saberes práticos e profissionais, estruturam um tipo de identidade marcada pela incerteza e pela instabilidade; estão associados à lógica das recapitações permanentes e se orientam fortemente para a autonomia e acumulação de distinções culturais.

A classificação de Dubar nos permite entender que em contexto de trabalho os saberes, assim como as identidades, são múltiplos e variáveis, portanto, os sujeitos também são multifacetados, não existindo uma forma de agir uniforme entre eles, ainda que dentro de uma mesma estrutura social, numa mesma instituição. Mesmo porque, qualquer formação ocorre sempre nas dobras e nos interstícios, nos *'dentrofora'* das instituições e da vida cotidiana, afinal nenhuma instituição é fechada em si mesma, além disso, todos nós nos formamos através de variados *'espaçostempos'*, nas chamadas redes educativas (ALVES, 2015). Por isso, os conhecimentos, os saberes, a autonomia das ações serão diferenciadas, pois suas experiências são sentidas, percebidas e vividas de modos diferentes. Em consonância a essa compreensão, Caria (2013) tem a nos dizer que os saberes profissionais pressupõem uma dualidade na atividade laboral, a saber:

O processo de trabalho gera constrangimentos sobre os trabalhadores e sobre os cidadãos, porque se desenvolve no quadro geral de relações de poder e de violência simbólica e em contextos institucionais que naturalizam e normalizam a ordem à escala das organizações laborais e da interação social [...]. O processo de trabalho gera possibilidades diferentes de ação, porque convive com a experiência coletiva de não ser possível ao poder e ao conhecimento instituídos (o prescrito da vida social) determinar a dinâmica do quotidiano vivido e antecipar as estranhezas e suas consequências na desnaturalização da ordem da interação social, com a geração de imprevistos e de quebra de expectativas sobre o que está a ocorrer ou o que pode ocorrer

em seguida. (CARIA, 2013, p. 16).

Diante dos relatos, alguns participantes reconhecem que o seu trabalho requer o uso de conhecimentos e saberes específicos, mas que no cotidiano aplicam outros saberes que não estão prescritos, como por exemplo, quando relatam que fazem uso de saberes oriundos da *experiência de vida (P1)* ou saberes que “ensinam” a *se relacionar de forma harmônica e pacífica com as pessoas, com os seres humanos que frequentam nosso campus (P2)*. Estas revelações vão ao encontro do entendimento de Caria quando este diz que tais saberes, que não estão subordinados ao poder e nem aos conhecimentos instituídos, geram diferentes possibilidades de ação. Isso nos lembra uma fala de Alves (2015, p. 136), quando nos diz

[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e ‘entender’ o cheiro que vem da cozinha, porque isso terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso ‘comer’ um sanduíche feito mais de doze horas antes, ‘ouvir’ e ‘participar’ de conversas entre moças e rapazes para entender alguns ‘problemas’ do noturno e ‘sentir’ o porquê dos alunos o frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, entrar nas salas de baixo desse prédio e sentir a falta de luz e o cheiro de mofo.

Voltando a Caria (2013), para ele nem todos os grupos profissionais reconhecem essa dualidade, uma vez que não possuem o mesmo poder simbólico. O poder simbólico diz respeito aos processos de trabalho que se desenvolvem autonomamente, de modo tácito, ou seja, os(as) trabalhadores(as) desenvolvem saberes próprios para agir contextualmente, sendo que eles(as) agem com mais ou menos autonomia diante das prescrições práticas e simbólicas de uma determinada atividade profissional.

Embora os participantes aleguem que não gozam plenamente da sua capacidade de agir autonomamente, na versão de Caria, o ato de aplicar conhecimentos e saberes que não estão prescritos e institucionalizados é uma forma de agir com autonomia no contexto de trabalho, o que ele denomina de poder simbólico. É um fato interessante os profissionais terem reconhecido, conscientes ou não, que os conhecimentos, que não estão instituídos, são aplicados no seu cotidiano laboral, e o julgam importantes para a instituição.

Conforme já explicitado, cada profissional contribui na tarefa de educar de acordo às competências de seu cargo. Uns darão mais ênfase a mobilização de saberes mais específicos e técnicos, outros aos saberes mais pedagógicos. Enfim, os depoimentos apontam que, segundo os entrevistados, os saberes, tantos os: práticos, teóricos, profissionais, pedagógicos, coexistem, são importantes e necessários ao exercício da sua profissão.

Também foi perguntado como a instituição (gestão, professores e estudantes) concebem suas atribuições, se existe algum tipo de conflitos, ou preconceitos acerca do seu trabalho. Os mesmos relataram o seguinte:

De forma geral, veem nosso trabalho como mera execução de tarefas administrativas. Em alguns, momentos nossa atribuição é percebida como algo pedagógico que pode auxiliar outros setores que também trabalham com atendimento ao aluno. Além disso, não há um preocupação da gestão em nos reunir para, pelo menos, elaborar um plano de ação juntamente com os [...] para atendimento ao aluno com o objetivo de auxiliar na sua trajetória escolar (P1).

Uma parte dos professores agem da mesma maneira que os gestores, veem os profissionais como colaboradores e confiam no trabalho, já outros não confiam e agem de modo preconceituoso, principalmente com os profissionais da pedagogia e psicologia (P2).

Percebemos indiferença no dia a dia, mas quando há necessidade de avaliação da qualidade dos serviços prestados pelo IFBA à comunidade, eles imediatamente recorrem ao setor. Cobram aquilo que nem sempre dão (P3).

Os estudantes não percebem quais nossas atribuições. Inclusive, muitos são os que me perguntam diariamente sobre qual é o meu trabalho e minha atribuição, por me verem apenas andando e conversando com alunos, em meu dia a dia. Os conflitos surgem quando atuamos no sentido de coibir ou de orientar sobre alguma indisciplina, o que é normal para a idade deles, em sua maioria adolescentes. Para saber se há ou não preconceitos, só cada aluno é que poderia responder por si. Não posso dizer ou especular sobre o que eles ou qualquer outra pessoa sente (P4).

Todo trabalho é importante, não existe trabalho mais importante do que outro. Existe um preconceito de que o trabalho do docente é mais importante do que a do técnico (P5).

Eu não percebo nenhum preconceito em relação meu trabalho, porque sendo um ambiente educacional tempo oportunidade de contornar possíveis desconhecimento sobre a função e se houver algum desentendimento, o diálogo se estabelece, o diálogo educativo dar para sanar possíveis mal entendido, obviamente que não contempla as coisas que são sentidas e não são ditas, mas eu mesmo não percebo preconceito em relação à função (P6).

Conforme os depoimentos, a maioria dos(as) participantes relataram que percebem preconceitos em torno das suas atribuições, seja porque *veem nosso trabalho como mera execução de tarefas administrativas (P1)*, *não percebem quais nossas atribuições (P2)*, ou por que *existe um preconceito de que o trabalho do docente é mais importante do que o do técnico (P5)*.

É sabido que a maneira com que determinados(as) profissionais são tratados(as) nas instituições de ensino tem a ver com o preconceito que recai sobre aqueles(as) que desempenham atividades meios que, muitas vezes, são vistos como meros(as) executores(as) de tarefas, percebidos(as) como agentes que não influenciam nas atividades

de ensino e aprendizagem e, por isso, não são importantes; enquanto os docentes, são vistos de outra maneira. Devido à divisão do trabalho educativo entre docentes e técnicos, há uma centralidade no ensino dentro da estrutura educacional que provoca a fragmentação e o distanciamento entre os(as) profissionais e o trabalho educativo que eles(elas) exercem, não havendo, portanto, uma integração no trabalho que eles desenvolvem na instituição, ocasionando, assim, o não reconhecimento da dimensão educativa no trabalho do(a) técnico(a).

Assim, implícitas [...]as nuances de um preconceito histórico para com os funcionários escolares, que, sob uma ótica limitada, eram vistos apenas como trabalhadores braçais, tarefeiros; incompetentes para o desenvolvimento de ações pedagógicas. Hoje ainda, o véu do preconceito paira sobre nossas cabeças, de maneira velada, sutil, impossibilitando-nos, muitas vezes, de vislumbrarmos o novo horizonte que se desenha à nossa frente. (BRASIL, 2004, p. 17).

Dessa forma, nas instituições de ensino os profissionais não docentes vêm assumindo um espaço de invisibilidade, haja vista a concepção de que os funcionários não docentes são vistos apenas como trabalhadores(as) braçais, tarefeiros, alienados das ações pedagógicas (BRASIL, 2006), isso tem muito a haver com a posição da sua ocupação na divisão do trabalho que reproduz as relações sociais crivadas pela lógica do modo de produção capitalista e se reverbera nas instituições de ensino quando, por exemplo, há o enquadramento de determinados profissionais em posições alienantes no interior da divisão do trabalho educativo.

Contudo, a escola se constitui como espaço legítimo para a mobilização/construção das identidades e saberes profissionais daqueles que fazem parte do processo educativo. Nela reúnem-se agentes educativos que, juntos, promovem ações que repercutem na formação dos diversos indivíduos que compõem os cotidianos escolares, dentre eles, os docentes e os(as) profissionais não docentes.

Nessa direção, ainda que na esteira da sociedade capitalista, o trabalho é a mediação fundamental para a produção da existência, porque consiste em local de formação, de construção de conhecimentos e saberes, de conflitos e negociações, buscas pela autonomia e satisfação de interesses, pois os sujeitos apesar de serem influenciados pelas estruturas sociais são também criadores desiguais das mesmas, não sendo agentes meramente passivos, uma vez que possuem agência e toda ação de um indivíduo, nos termos Weberiano, será sempre classificada como racional, devido o caráter teleológico de suas ações. Porém, deve-se ressaltar que nas lógicas plurais dos cotidianos institucionais não há apenas os comportamentos formais, afinal os humanos não são máquinas, então o que há é a pluralidade inesgotável e inelidível de modos de fazer, sentir, pensar, tocar, se emocionar etc.

Para Giddens (2002), o sujeito é capaz de reflexividade, uma vez que sua identidade

consiste em projeto de sua própria autoria, assim, a estrutura constrange, mas também proporciona condições para que os sujeitos sejam responsáveis por sua trajetória, seja ela vitoriosa ou fracassada, pois os agentes sociais não são inconscientes dos efeitos que as suas ações provocam na sociedade, portanto, “os agentes sociais são determinados apenas na medida em que se determinam”. (BOURDIEU, 1992, p. 111 apud CARIA, 2017, p. 522)

Tardif (2014) acrescenta que o trabalho, assim como Marx já havia enunciado, é uma práxis social cujo processo de realização desencadeia transformações reais no trabalhador e que se o “trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (TARDIF, 2014, p. 57). Já vimos que a missão dos IF’s é a formação humana dos estudantes. Nessa direção, ao serem indagados(as) se seu trabalho é educativo e se contribui para a formação humana dos estudantes, responderam o seguinte:

Acredito que sim. Compreendo que realizo um trabalho no sentido de completude. Nós somos a unidade no diverso. Sendo assim, realizamos múltiplas mediações que corroboram como outras mediações que são realizados por outros profissionais, como docentes e pedagogos. Nesse sentido, contribuimos com a formação desse aluno. Porém, não ainda de forma integral, em todas suas possibilidades e potencialidades, pois a gestão da escola não se preocupa em dispor de elementos de formação (curso, palestra) e instrumentais (material didático) para que essa integralidade ocorra (P1).

Sim. Meu trabalho é realizado em uma escola, em contato interativo e pessoal com cada aluno dessa escola, então, não há outro modelo a não ser o educativo. Quando os orientamos sobre o silêncio, sobre a disciplina, sobre o respeito aos docentes e técnicos, sobre a importância de se organizar para os estudos e etc., tudo isso é educativo(P2).

Temos uma grande missão que é formar cidadãos, deixando-os seguros e livres para fazer suas escolhas. [...]. O aluno é passageiro que veio em busca de uma formação, é nosso dever fazer nosso trabalho e respeitar as expectativas dele e de sua família, que acredita numa instituição séria como sempre foi o IFBA[...] (P3).

A gente forma pessoas [...] a gente tem toda uma convivência, uma história, eles falam muito da família, da vida dele, do dia a dia e nos chamam para orientá-los, então, acho que sim, é um trabalho educativo, de formação [...] acho que a educação está em tudo na escola, não só em sala de aula, todos nós que lidamos com estudantes, seja qual for o setor, a gente tem como formar eles integralmente, de forma humana, como cidadãos críticos (P5).

A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, pois o ser humano aprende a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, trabalhando e aprendendo ao mesmo tempo. Mészáros (1981 apud RAMOS, 2010, p. 48), compreende o “trabalho como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana”, sendo a dimensão ontológica de automediação do trabalho o ponto de

partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. Para Machado (2005, p. 132), é possível compreender o “trabalho como princípio educativo, como prática social concreta que nos distingue dos demais seres naturais, que nos faz seres ativos e conscientes; o trabalho como fundamento da educabilidade humana”. Portanto,

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 2)

Diante disso, concebemos a atividade laboral do TAE como trabalho de mediação, que transforma, socializa e educa. Nisso reside a dimensão ontológica e o princípio educativo de seu trabalho. Segundo os autores Tardif e Levasseur (2011) “trabalho educativo” é o conjunto das tarefas e funções realizadas pela totalidade dos agentes da educação, incluindo os docentes, que contribui conforme as diversas modalidades e finalidades na realização do processo de escolarização, em estreita interação com os alunos. Já para Saviani e Duarte (2012), trabalho educativo refere-se ao conceito dialético de reprodução, ou seja, serve para reproduzir em cada indivíduo a humanidade que encontra-se objetivada na cultura; o trabalho educativo é uma produção direta e intencional, devendo ser parte imprescindível da humanização do indivíduo. Segundo tais definições, embora haja uma centralidade do ensino na estrutura educacional (tarefa direta do docente), a ação de educar não começa e nem se encerra dentro da sala de aula; portanto, o trabalho educativo é aquele que se realiza na mediação do homem com a natureza (humana), assim, os demais profissionais da educação são partícipes do processo, logo, contribuem para a formação humana dos estudantes.

O trabalho educativo que estamos nos referindo tem a ver com a perspectiva da formação humana que os Institutos Federais assumem e que precisa estar incorporado na formação e atuação dos Técnicos-Administrativos em Educação, pois a eles também é designada a tarefa de educar. Afinal, “como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. (CIAVATTA, 2012, p. 85), pois a sociedade moderna exige a formação de um novo tipo de intelectual, que nas palavras de Gramsci (1998), consiste em um “intelectual moderno”, indivíduo capaz de transformar a natureza e as relações sociais, e saiba atuar praticamente (trabalhar tecnicamente) e trabalhar intelectualmente.

Diante dos relatos, fica evidente que os(as) profissionais entrevistados(as) se enxergam como atores ativos no processo educativo, reconhecendo sua importância na

formação dos estudantes, mesmo estando sujeitos a normas institucionais e situados numa estrutura social marcada pela lógica do capital, são capazes de refletir e agir sobre essa estrutura, não se conformando, portanto, com a passividade imposta historicamente. Embora o perfil dos(as) entrevistados(as) seja diverso, uns mais próximos das atividades burocráticas e outros das atividades de ensino, todos/todas foram unânimes em reconhecer que seu trabalho é educativo, a partir das singularidades e das competências do seu cargo, apesar do lugar que eles/elas ocupam na instituição ou dos preconceitos que existem em torno deles(as). Assim, esses/essas funcionários(as), outrora identificados(as) por nomenclaturas diversas “e, principalmente, por exercerem o papel de meros cumpridores de tarefas, são chamados agora para uma nova missão, em face das profundas e radicais transformações por que passam a sociedade e a escola”. (BRASIL, 2004, p. 16).

Enfim, todos/todas assumem a um papel de importância no trabalho da formação humana dos(as) estudantes, acreditando que a mobilização dos seus saberes e fazeres contribuem para tal fim, da mesma forma que assumem uma identificação com o trabalho educativo.

A pesquisa em educação tem crescido exponencialmente e a busca pela qualidade e rigor científico tem se tornado um grande desafio para os(as) pesquisadores(as). Para Rodrigues *et al.* (2016), nas últimas décadas, a pesquisa em educação vem passando por inúmeras transformações em virtude do surgimento de outros paradigmas científicos que passaram a questionar a forma positivista de fazer-pensar ciência. Isso tem sido objeto de reflexão por parte dos(as) pesquisadores(as) da pós-graduação, que vêm continuamente se debruçando sobre os critérios de julgamento “dos trabalhos científicos e sobre os pressupostos dos métodos e técnicas. Além disso, analisa as condições reais que os(as) pesquisadores(as) enfrentam na ‘produção de conhecimento científico e conclui pela necessidade de lutar pela melhoria dessas condições”. (ANDRÉ, 2001, p. 51)

Nos últimos 20 anos, André (2001) aponta que há um crescimento muito grande no número de pesquisas da área de educação no Brasil, devido, principalmente, à expansão da pós-graduação, “observam-se, também, muitas mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos”. (ANDRÉ, 2001, p. 51) Essa preocupação se deve ao desenvolvimento da produção de pesquisas das áreas das ciências, sobretudo da educação, que “exige a

todo instante a revisão dos referenciais teóricos e metodológicos, de conceitos e de categorias que são fundamentais para entender e analisar uma dada realidade”. (PALUDO; SANTOS, 2017, p. 1)

Portanto, pesquisar sobre um fenômeno educacional exige escolhas teórico-metodológicas adequadas, capazes de fornecer as bases e condições necessárias para se investigar uma determinada realidade. No entanto, importa deixar claro que:

Precisamos sair do conforto das metodologias prontas. É o fazer ciência, o criar, o construir ciência que definirá a “composição” (a bricolagem) metodológica. É na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso. Não é a ciência que deve andar a reboque (servilmente) da metodologia e sim o contrário. (BORBA, 1998, p. 17).

Isto posto, é bem verdade que os caminhos da pesquisa vão se delineando na medida em que caminhamos, a metodologia principal a ser adotada é, portanto, sentir o processo da caminhada. Nessa conjuntura, diante do contexto desse estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre os sujeitos, sendo o “tema pesquisado” considerado algo não inerte e muito menos neutro. Nesse tipo de

pesquisa, não há preocupação, necessariamente, com a representatividade numérica, mas com o estudo aprofundado de um determinado grupo social ou uma organização social. Para Minayo (2011), a pesquisa qualitativa responde a questões bastante particulares, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha, no campo das ciências sociais, com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2011, p. 14). A abordagem qualitativa da pesquisa preocupa-se com aspectos da realidade a fim de compreender e explicar melhor a dinâmica das relações sociais.

Vale lembrar que a presente pesquisa é de natureza aplicada com foco no desenvolvimento de um produto educacional, na forma de um projeto/protótipo de um jogo de tabuleiro, na qual futuramente poderá ser transformado no formato digital. O propósito da pesquisa aplicada, no âmbito dos Mestrados Profissionais da área de ensino, é desenvolver soluções a partir da pesquisa científica para problemas complexos encontrados na prática educacional, as quais tendem à intervenção e à aplicabilidade por meio de um produto educacional. Van den Akker et al. (2006, p. 5 apud PLOMP, 2018, p. 36) preconizam que a pesquisa aplicada segue uma abordagem holística, focada em “objetos específicos e em processos (intervensões) em contextos específicos, tentam estudá-los como fenômenos integrais e significativo”.

Assim, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação devido ao seu caráter investigativo, participativo, autorreflexivo e de base empírica, sendo possível analisar dada situação e intervir, junto com os sujeitos da pesquisa, numa dada questão social, proporcionando relações em que os(as) envolvidos(as) encontram-se, preferencialmente, de modo cooperativo e participativo, através de ações que visam à resolução de um problema coletivo. “Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social”. (THIOLLENT, 2011, p. 49). Segundo o autor, o método da pesquisa-ação busca, substancialmente, elucidar problemas de ordem social e técnico, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos(as) pesquisadores(as), “membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução de problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas”. (THIOLLENT, 2011, p. 8)

Em linhas gerais, a pesquisa-ação requer participação e ação planejadas por parte do(a) pesquisador(a) diante de uma situação problemática a ser investigada, implicando, sobremaneira, numa relação muito próxima entre teoria e prática, a partir da interação com os(as) pesquisados(as). Para Thiollent (2011), todo tipo de pesquisa-ação é do tipo participativo, pois é necessário a participação dos sujeitos implicados nos problemas investigados. Assim, a pesquisa-ação, além de requerer técnicas de natureza participativa e

investigativa, também exige uma abordagem multirreferencial, uma vez que estamos diante de atores/atrizes sociais implicados(as), circunscritos(as) a dada realidade, *espaçotempo*, permeado de signos, linguagens, identidades, práticas e saberes complexos.

Dessa maneira, a metodologia aqui circunscrita articulou de forma dialética “[...] a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte”. (BARBIER, 2002, p. 18), ou seja, buscou compreender o humano e suas interações como um sistema aberto, sempre implicado em processos de formação. Essa formação traduz-se “como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, compreende-se, explicita-se no seu acontecer com o Ser existindo em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o estar formando”. (MACEDO, 2010, p. 31)

A despeito disso, a perspectiva da Multirreferencialidade propõe estabelecer novo olhar acerca do “humano”, através de múltiplas facetas e linguagens, por meio da conjugação de várias correntes teóricas, cujo desdobramento é a construção de uma nova epistemologia de conhecimento, reconhecidamente necessária à compreensão da complexidade de fenômenos sociais, especialmente os educativos. Para Edgar Morin (1990, p. 20-21), “[...] complexidade é o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal”. Essa complexidade

[...] tem como uma de suas características principais, justamente, a existência e a percepção de diferentes visões de mundo e estilos de vida. Isso nos faz viver em um panorama mais plural, dinâmico e complexo. Por isso mesmo, há uma impressão de transbordamento do privado, do íntimo, em que ocorre todo um jogo de inversões do reconhecimento e das valorizações. (REIS, 2015, p. 157)

Grosso modo, “a epistemologia da multirreferencialidade parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições”. (SANTOS, 2012, p. 197). Ou seja, “[...] quer dizer que no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal da complexidade dos objetos”. (ARDOINO, 1998, p. 4). Pensar nessas construções e instituições educativas, do ponto de vista de seus saberes e práticas, sob a ótica multirreferencial é fazer,

uma leitura plural desses processos tanto em sua natureza teórica quanto prática; uma reflexão sob diferentes pontos de vista, o que implica tanto em visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas em função mesmo do uso de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24)

Para Macedo (2002, p. 136), “[...] multirreferencializar é uma forma de crítica face aos processos homogeneizantes, fragmentadores e silenciadores [...]”. A multirreferencialidade se distingue da lógica cartesiana, pois não compactua com métodos reducionistas e fragmentadoras dos processos/fenômenos, muito pelo contrário, assume uma postura relacional e pretende interpretar e desvendar fatos da realidade.

ETAPAS DA PESQUISA

A referida pesquisa foi dividida em duas etapas compostas por diferentes fases, todas complementares entre si. A primeira etapa foi o levantamento de produções bibliográficas sobre jogos e metodologias de design de jogos e, mediante a perspectiva da Multirreferencialidade, também foram feitas buscas relativas aos conteúdos que referem-se ao tema do jogo, como: Educação Profissional no Brasil; Formação Humana integral nos Institutos Federais e Saber(es) e Identidade(s) dos profissionais não docentes; contemplando-se também os teóricos de base marxista.

A segunda etapa foi dividida em 2 (duas) fases: a constituição de um **grupo de teste**, com 4 (quatro) pessoas escolhidas aleatoriamente, a saber: 2 terceirizados(as) e 2 TAEs, para testar a mecânica e a jogabilidade dos primeiros protótipos; e, a constituição de um **grupo de foco**, o qual foi dividido em dois momentos: através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e da testagem do protótipo final. Quanto ao grupo de foco, foram escolhidos(as) 6 (seis) Técnicos(as) - Administrativos(os) em Educação, de um universo de 176 profissionais que atuam no campus para participarem da entrevista. A aplicação da entrevista semi estruturada foi composta por 5 (cinco) questões abertas, de livre resposta, dividida em duas partes. A primeira parte contemplou o perfil do(a) participante referente à escolaridade e ao tempo de serviço no Instituto Federal da Bahia, *campus* Salvador, e a segunda parte foi composta por questões referentes ao cotidiano profissional dos(as) Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação no *campus*.

Fizeram parte das entrevistas: 2 Assistentes de alunos, 1 Intérprete de Libras, 1 Bibliotecária, 1 Auxiliar de biblioteca e 1 Assistente Administrativo. Os resultados das entrevistas serviram para compor os desafios do jogo e fizeram parte das discussões teóricas da pesquisa.

O teste da versão final do protótipo foi realizado com o grupo de foco, composto por 6 (seis) pessoas, dividido em 3 turmas de duplas, na qual foram feitas as **observações não participantes**, durante as partidas e após o término das partidas, os(as) participantes preencheram um questionário avaliativo sobre o jogo.

DESENHO METODOLÓGICO DO JOGO DE TABULEIRO “QUEM SOMOS NÓS?”

O processo de construção e desenvolvimento do protótipo do jogo de tabuleiro “*Quem somos nós?*” atendeu às abordagens do design “iterativo” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 27), sendo aperfeiçoado através de testes de jogabilidade e consistiu em 4 (quatro) etapas: conceituação, construção do *Game Document Design*, prototipagem, *playtest* e avaliação.

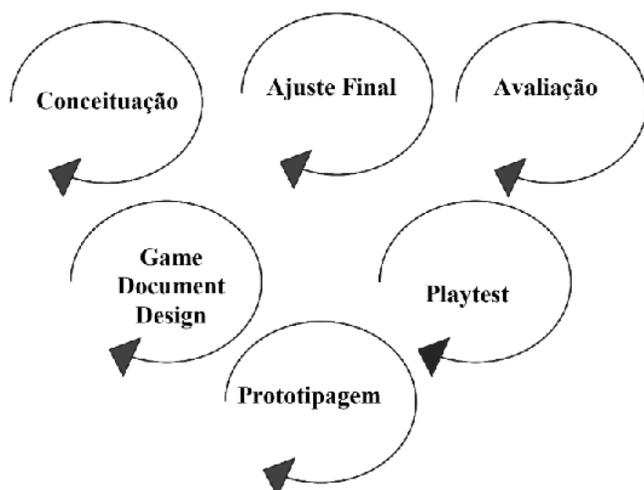


Figura 2 - Etapas de desenvolvimento do jogo.

Fonte: Autora.

As etapas do processo de desenvolvimento do jogo serão discutidas no próximo capítulo em ‘Etapas do desenvolvimento do jogo de tabuleiro “*Quem somos nós?*”.

O design iterativo é uma metodologia baseada no processo cíclico de prototipar, analisar e refinar um produto ao longo do processo (ZIMMERMAN, 2003). A ênfase desta abordagem está nos playtestings ou testes de jogabilidade e a prototipagem (SANTOS, 2017).

As decisões de design baseiam-se na experiência de jogar o jogo. Inicialmente, é feito um protótipo rudimentar sem as qualidades estéticas de um produto final, que servirá para definir as regras fundamentais e mecanismos principais do jogo. O protótipo então é jogado e avaliado, passando por uma reformulação. A seguir, é ajustado para ser jogado novamente. Esse processo é cíclico, alternando-se entre protótipos, testes, avaliação e refinamento. Essa é uma abordagem de design importante e eficiente, pois não há como antecipar a experiência subjetiva do jogador no transcurso da partida. (SANTOS, 2017, p. 47).

Foram construídos e testados 2 protótipos bem rudimentares com o grupo de teste e uma versão final de protótipo, mais elaborada, que sofreu algumas adaptações nas regras

e nas trilhas ao longo das testagens, com o grupo de foco, cujo resultado foi sistematizado e analisado, conforme veremos na seção “Avaliação”. Após o *playtest*, a versão final sofreu novos ajustes na estética e semiótica do jogo.

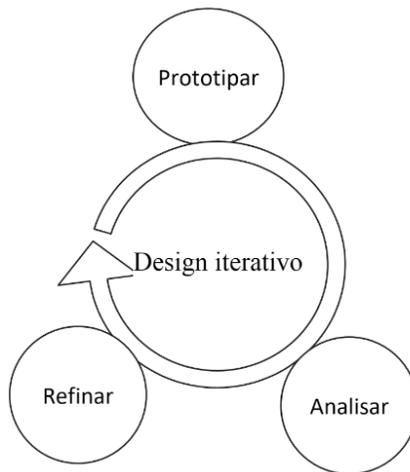


Figura 3 - Processo de design iterativo proposto por Zimmerman (2012).

Fonte: Adaptado pela autora.

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO JOGO DE TABULEIRO “QUEM SOMOS NÓS”?

CONCEITUAÇÃO

A etapa da conceituação nada mais foi do que pensar o jogo em sua essência: o tema, a mecânica, a jogabilidade, os objetivos, seus aspectos criativos, semióticos, cognitivos, estéticos e lúdicos. Trata-se de uma etapa que exigiu intensas e constantes reflexões em torno das questões afeitas ao trabalho e ao cotidiano dos profissionais não docentes no contexto da EPT, público-alvo dessa pesquisa. Esta etapa consistiu nos seguintes procedimentos: concepção das ideias, dos primeiros registros no *Game Document Design*, bem como da construção dos primeiros protótipos (prototipação rápida) de teste. Importa salientar que essa primeira etapa, apesar de terem sido feitas as primeiras prototipagens, não deve ser compreendida como a etapa da prototipação propriamente dita, porque nessa fase concebemos o jogo enquanto processo e não como um objeto. A ideia principal do jogo nasceu da etapa de conceituação, na qual dispositivos de geração de ideias foram utilizadas como forma de criar e gerar possíveis caminhos para o desenvolvimento do primeiro protótipo do jogo (SATO, 2010).

Nessa etapa, os primeiros protótipos foram bem rudimentares, o objetivo central era apenas dar início aos primeiros testes, com uma mecânica básica, a fim de observar as primeiras experiências que os protótipos primários

poderiam proporcionar aos jogadores(as), sem preocupações estéticas. Os primeiros protótipos foram testados com o grupo de teste e ainda não havia sido elaborados os desafios e nem confeccionadas as cartas. Após a testagem dos protótipos iniciais foram (re)definidos: temáticas, cenário, regras, personagens, desafios, narrativa etc.

TEMÁTICAS E DESAFIOS DO JOGO

A criação de jornadas e desafios foram construídos a partir dos conteúdos que fazem parte da temática do jogo e das entrevistas realizadas com o grupo de foco. Os títulos dos desafios estão associados a tais conteúdos.



Figura 4 - Títulos dos desafios.

Fonte: Autora.

O jogo de tabuleiro se propõe educativo na medida em que tem o caráter de promover a reflexão e a conscientização acerca da função social e do potencial educativo que o trabalho dos TAEs exerce na formação dos(as) estudantes, muitas vezes não percebido como atividade educativa, como já vimos. Dessa forma, o jogo traz missões e desafios que buscam promover: cooperação, aprendizagem, ludicidade, criticidade e socialização entre os(as), participantes por meio de aventuras que lhes desafiarão a assumir posturas ativas, interações; sensações como medo, emoção, surpresa, diversão, além de se relacionar com a formação, através da implicação com a produção de conhecimentos e dos encontros propiciados pelas jogadas.

Todo jogo deve trazer desafios com níveis de complexidades diferentes, a fim de não ficar nem muito fácil e nem muito difícil, nesse sentido foram concebidos os desafios com características diferenciadas, como por exemplo: desafios de múltipla escolha, do tipo certo ou errado, do tipo reflexão etc, além de enigmas que se complexificam a cada mudança de nível. Com isso, o jogo ficou mais dinâmico, atraindo o interesse e mobilizando a concentração do(a) participante.

Informações como história, narrativa, regras, jogabilidade entre outras características relativas ao jogo estão registradas e descritas no *Game Document Design*. Veremos a seguir a dinâmica da prototipação que foi realizada ao longo do processo de construção do projeto do jogo, ainda na etapa da conceituação.

CENÁRIO

O cenário escolhido foi a estrutura do Instituto Federal da Bahia, *locus* em que se deu a pesquisa e validação dos protótipos. Inicialmente os espaços que compõem o jogo de tabuleiro foram: o pátio, a sala de aula, a biblioteca e o ginásio. As regras do jogo fazem alusão ao Plano de Carreira dos(as) Técnicos(as) em Educação, por exemplo: as gratificações, a progressão de carreira (assistente, coordenador(a); chefe; assessor(a) e diretor(a)), além de trazer outras metáforas que fazem parte do cotidiano desses(as) profissionais (processo educativo disciplinas em analogia ao processo administrativo disciplinar), etc.

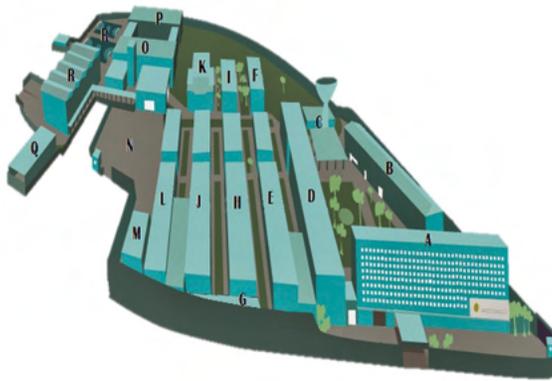


Figura 5: Mapa gráfico do IFBA.

Fonte: Instituto Federal da Bahia.

PROTÓTIPO 1

Esse primeiro protótipo foi construído em papel A4, com uma mecânica ainda muito básica. A finalidade foi iniciar os primeiros testes de jogabilidade, sem preocupações estéticas. O tempo de duração da testagem desse primeiro protótipo foi de apenas 30 minutos, pois a mecânica não viabilizou a interação entre os(as) participantes, uma vez que foi verificado que as regras estavam inconclusas e os movimentos dos(as) participantes muito limitados.



Figura 6: Protótipo 1.

Fonte: Autora.

Algumas dificuldades encontradas nesse momento foram: falta de elementos que propiciassem sentimentos de emoção e interação, talvez pela ausência da figura de vilões; ainda não havia sido confeccionadas as cartas do jogo e nem os desafios tinham sido elaborados, apenas a estrutura do tabuleiro, composta por cenários da escola e alguns elementos semióticos (os signos que representam o universo do jogo), como peças, pinos e imagens que simbolizavam as funções das casas do tabuleiro. Por isso, o jogo se tornou monótono e provocou a desistência rápida de alguns participantes.



Figura 7: Grupo de teste-turma 1.

Fonte: Autora.

Após o primeiro teste, procedeu-se, então, aos primeiros ajustes e foi possível criar um segundo protótipo, mais completo do que o primeiro, mais divertido e interativo.

PROTÓTIPO 2

Esta versão trouxe novidades como: presença dos vilões, trilhas internas, regras mais claras. Também já tinha a confecção de algumas cartas. No entanto, assim como o primeiro protótipo não havia desafios elaborados, o objetivo era somente testar novas experiências de jogabilidade, simulando as ações possíveis que poderiam ocorrer no jogo. Assim como o protótipo 1, essa versão não teve preocupações estéticas, foi confeccionada em papel cartolina e os acessórios: dado, peões e botões, foram os mesmos utilizados no teste anterior.

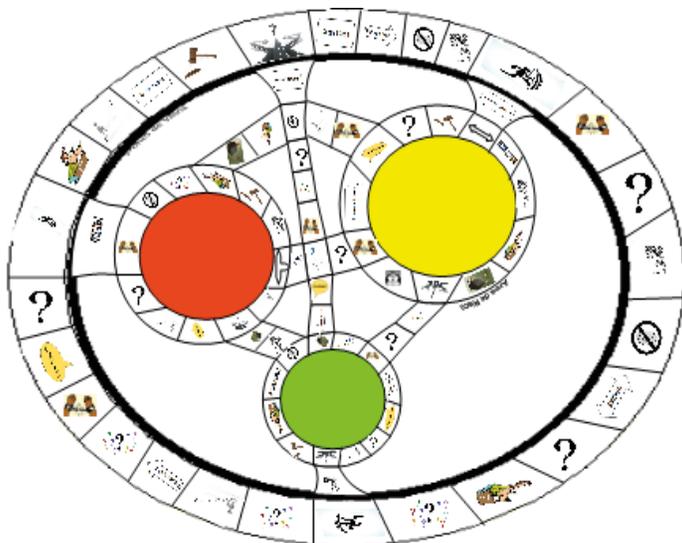


Figura 8: Protótipo 2.

Fonte: Colaborador da pesquisa.



Figura 9: Grupo de teste-turma 2.

Fonte: Autora.

O tempo de duração da testagem foi de aproximadamente uma hora. Aqui já observou-se mais interação entre os(as) participantes. Foi perceptível o surgimento de emoções e sentimentos que não aconteceram no protótipo anterior. Após esse segundo teste, novos ajustes foram realizados, dando origem ao protótipo final, que veremos na seção “Prototipação”. Os dois primeiros protótipos referidos foram aplicados com grupos de teste, com duplas diferentes e foram cruciais para aprimorar a mecânica e a jogabilidade

do jogo de tabuleiro.

GAME DOCUMENT DESIGN

A documentação do projeto do jogo consiste em etapa fundamental, pois é preciso registrar tudo que o jogo vai ter: regras, interações, níveis etc, evitando que as informações se percam. O registro também é importante porque facilita os ajustes que podem e devem ser feitos para a melhoria e desenvolvimento do projeto. O GDD:

é uma ferramenta textual produzida por um game designer que descreve todas as características de um jogo, desde informações básicas de premissa, conceitos, passando por personagens e cenários, informações mais detalhadas como projeto de levels e até sons. Muitas vezes, esse documento é chamado de «bíblia» do jogo, sendo realmente usado como uma Bíblia, uma referência para todos os envolvidos no desenvolvimento do projeto, mantendo todos ligados aos mesmos objetivos. (MOTTA; JUNIOR, 2013, p. 115)

Após as duas testagens com o grupo de teste, foram registradas as informações do projeto do jogo, e prosseguiu-se na construção do protótipo final. O documento de design do jogo sofreu novas alterações após o teste com o grupo de foco.

PROTOTIPAÇÃO

Essa etapa foi a construção da última versão do protótipo para ser testado com o grupo de foco. O tabuleiro foi confeccionado com papel cartolina, as gratificações e as cartas do jogo em papel A4. Os acessórios do jogo como dados, botões e peões foram os mesmos utilizados nas versões anteriores, adquiridos de outro tabuleiro. As figuras que compõem a semiótica do jogo foram retiradas de sites de depósitos de fotos e coladas no protótipo. Convém ressaltar que “a prototipação é um passo essencial do processo de design, especialmente no design de jogos. A prototipação é a criação de um modelo funcional de uma ideia, que permita testar a sua aplicabilidade e realizar aperfeiçoamentos” (FULLERTON, 2008 apud DUARTE, 2012, p. 135). Embora tenha sido a última versão, o protótipo poderá sofrer novos ajustes futuramente já que se tem a pretensão de também desenvolvê-lo na forma digital. Após a confecção desse último protótipo, o mesmo foi aplicado e validado com o grupo de foco.



Figura 10: Prototipação - confecção do protótipo 3.

Fonte: Autora.

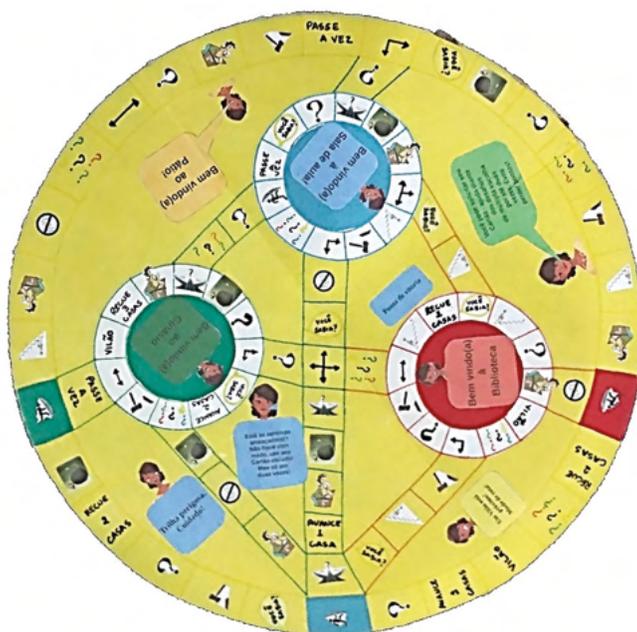


Figura 11: Protótipo 3.

Fonte: Autora.

Nesta última versão foram acrescentadas as cartas: bônus, enigma e contra-hegemônica, bem como foi realizado ajustes nas trilhas, deixando o jogo mais criativo e divertido.



Figura 12: Cartas bônus, enigma e contra-hegemônica.

Fonte: Autora.

PLAYTEST

O *playtest* aqui é considerado como a etapa em que se deu a aplicação e validação do protótipo final a fim de verificar as seguintes dimensões: mecânica, motivação e aprendizagem com o grupo de foco. O *playtest* foi realizado em três momentos com 6 participantes (TAES), organizados em turmas compostas por duplas.

Os(as) participantes jogaram em locais previamente combinados, na própria instituição de ensino (IFBA, *campus* Salvador). Na ocasião, foi explicada as regras do jogo. Os(as) participantes foram observados(as) enquanto jogavam e algumas intervenções foram realizadas durante as partidas quando surgiam dúvidas quanto às regras e aos enunciados dos desafios. Posteriormente, eles(as) responderam a um questionário de validação do jogo, sem intervenções da pesquisadora, cujo resultados veremos a seguir.

Devido à limitação do tempo, imposto pelos(as) participantes, cada partida durou entre 30 a 40 minutos, sendo que em nenhuma das partidas os(as) participantes chegaram a ser eliminados(as) e nem alcançaram o último nível do jogo (que vai até o nível 6), devido às interrupções feitas a pedido dos(as) participantes, que alegavam não poder jogar mais por causa do tempo, devido às demandas das suas atribuições profissionais. Na ocasião, eles(as) apenas conseguiram alcançar os níveis 4 e 5, as turmas 2 e 3, respectivamente.

A turma 1 jogou em torno de 30 minutos, nenhum(a) dos(as) participantes alcançou níveis mais elevados, ficando apenas no nível 1. A turma 2 jogou em torno de 40 minutos e um deles alcançou o nível 4; já a turma 3, que também jogou em torno de 40 minutos, um dos participantes alcançou o nível 5. Inicialmente, os(as) participantes jogaram sem dominar completamente as regras do jogo, e com o decorrer das partidas foram desenvolvendo

mais estratégias, progredindo e se motivando a cada conquista.



Figura 13: Grupo de foco-Turma 1.

Fonte: Autora.



Figura 14 - Grupo de foco-Turma 2.

Fonte: Autora.



Figura 15: Grupo de foco - Turma 3.

Fonte: Autora.

Atendendo ao processo de design iterativo, importa salientar que o jogo sofreu pequenos ajustes durante as aplicações. Porém, a estética do jogo permaneceu a mesma em todas as aplicações, não houve mais que uma versão de protótipo nesta última fase de aplicação, apenas adequações.

AVALIAÇÃO

Após a aplicação do jogo, os(as) participantes responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas, para avaliarem as dimensões: mecânica, motivação e aprendizagem, e tecer críticas e sugestões para o aperfeiçoamento do jogo. A fim de resguardar a identidade dos(as) participantes estes(as) serão identificados(as) como T1, T2, T3, T4, T5, T6.

Quanto à dimensão “mecânica” pretendeu-se avaliar as regras, desafios e a jogabilidade. A problemática gravitou em torno da questão se o(a) jogador(a) voltaria a jogar novamente, se recomendaria o jogo a outros(as) colegas, se houve variações e novidades nas partidas e na gestão do tempo.

Em relação às regras do jogo, mais da metade dos(as) participantes revelaram acreditar que precisa sofrer ajustes pois, segundo eles(as), são extensas e acabam confundindo os jogadores(as). Vejamos alguns relatos:

“as regras precisam ser ajustadas”(T1).

“achei as regras muito extensas”(T2).

“as regras são extensas e confundem um pouco o jogador” (T3).

Sabemos que todo jogo tem objetivos, metas e interação entre jogadores(as), mediado pelo sistema de signos que representa o universo do jogo, e “as regras guiam essa interação, estabelecendo relações entre os sinais que indicam para um jogador o que as coisas significam. O significado surge quando um jogador interpreta ativamente o sistema estabelecido pelas regras” (SALEN; ZIMMERMAN, 2012, p. 90). Os(as) jogadores(as) estão o tempo todo operando com regras, regras que não valem para a vida real, mas são fundamentais para o universo do jogo, portanto, precisam ser bem definidas e bem interpretadas. São elas que dão movimento e vida própria ao jogo.

Durante as observações, em alguns momentos, os(as) participantes demonstraram estar confusos(as) quanto às regras e a sua movimentação no tabuleiro, uma vez que a dinâmica da movimentação, não era linear, por isso, às vezes eles(elas) não sabiam para que lado seguir e sempre solicitavam esclarecimentos quando se posicionava em algumas casas do tabuleiro, surgindo, de quando em vez, perguntas do tipo: “o que acontece agora?”, “esse tipo de desafio ganha ou perde pontos?”; “eu vou pra que lado?”; “posso ir para o lado de cá?”. Boa parte dos(as) participantes alegaram que as regras continham muitos detalhes e eram complexas, e para memorizá-las tinha que jogar por mais tempo.

Quanto aos desafios propostos pelo jogo, todos(as) os(as) participantes afirmaram que o jogo é desafiador, as questões apresentadas nem foram muito fáceis, nem muito difíceis. No entanto, quatro participantes acharam os desafios e as situações problemas muito extensos e um pouco confusos; e dois acreditaram que os desafios e as situações-problema não apresentavam enunciados longos.

“acredito que algumas questões dos desafios precisam ser melhor elaboradas” (T3).

“precisa melhorar os enunciados, achei meio confusos” (T4).

“achei alguns desafios muito longos” (T6).

Segundo Prensky (2012), os desafios são responsáveis pela manutenção do estado de fluxo, assim, o jogador tem de ser constantemente desafiado e os desafios não devem ser tão difíceis a ponto de desestimular o jogador e nem tão fáceis ao ponto de tornar o jogo previsível. São os desafios que oferecem oportunidades de ação, então, se não estiverem bem elaborados, comprometerão as atitudes, os sentimentos e a percepção dos(as) jogadores(as).

Em todas as partidas os(as) participantes solicitaram esclarecimentos quanto aos enunciados de determinados desafios, principalmente os desafios do tipo certo ou errado, que de fato eram mais longos que os demais. Inclusive, houve desafios em que os(as) participantes não concordaram com a elaboração das perguntas e sugeriram alterações.

Um fato interessante e curioso foi o de que a cada desafio, principalmente os

desafios do tipo ‘reflexão’, os(as) participantes sempre davam uma pausa para discutir e refletir pedagogicamente acerca de determinadas situações-problema. Era visível a empolgação deles/delas em tentar buscar as soluções, pensando juntos, se ajudando e se ajustando mutuamente quando respondiam a alguns questionamentos. Esse fenômeno foi mais notado nas turmas 1 e 2. Quando indagados(as) se voltariam a jogar novamente e se recomendariam o jogo aos colegas, todos(as) afirmaram que sim, inclusive alguns relataram o seguinte:

“o jogo é divertido, jogaria mais vezes”(T4).

“o jogo pode ser disputado por mais de dois jogadores, eu recomendaria para outros colegas, com certeza”(T3).

“quando eu tiver mais um tempinho a gente joga de novo”(T5).

Quanto às variações (se o jogo apresentava novidades) e o tempo estimado para o jogo, cinco participantes afirmaram que o tempo estimado foi suficiente e não provocou fadiga, bem como não ficou monótono, oferecendo novos obstáculos, situações e variações de atividades; apenas um não concordou que o tempo foi suficiente. Vejamos os relatos:

“o jogo não é monótono e nem repetitivo”(T3).

“achei o tempo demasiado longo, mas é pela minha falta de paciência com jogos, contudo, o jogo trouxe novidades e não ficou monótono”(T5).

Em relação ao tempo, não havia uma estimativa de duração mínima ou máxima para jogar, ficando a critério da disponibilidade dos(as) participantes. Conforme já relatado, o tempo foi um fator que limitou os(as) participantes a vivenciarem algumas possibilidades e experiências que o jogo poderia proporcionar, influenciando, por exemplo, na conquista de níveis mais elevados e na experiência de combater o vilão: o Capital. Obviamente, como todo jogo, tem-se também o fator sorte, mas se tivessem mais tempo jogando poderiam experimentar outras situações, contudo, na opinião da maioria, o tempo disponível para o jogo foi suficiente.

Na dimensão “motivação”, foram avaliados os seguintes elementos: interação entre os(as) jogadores(as), criatividade, aspectos lúdicos, diversão, cooperação, competição, tensão, pressão e desconforto. Segundo os resultados, quatro participantes concordaram totalmente que houve interação entre os(as) jogadores e dois concordaram parcialmente; cinco participantes avaliaram que o jogo atrai a atenção, é lúdico, criativo e divertido; um participante avaliou que o jogo é parcialmente lúdico e divertido; todos(as) disseram que o jogo os(as) deixou motivados(as) desde o início até o fim e que em nenhum momento quiseram desistir de jogar; todos(as) afirmaram não sentir nenhum tipo de tensão, pressão, desconforto ou receio em responder a determinados desafios. Contudo, três participantes alegaram que o jogo privilegia mais a competição do que a cooperação, um participante

avaliou que o jogo parcialmente privilegia a competição em detrimento da cooperação e dois afirmaram que o jogo tem o caráter mais cooperativo. Quanto a esses requisitos avaliados, os mesmos relataram:

“o jogo é muito criativo”(T1);

“está bem bolado, eu gostei! Eu gosto da ideia de sentar e jogar. Socializa, a gente aprende mais com a galera do que no computador”(T2).

“o jogo é lúdico, recreativo, educativo, divertido e permite a integração das partes”(T4).

“achei que motiva mais a competição em alguns momentos”(T2).

A motivação no jogo requer a integração de diversos fatores como a facilidade de operar com regras, a capacidade de envolver o jogador na história, no ambiente, com os personagens etc. É preciso criar uma atmosfera que os desafiem e ao mesmo tempo seja capaz de mexer com a imaginação. Isso dependerá também do caráter lúdico e criativo que o jogo oferece, sem desconsiderar as condições subjetivas de cada participante, pois as sensações e fantasias dependem também dos valores, crenças e das idiossincrasias de cada um, ou seja, das suas subjetividades.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, colabora com a saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita o processo de socialização, comunicação, expressão e de construção do conhecimento. (SANTOS, 2008, p. 27)

Um jogo precisa ser criativo, trazer novidades, possibilidades de vivenciar experiências diferentes e diversão a cada partida. “A criatividade consiste na capacidade de organizar e recombina um repertório de conhecimentos buscando novas soluções, novas possibilidades (OSTROWER, 1987, p. 39).

Atualmente os jogos são bastante complexos, mas mesmo com o recente progresso técnico e comercial, ainda deixam a desejar no aspecto criativo. Embora exista a discussão sobre a possibilidade dos jogos virem a substituir os filmes como parte da cultura de um novo século, a realidade é que as prateleiras de lojas de jogos estão abarrotadas de produções que carecem de criatividade. (LANTZ, 2012, p. 9).

Se um jogo se torna muito repetitivo se carece de elementos lúdicos e criativos, os(as) jogadores(as) não se sentem motivados(as) a continuar jogando, cansam rápido, ficam ansiosos(as) para que o jogo acabe, foi o que aconteceu, por exemplo, no primeiro teste com o protótipo 1 que, após melhorias contínuas, resultou num protótipo mais divertido e atrativo.

Convém reforçar que o jogo tem o propósito de estimular mais a cooperação do que a competição. Inevitavelmente a competição é algo que vai surgir entre jogadores(as) num

contexto de jogo, e tem muito a ver com o perfil dos(as) participantes. Apesar da concepção não ter sido criada com o objetivo de gerar competição, até porque o jogo traz uma narrativa crítica em relação aos princípios da lógica capitalista que, como já sabemos, são pautados no enfraquecimento da solidariedade e da cooperação, e no reforço da individualidade e da competição entre as pessoas. Porém, esse não é o objetivo do jogo, sobretudo quando está na regra que os(as) participantes podem se unir doando cartas contra-hegemônicas para combater o autoritarismo e o capital, ou quando um pode ajudar o outro a responder determinados desafios, e até mesmo a serem surpreendidos no sentido de terem de doar suas gratificações.

Há de se lembrar que um jogo depende de sorte e tempo. Tais fatores podem inviabilizar os(as) participantes de vivenciarem outras experiências. Não foi possível experimentar situações colaborativas explícitas no jogo, por isso, talvez tenha ficado a impressão de que o jogo estimula mais a competição do que a cooperação; no entanto, não se pode negar que quando um jogo propõe conquistas de pontos, mudança de níveis, posições hierárquicas superiores e inferiores, tais características podem provocar competição, mas também poderiam ser interpretadas como motivação e incentivo para que os profissionais busquem êxito na sua carreira profissional, sem, contudo, fazê-lo de forma egoísta ou competitiva, o que também depende dos valores da pessoa que está jogando.

Uns podem privilegiar mais a competição, outros a colaboração, como foi o caso da primeira dupla que se comportou no jogo de forma mais colaborativa. Um fato curioso observado diz respeito a quando a maioria tinha que responder desafios que não se conquistava pontos, ou quando foram surpreendidos a doarem gratificações, foi notório o não contentamento e desmotivação por parte dos(as) participantes. Desse modo, o jogo também passa a mensagem de que as ações solidárias precisam ser executadas de forma voluntária, porque os(as) participantes tinham a escolha de realizar ou não uma ação colaborativa. No entanto, cabe rever alguns aspectos do jogo, no intuito de torná-lo mais cooperativo.

Nessa direção, importa registrar que, em tempos de jogos eletrônicos que, na maioria das vezes, privilegiam mais a competição e o distanciamento entre as pessoas, a proposta de uma jogos de tabuleiro, do tipo analógico, constitui-se como importante ferramenta para aproximar as pessoas e propiciar a socialização entre elas, estimulando a interação, afetividade, interesse e motivação pela aprendizagem, e podendo despertar o importante gosto pelo encontro, pelo fato de encontrarem-se juntos, em partilha. Inclusive foi externado por um(a) participante esse espírito de união e socialização das pessoas que os jogos de tabuleiro analógicos potencializam: *“Eu gosto da ideia de sentar e jogar, socializa, a gente aprende mais do que no computador (T1)”*. Além desse relato, foi evidente as interações entre os(a)s participante(s), algo que nem sempre possível de acontecer em ambientes virtuais, como nos jogos eletrônicos, especialmente o contato face a face.

Quanto à dimensão “aprendizagem” foram analisados: aspectos formativos, aquisição de conhecimentos e conceitos. Segundo os dados, cinco participantes responderam que o jogo propiciou a aprendizagem de conceitos sobre a EPT, privilegiou mais a aprendizagem e a formação do que a memorização de conceitos e trouxe questões que contribuirão para a vida profissional; apenas um acreditou parcialmente nas potencialidades formativas e educativas do jogo. Vejamos alguns depoimentos:

“o jogo é bom para fazer cursos de capacitação, a ideia é boa para fins pedagógicos”(T1).

“o jogo é uma forma divertida de aprender conceitos sobre o IFBA e sobre as contribuições dos TAES no processo pedagógico”(T2).

“o jogo me fez lembrar assuntos e também aprender novos conhecimentos”(T3).

“serviu para repensar conceitos e atitudes profissionais”(T4).

“o jogo aborda questões como proceder no dia a dia do trabalho dos técnicos e inclusive o conhecimento das leis que regem o serviço” (T5).

Boa parte dos conteúdos dos desafios trouxeram conceitos que envolvem a Educação Profissional e Tecnológica, o plano de carreira dos(as) TAEs e os Institutos Federais. A maioria dos participantes demonstraram desconhecer alguns princípios que regem a Educação Profissional e Tecnológica, como ‘trabalho como princípio educativo’, ‘omnilateralidade’, ‘educação tecnológica’, politecnia, bem como alguns demonstraram desconhecer as leis que regem a educação, o seu plano de carreira e o Instituto Federal.

Os jogos educativos possuem as características de enfatizar mais a cooperação do que a competição, pois imprimem um certo nível de socialização e interação entre os(as) jogadores(as). O objetivo é promover atitudes colaborativas, desenvolvimento das relações humanas, e compromisso com as transformações sociais e éticas da educação e também da sociedade. No entanto, os jogos educativos “não têm tido muito sucesso, pois não são tão estimulantes quanto os games comerciais” (MATTAR, 2010, p. 82). Para o autor, o jogo com fins educativos deve ter como foco a experiência do jogador e não o conteúdo, e que possa ser acessado através de fontes diferenciadas, como objetos ou personagens. Em consonância às afirmações do autor, Costa (2009) advoga que, muitas vezes, os jogos com fins pedagógicos não são elaborados conforme estruturas condizentes ao objeto do conhecimento (aquilo que deve ser aprendido), aliás, em alguns casos são feitas adaptações de outros jogos. Para ele, “um outro aspecto é o foco na diversão, que é o objetivo central nos jogos comerciais e muitas vezes fica em segundo plano nos jogos desenvolvidos com finalidade pedagógica. (COSTA, 2010, p. 19-20)

Dito isto, é perceptível que o jogo “*Quem somos nós*” traz uma dinâmica diferenciada na forma como os(as) jogadores(as) interagem com o processo de construção do conhecimento, pois através dos vilões, das recompensas e outros componentes que fazem parte da estrutura do jogo, cujo foco está na experiência do próprio jogador, afinal, eles(as)

interagem com situações e elementos que emergem da sua própria vida, e sentem-se motivados(as) a aprender e a querer, por exemplo, jogar novamente.

Em linhas gerais, foi possível perceber que os(as) participantes que alcançaram os níveis mais elevados eram mais estratégicos(as), pois seu foco era mais na competição. Se preocupavam muito em progredir nos níveis, ganhar pontos, se desviar de vilões, e não ser eliminado(a). Cada ação era planejada e calculada. Já os que ficaram no nível inicial, a dupla da turma 1, era mais colaborativa, dialogavam muito em torno dos desafios e se ajudavam mais nas tomadas de decisões, não havia preocupação se iria “cair” na casa “x”, se iria ser eliminado(a), percebia-se que não havia conflitos entre eles(as). Transparecia uma atitude mais experiencial e processual, como se dissesse: “deixa o jogo me levar”. Isso mostra que na interação há vários tipos de ganhos, desde os considerados mais estratégicos, aos considerados mais afetivos, experienciais, de troca e colaboração, etc.

VERSÃO FINAL

Após a aplicação e validação do último protótipo, os elementos estéticos e semióticos sofreram algumas alterações, bem como uma reelaboração dos desafios e novos ajustes nas regras. Apesar de não terem sido feitas avaliações quanto à estética e à semiótica (o que os signos representam no jogo), as mudanças se fizeram necessárias, pois durante as partidas notou-se que alguns participantes confundiram alguns símbolos das trilhas; por exemplo, a casa do tipo ‘portal’, foi confundida com um “prato”, e um “boneco se afogando” e outros signos que foram questionados quanto à relação significado/significante, ou seja, determinados símbolos não ofereciam as interpretações adequadas, provocando confusões nas interações durante as partidas.



Figura 16: Alterações na casa do tipo “portal” (antes/depois).

Fonte: <https://br.depositphotos.com>.

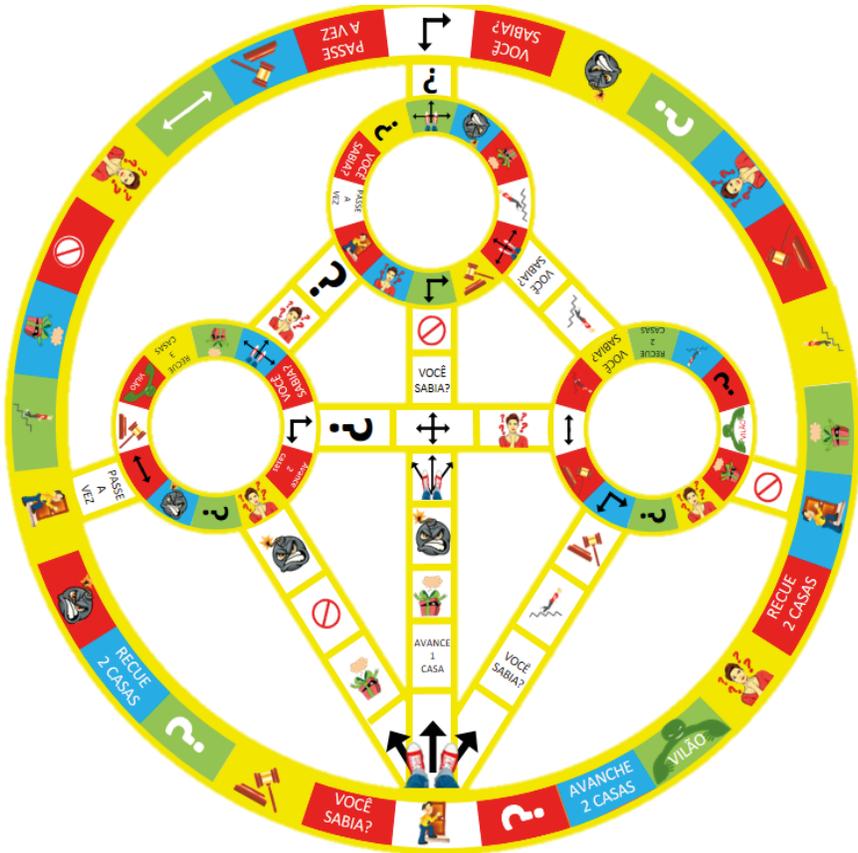


Figura 17: Modelo genérico da versão final do protótipo ajustado.

Fonte: Colaborador da pesquisa.

O JOGO DE TABULEIRO “QUEM SOMOS NÓS?”

Este capítulo demonstrará os elementos e os aspectos artísticos, interativos, técnicos e narrativos do jogo “Quem somos nós”, incluindo a sinopse, mecânica, a jogabilidade, os personagens, as interações, o enredo, exemplos de desafios, e as perspectivas de experiências a serem promovidas ao jogador.

SINOPSE

Um(a) profissional não docente enfrenta mais um dia de trabalho na sua instituição de ensino, ele(ela) precisa demonstrar para seus/suas colegas, chefes, gestores(as) e para o próprio Capital que é um(a) profissional da educação e que sua atividade contribui para a formação humana dos estudantes. No entanto, devido aos preconceitos, muitos não compreendem a dimensão educativa do trabalho dos(as) profissionais não docentes, e insistem (conscientes ou não) em colocá-los(las) à margem do processo educativo, no reduto da invisibilidade, que os(as) tornam cada vez mais distantes das intenções educativas e pedagógicas, inclusive boa parte destes profissionais insiste em ignorar a dimensão educativa do seu trabalho. Para vencer esses preconceitos e mostrar as potencialidades do seu trabalho, eles terão a missão de “sobreviver” a cada situação apresentada de forma educativa e combater àqueles(as) que atrapalhem suas jornadas. Afinal, quem são eles?

GAME CONCEPT

“Quem somos nós?” é um jogo de tabuleiro destinado à formação, reflexão e conscientização acerca da atuação dos(as) profissionais não docentes das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica - EPT. O jogo se constitui a partir de um cenário inovador que proporcionará olhares por ângulos e perspectivas múltiplas integradas em torno do cotidiano desses(as) profissionais, visando promover experiências singulares a partir de resoluções de desafios de maneira lúdica e criativa.

O(a) personagem principal representa os(as) profissionais não docentes de instituições de EPT, cujo objetivo central é atuar de forma educativa em determinadas situações desafiadoras que aparecem no seu cotidiano profissional, envolvendo a formação humana dos(as) estudantes, bem como sobreviver a uma série de ataques de vilões que os(as) ameaçam em diversos espaços que caracterizam o cenário escolar.

A ambientação do jogo busca passar a impressão de realidade do contexto de trabalho desses(as) profissionais, com elementos que compõem o seu plano de carreira e aspectos que dialogam com a missão das instituições de EPT, nesse caso, os Institutos Federais. Estimulados pela estrutura e dinâmica do jogo, cada jogador(a) vai interagindo no seu tempo

e no seu ritmo, assumindo posturas ativas diante de desafios propostos e aprendendo a posicionar-se como agente protagonista e também cooperando com outros(as) jogadores(as) em determinados momentos do jogo que vão requerer ajuda mútua. Outros elementos e personagens que eles(elas) interagirão, além dos vilões, campos minados, trilhas perigosas, pontos de vitória e outros, permitirão que sintam outras emoções e sensações, como sustos, expectativas, medo, alívio, prazer, diversão e cooperação. Muitas das situações vivenciadas no jogo foram resultados de transposição de situações da vida real.

PÚBLICO-ALVO

O jogo é destinado aos(às) profissionais não docentes que incluem Técnicos-Administrativos em Educação, profissionais terceirizados(as) e outros(as) profissionais não docentes que atuam no contexto da EPT. Contudo, também podem encarnar tais personagens, os docentes, gestores e estudantes, uma vez que, interagindo por meio deste jogo, todos(as) poderão compreender o papel que esses(essas) trabalhadores(as) exercem na formação dos(as) estudantes.

OBJETIVO DO JOGO

O objetivo do jogo é “sobreviver” às situações apresentadas pelo jogo, atuando de forma educativa, desviando-se de situações ameaçadoras e derrotando os vilões.

META DO JOGO

O jogo tem como meta alcançar a maior posição funcional hierárquica, que vai até nível 6.

GAMEPLAY

O jogo é dividido por níveis que são as posições hierárquicas funcionais que o(a) jogador(a) poderá alcançar, a saber: assistente, coordenador(a), chefia, assessor(a) e diretor(a). Para progredir no jogo os(as) jogadores(as) terão de vencer os desafios, acumular pontos suficientes e conquistar gratificações para angariar a mudança de nível, combater vilões, “imunizar-se” contra seu maior inimigo, colecionando cartas especiais que os(as) deixarão mais fortes e preparados(as) para o combate. Também deverão evitar perder pontos, gratificações, desviar-se dos campos minados (que representam um Processo Educativo Disciplinar – PED) e de armadilhas mediante o auxílio de cartas (ajuda e escudo) que poderão ser utilizadas pelos(as) jogadores(as) por até duas vezes (cada

uma das cartas), além de desvendar os enigmas que lhes permitirão mudar de nível.

Por se tratar também de um jogo cooperativo, em algum momento os(as) jogadores(as) deverão se ajudar mutuamente para resolver desafios propostos durante as jornadas e derrotar os vilões.

As(os) jogadoras(es) avançarão no jogo, ou seja, mudarão de nível, depois de desvendar enigmas com níveis de dificuldades progressivas que vão se complexificando gradativamente. Contudo, poderão automaticamente avançar no jogo, mudando de nível, ao enfrentar o seu maior inimigo: o Capital, sem a necessidade de desvendar enigmas, mas é um risco muito grande! As trilhas do jogo de tabuleiro serão identificadas por ‘áreas de riscos’ e ‘pontos de vitória’. No primeiro caso, as casas do tabuleiro serão constituídas por armadilhas que oferecem riscos ao(a) jogador(a) de perder gratificações, pontos ou, até mesmo, ser eliminado(a) do jogo. Já na segunda situação, as casas do tabuleiro serão compostas de funções que permitirão o(a) jogador(a) conquistar gratificações e subir de nível no jogo.

Alcançará a vitória quem primeiro chegar à condição de diretor e será derrotado no jogo quem, ao tentar enfrentar o Capital, não obtiver êxito ou, estando respondendo a um Processo Educativo Disciplinar - PED, representado pela cor vermelha, cair novamente na casa do tipo “Campo Minado”, o que implicará na perda da sua única gratificação, sendo, portanto, eliminado(a) do jogo.

O jogo pode ser disputado individualmente e por até quatro pessoas. Os movimentos, ações e interações controlados pelo(a) jogador(a) são:

- Lançamento de dado;
- Controle do(a) jogador(a) por meio de peões;
- Movimentação não linear através de bifurcações;
- Transportar-se por diversos espaços do tabuleiro por meio de portais;
- Utilização de cartas diversas: os(as) jogadores(as) terão direito a usar cartas que os(as) permitirão se livrar de situações ameaçadoras (como as cartas-escudo), receber auxílios quando tiverem dificuldades de responder aos desafios (com o poder da carta-ajuda) e ganhar bônus; poderão colecionar cartas especiais que lhes dão uma espécie de vida extra contra seu maior inimigo, o Capital (a carta contra-hegemônica); além de interagir com enigmas e vilões.

PERSONAGENS

Os(as) personagens principais são os(as) profissionais não docentes. Os secundários são os vilões que, metaforicamente, serão representados como: o autoritarismo, o preconceito e o Capital. Este último inimigo, uma vez derrotado não aparecerá novamente no jogo.

Os profissionais não docentes são os protagonistas do jogo, representam os(a)s Técnicos(as)-Administrativos(as) em Educação e os(as) terceirizados(as) que atuam nas instituições de EPT. No jogo, eles/elas fazem o papel de um(a) profissional invisibilizado(a), cujas atribuições/atuações profissionais são eivadas de preconceitos, frutos da lógica do capital, por não serem tratados(as) como agentes educativos, uma vez considerados(as) trabalhadores(as) braçais, além de sofrerem com outras práticas que reforçam ainda mais a sua invisibilidade na instituição: o autoritarismo. Neste cerne, os personagens secundários: o autoritarismo, o preconceito e o Capital são os inimigos que os(as) profissionais não docentes necessitarão combater. Quem são esses inimigos, o que eles fazem? Veremos na seção “Vilões”.

NARRATIVA

Muitos acreditam que o trabalho dos(as) profissionais não docentes não é educativo porque se trata de um profissional não docente e não está em sala de aula, mas sabemos que isso é só mais um preconceito de quem não conhece a atuação profissional desses(as) trabalhadores(as). Essa é uma visão preconceituosa que pode ser compreendida a partir da lógica capitalista em que há uma separação entre os(as) trabalhadores(as) considerados(as) braçais e os(as) intelectuais. Por essa razão, todos(as), sejam ou não da educação, estão inseridos(as) nessa lógica, em que o Estado atua alicerçado em ideologias e estratégias de regulação, em aliança com o mercado (formado pelos(as) donos(as) dos meios de produção). Conseqüentemente, a escola, como local de formação e treinamento para o trabalho, pode estar repercutindo os interesses do capital por meio da divisão das tarefas entre os/as profissionais da educação, técnicos e docentes a partir da fragmentação do trabalho educativo e no distanciamento entre as categorias profissionais. Afinal, não é por acaso que, historicamente, os profissionais não docentes assumiam o papel de coadjuvantes.

Assim, os(as) técnicos(as), terceirizados(as) (merendeiras, pessoal da limpeza, vigilantes e outros), aqui intitulados como “profissionais não docentes”, historicamente, vêm acumulando funções de caráter administrativo, de controle e manutenção da ordem, e afastados(as) da intenção de educar, periféricos ao ensino. Porém, sabemos que todos(as) eles(as) são educadores(as), então é de suma importância evidenciar isso.

O jogo possui a missão de contribuir para difundir a concepção de que todos(as) os(as) trabalhadores(as) da educação, envolvidos no processo escolar, desenvolvem uma prática educativa. O desafio é evidenciar as potencialidades educativas do seu trabalho, para tanto, irá se aventurar em jornadas pelos espaços da escola, devendo atuar de forma educativa e combater as práticas autoritárias e preconceituosas que aparecerão pelo caminho e que atrapalharão a livre jornada. Mesmo com os entraves, os(as) jogadores(as) deverão derrotar o inimigo maior: o Capital. Além disso, ainda poderão galgar níveis hierárquicos superiores na sua instituição, com o intuito não de promover a competição,

mas de estimular o desenvolvimento e valorização do seu potencial.

ATRATIVOS DO JOGO

O jogo “Quem somos nós” é interativo, divertido, dinâmico e formativo, pois a jogabilidade abrangente permite vários movimentos (lineares e não lineares), ações diversas e o poder de decisão, ou seja, o(a) jogador(a) poderá fazer escolhas, obviamente em algumas ocasiões dependerão de sorte. O jogo tem um ponto de partida, mas não tem um ponto de chegada, ou seja, os(as) jogadores(as) poderão ficar transitando por todos os espaços do tabuleiro, indo e voltando, adentrando e saindo por meio de portais e bifurcações, sem, contudo, tornar-se um movimento repetitivo ou monótono.

O jogo faz alusão ao contexto real das vivências dos(as) jogadores(as) que simularão acontecimentos que são fatos cotidianos, trazendo elementos que estão presentes na sua vida funcional, da mesma forma que propiciará novas reflexões sobre a sua atuação, sendo, portanto, um jogo de caráter educativo e formativo, pois está envolvido com a conscientização acerca da função social que o seu trabalho exerce e que muitas vezes não se dão conta. O jogo também é cooperativo, já que poderão conceder e receber ajuda de seus oponentes, não se caracterizando apenas como um jogo de competição e disputa. Pode ser considerado um jogo da vida real.

RECOMPENSAS

A cada desafio vencido, os(as) jogadores(as) ganharão pontos que lhes darão condições de conquistar gratificações. Por meio delas, os(as) jogadores(as) poderão subir de nível, caso consigam desvendar os enigmas.

Ao combater o seu maior inimigo (o Capital), o(a) jogador(a) automaticamente subirá de nível, sem a necessidade de desvendar enigmas. O oponente que ajudar outros(as) jogadores(as) a responderem desafios e a combater o maior inimigo acumulará pontos.

PROGRESSO NO JOGO: OS NÍVEIS

Os(as) jogadores(as) iniciarão no nível 1 e, ao progredir nas jornadas, poderão alcançar níveis maiores, a saber:

NÍVEL 1- Início de carreira

NÍVEL 2 : Assistente

NÍVEL 3: Coordenador

NÍVEL 4: Chefe

NÍVEL 5: Assessor

NÍVEL 6: Diretor

DIFICULDADES

Armadilhas: em determinadas situações os(as) jogadores(as) se depararão com armadilhas, que são as áreas de risco, que contêm os campos minados;

Campos minados: os(as) jogadores(as) responderão a Processos Educativos Disciplinares ao cair em campos minados e estarão sujeitos à perda de gratificações e à eliminação no jogo;

Vilões: ao longo do progresso do jogo aparecerão inimigos (autoritarismo, preconceito e o Capital) que dificultarão a jornada dos(as) jogadores(as) no tabuleiro, um deles ensinará a eliminação do jogador caso, ao tentar combatê-lo, não retire a carta especial que o derrota. Trata-se do Capital que, uma vez combatido, não mais aparecerá no jogo;

Enigmas: o(a) jogador(a) só mudará de nível se desvendar os enigmas que terão níveis de complexidades diferenciadas.

RESTRIÇÕES

Não poderá ganhar gratificação, receber ajuda, usar cartas (ajuda e escudo), acumular pontos tampouco mudar de nível quem estiver respondendo a um PED, independente da cor. Cada jogador(a) só poderá ganhar bônus por até três vezes, sendo tipos de bônus diferentes (carta-ajuda; carta-escudo; carta-contra-hegemônica).

CONDIÇÕES DE VITÓRIA

Ao conquistar gratificações, mediante acúmulo de pontos ou ao posicionar-se na casa do tipo ‘progressão’, o(a) jogador(a) mudará de nível ao desvendar os enigmas. No entanto, em alguns casos específicos, poderá subir de nível automaticamente (vide esses casos específicos na seção “Mecânica básica: regras”).

COMPONENTES ESSENCIAIS DO JOGO

- a) 4 tabuleiros circulares
- b) 1 dado
- c) 4 peões

- d) 60 botões coloridos
- e) Cartas variadas
- f) 24 gratificações
- g) 4 cartões vermelhos e 4 amarelos



Figura 18: Acessórios do jogo.

Fonte: Imagem adaptada pela autora.

Mecânica básica: regras

Para iniciar o jogo, distribuem-se os peões, nas cores escolhidas pelos(as) jogadores(as), uma ficha para anotação do desempenho e uma gratificação para cada jogador(a). Para iniciar o jogo, todos(as) deverão se posicionar no tabuleiro - pátio, no entorno do ‘botão’ “INICIAR” (que representa a portaria de acesso à instituição) e, em seguida devem lançar o dado, o jogo começará, então, com aquele(a) que obtiver maior pontuação, obedecendo-se a ordem decrescente quando for jogado por mais de duas pessoas. Por exemplo, se houver quatro jogadores(as), e o resultado dos lances dos dados for: 5, 6, 3, 2; começará o jogo a pessoa que fez a pontuação 6, depois quem obteve a pontuação 5, e assim sucessivamente. Os(as) jogadores(as) se movimentarão no tabuleiro mediante o deslocamento dos peões.

Após decidir quem iniciará o jogo, cada jogador(a) deverá lançar o dado, escolhendo em qual direção deseja se movimentar, avançando a quantidade de casas indicadas pela pontuação presente no dado lançado. Cada jogador(a) iniciará a partida com uma “gratificação”, representando o nível 1, devendo jogar o dado uma vez por turno e passar a vez para o(a) colega, e assim sucessivamente. A movimentação no tabuleiro não assume uma linearidade, entretanto, a depender de cada situação, o(a) jogador(a) pode prosseguir, retornar, ir à direita ou à esquerda. No decorrer das partidas, ao lançar o dado, para definir

quantas casas do tabuleiro irá avançar, a depender da casa onde o(a) jogador(a) for direcionado(a), poderá conforme o seu avanço, voltar à posição anterior, passar a vez para o(a) colega, ou até mesmo migrar para outro tabuleiro.

Durante a sua jornada no tabuleiro, os(as) jogadores(as), além de perder ou ganhar pontos mediante acertos e erros, ainda poderão ser surpreendidos(as) com a presença de vilões, usar cartões que os(as) livrarão de possíveis ameaças ou evitar perda de pontos, e até ajudar e receber ajuda de outros(as) jogadores(as) em determinadas situações.

Não participará de uma rodada o(a) jogador(a) que:

- a. “Cair” na casa que indicar tal ação;
- b. Retirar da “caixa surpresa” o comando: “você ficará uma rodada sem jogar”;
- c. Ao dar um passo para trás no tabuleiro caso não consiga combater o vilão “pre-conceito”.

Ganhará gratificações e subirá de nível quem:

- a. Posicionar-se na casa do tipo “progressão,” caso desvendar enigmas;
- b. Retirar-se a carta da caixa surpresa “Você ganhou uma gratificação” (muda de nível automaticamente);
- c. Acertar três desafios, acumulando pontos que serão convertidos em gratificação, caso consiga desvendar enigmas;
- d. Conseguir combater o vilão Capital (nesse caso, muda de nível automaticamente);
- e. Receber gratificação de outro(a) jogador(a) quando este(a) for surpreendido(a) ao cair da casa do tipo “Surpresa” que indique tal comando (muda de nível automaticamente).

Perderá as gratificações e descerá de nível quem:

- a. “Cair” na casa do tipo “PED”;
- b. Quando não conseguir combater o vilão “autoritarismo”;
- c. Quando perder ou doar a sua gratificação ao ser surpreendido(a) quando cair na casa do tipo “Surpresa” que indique tal comando.

OBSERVAÇÕES

O nível em que o(a) jogador(a) se encontra será representado pela quantidade de gratificações; assim, quem possuir 01 (uma) gratificação estará no nível 1, se estiver com 02 gratificações, estará no nível 2, e assim sucessivamente, até atingir o nível 06.

Ganhará pontos quem:

- Acertar desafios do tipo certo ou errado;
- Ajudar algum jogador(a) a responder corretamente determinados questionamentos do tipo múltipla escolha;
- Ajudar o colega a combater o “vilão Capital”, doando a carta contra- hegemônica;
- Retirar da “caixa surpresa” a carta que indique a conquista de ponto.

Perderá pontos quem:

- Não acertar desafios do tipo múltipla escolha;
- Caso não consiga combater o vilão: “preconceito”;
- Retirar da “caixa surpresa” o cartão que indique a perda de ponto;



OBSERVAÇÕES

Ao ganhar pontos o(a) jogador(a) receberá “botões” para identificar quantos pontos já conquistou. A duração do jogo será estipulada pelos(as) jogadores(as). Todos(as) poderão continuar jogando após um(a) dos(as) jogadores(as) alcançar primeiro o último nível - quando for uma disputa de mais de dois jogadores(as).

O(a) jogador(a) que estiver respondendo a um PED será identificado(a) mediante um cartão da cor **AMARELA** ou **VERMELHA**, não podendo ganhar gratificações, receber ajuda, acumular pontos, subir de nível e nem usar cartas ajuda e escudo. O(a) jogador(a) poderá recuperar suas gratificações ao “cair” na casa “Processo arquivado”. Caso algum(a) jogador(a), ao lançar o dado, caia na casa do tipo campo minado, este/esta deverá passar para a casa seguinte caso não esteja respondendo um PED.



IMPORTANTE!

Cada jogador(a) poderá usar cartões para receber ajuda ou se “salvar” de uma situação perigosa durante o jogo. Assim, a qualquer momento o(a) jogador poderá usar o seu cartão-escudo para se “salvar” de determinadas situações em que se sinta ameaçado(a) (como no exemplo das trilhas com área de risco), ou evitar perder pontos caso não saiba responder algum desafio do tipo “certo ou errado”, por apenas **duas vezes**, salvo se tiver ganhado bônus. Quando o(a) jogador(a), ao retirar um cartão-escudo, receber o comando “vá para o tabuleiro X”, o(a) mesmo(a) deverá, obrigatoriamente, posicionar-se na casa do tipo “Você Sabia?”. O(a) jogador(a) poderá, também, solicitar ajuda mediante o cartão-ajuda, por apenas **duas vezes** (salvo se tiver ganhado bônus), diante de desafios do tipo múltipla escolha.

O(A) jogador(a) que colecionar cartas contra-hegemônicas poderá doar ou trocar

com outro(a) jogador(a) que se deparar com os vilões, em contrapartida ganhará um ponto apenas ao doar a carta “Classe trabalhadora”. Também poderá doar a outro(a) jogador(a) os bônus conquistados - quando achar conveniente. Nesse caso, quem fez a doação não ganhará pontos.

Será eliminado(a) do jogo quem:

Estando submetido a um PED na cor vermelha, cair novamente na casa do tipo “Campo Minado”, a qual perderá a sua única gratificação ou, ao tentar combater o vilão Capital, não obtiver êxito, ou ainda quando, ao se deparar com o “autoritarismo”, estiver com apenas uma gratificação, caso não esteja de posse de uma das cartas contra-hegemônicas.

Vencerá o jogo quem:

Quem alcançar primeiro o maior nível do jogo.

OBSERVAÇÕES

Quando houver três jogadores(as), aquele(a) que primeiro alcançar o nível 6 ganhará o jogo em primeiro lugar, o segundo lugar ficará com aquele(a) que alcançar o nível 5. Em caso de dois jogadores(as) vence quem alcançar o nível 6. Se forem 4 jogadores(as) admitir-se-á 3 vencedores(a) por níveis de conquistas: diretor(a), assessor(a) e chefe, caracterizando-se o primeiro, segundo e terceiro lugar.

Fluxo do jogo

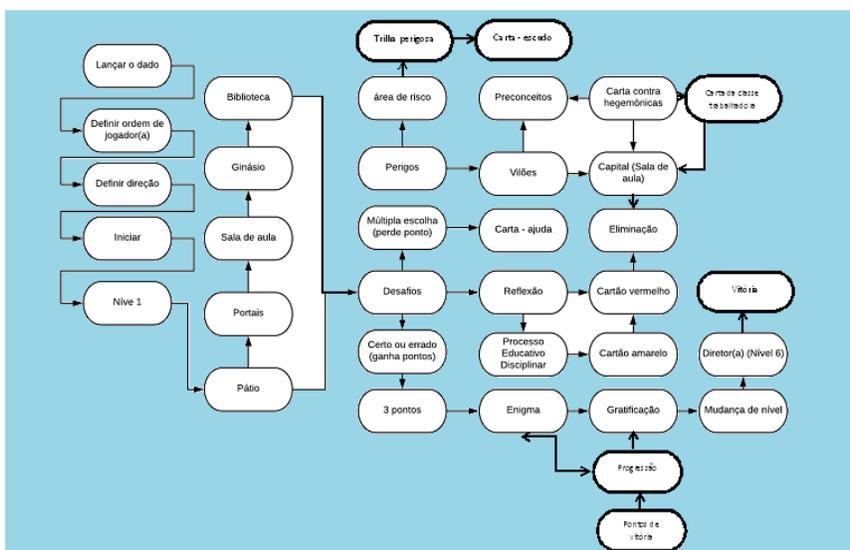


Figura 19: Fluxograma do jogo ‘Quem somos nós?’

Fonte: Autora.

Cenários

O cenário do jogo foi estruturado, simbolicamente, como uma instituição de ensino, nesse caso foi inspirado em um Instituto Federal. Desse modo, os espaços foram delineados como: pátio, sala de aula, ginásio e biblioteca.



Figura 20: Cenários do jogo.

Fonte: Imagem adaptada pela autora.

As cartas do jogo

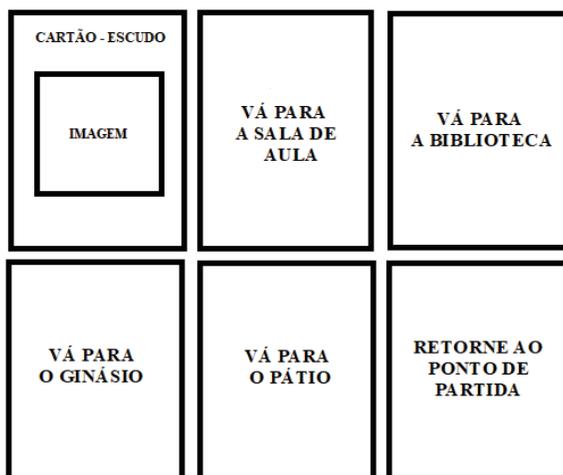


Figura 21: representação gráfica da carta – escudo.

Fonte: Autora.

A função da carta-escudo é livrar o(a) jogador(a) de armadilhas e de situações que se sintam ameaçados(as). Os(As) jogadores(as) poderão usar essa carta por até duas vezes, salvo quando ganharem bônus.



Figura 22: representação gráfica da carta – ajuda.

Fonte: Autora.

A função da carta-ajuda é evitar que o(a) jogador(a) perca pontos, somente poderá ser usada diante de desafios do tipo múltipla escolha, por até duas vezes, salvo quando ganhar bônus.



Figura 23: representação gráfica das cartas – desafios.

Fonte: Autora.

As cartas-desafio são de três tipos: “certo ou errado”, “múltiplas-escolhas” e “reflexão”. As cartas de múltiplas escolhas virão acompanhadas de outra carta (narrativa) que será lida em caso de respostas corretas. A carta-reflexão virá acompanhada de um barema que mostrará o que se espera da resposta satisfatória dos jogadores. Será revelada após a resposta do(a) jogador(a), independentemente de estar certa ou errada. Este desafio poderá vir ou não acompanhado de alternativas.

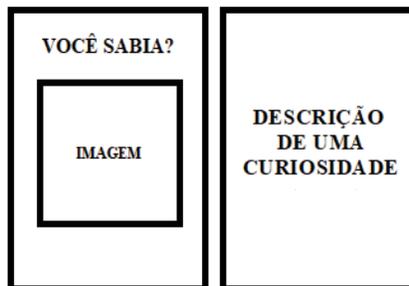


Figura 24: representação gráfica da carta - você sabia?

Fonte: Autora.

A função da carta “Você sabia?” é apresentar uma curiosidade sobre alguma temática a fim do(a) jogador(a) aprender ou alicerçar conteúdos.



Figura 25: representação gráfica das cartas-vilão.

Fonte: Autora.

Existem três tipos de vilão: o autoritarismo, o preconceito e o Capital. Quando o(a) jogador(a) se deparar com os dois primeiros vilões, só vencerá se estiver de posse de qualquer carta contra-hegemônica. Já, no caso do vilão Capital, a única carta que o derrota é a carta da classe trabalhadora. No verso de cada carta do vilão, terá um mito ou preconceito sobre o trabalho dos(as) profissionais não docentes.

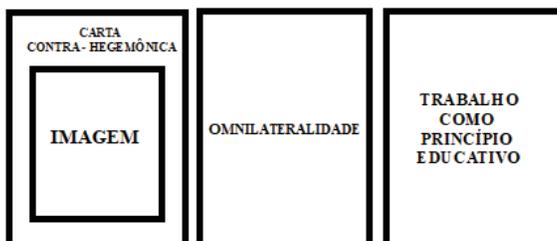


Figura 26: representação gráfica da carta contra-hegemônica.

Fonte: Autora.

A função da carta contra-hegemônica é “fortalecer” e “preparar” o(a) jogador(a) para lutar contra os vilões. Os(as) jogadores(as) poderão colecionar essas cartas especiais e usá-las quando se deparar com os vilões. Ao todo são 10 cartas (incluindo a de bônus), a saber: ‘Trabalho como princípio educativo’, ‘Omnilateralidade’, ‘Educação Tecnológica’, ‘Formação Humana Integral’, ‘Trabalho’, ‘Ciência’, ‘Cultura’, ‘Tecnologia’, ‘Politecnicia’ e ‘Classe trabalhadora’.

Aquele que colecionar a carta “classe trabalhadora” já estará forte o suficiente para derrotar o Capital. As demais cartas, apesar de preparar o jogador para o combate, não derrotam o capital, mas ajudam a enfrentá-lo, pois caso apareça esse vilão e o(a) jogador(a) estiver de posse de uma dessas cartas não correrá o risco de ser eliminado(a) do jogo. Mas se estiver desprevenido(a), ao encontrar o Capital, será eliminado(a) do jogo. Contudo, qualquer carta contra-hegemônica destrói o autoritarismo e o preconceito.



Figura 27: representação gráfica da carta- surpresa.

Fonte: Autora.

A função da carta surpresa é surpreender o(a) jogador(a) negativa ou positivamente quando o mesmo cair no tipo de casa “surpresa”.

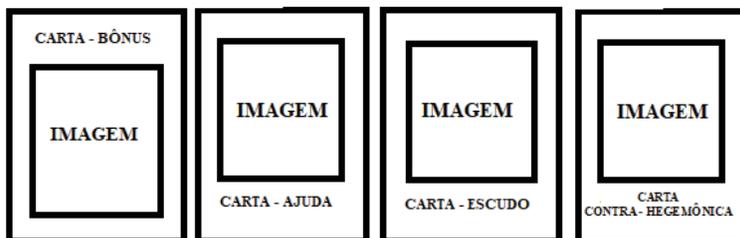


Figura 28: representação gráfica da carta-bônus.

Fonte: Autora.

A função da carta-bônus é conceder auxílios extras no jogo. Existem apenas três

cartas bônus: Carta-ajuda; carta-escudo e carta contra-hegemônica.

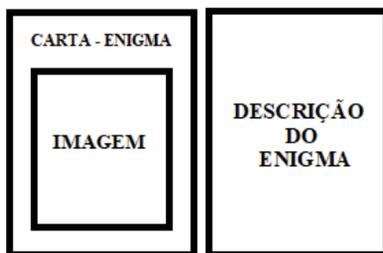


Figura 29: representação gráfica da carta- enigma.

Fonte: Autora.

A carta enigma revelará qual enigma o(a) jogador(a) deverá desvendar para que, em caso de acerto, mude de nível.

Desafios

Os desafios se apresentam de três formas, através de casas do tipo 'certo ou errado', 'questões de múltipla escolha e 'reflexão'.



Figura 30: Desafio do tipo certo ou errado.

Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

Nos desafios do tipo “certo” ou errado”, o(a) jogador(a) terá de analisar uma afirmativa, que poderá ser sobre qualquer temática, indicando se considerada ‘certo’ ou ‘errado’. Em caso de resposta correta, o(a) jogador(a) ganha um ponto. Caso a resposta esteja incorreta não implicará em perda de pontos.



Figura 31: Desafio de múltipla escolha.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/pessoas-e-interroga%C3%A7%C3%B5es.html?filter=all&qview=6477793>

Ao se posicionar em casas de desafios de múltipla escolha, o(a) jogador(a) será apresentado a uma questão sobre qualquer temática, com múltiplas alternativas. Deverá ser escolhida uma das alternativas. Caso seja a correta, o(a) jogador(a) avança no jogo.

Se a resposta estiver incorreta o(a) jogador(a) perde **um ponto**, sem, contudo, fazer a leitura da narrativa. Se a resposta estiver correta, será lido o cartão narrativa e o(a) jogador(a) segue no jogo normalmente, sem implicar conquista de pontos. Esse tipo de casa dará o direito ao(à) jogador(a) solicitar o cartão-ajuda, por até duas vezes.

Esse desafio virá acompanhado de uma narrativa a ser lida mediante as respostas corretas.

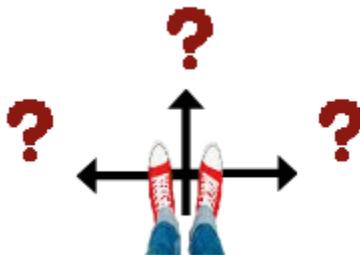


Figura 32: Desafio do tipo reflexão.

Fonte: Adaptado pela autora.

Na casa do tipo “Reflexão”, será apresentada uma situação-problema a ser refletida pelo(a) jogador(a), que deverá responder e escolher os caminhos a seguir, mediante

reflexões sobre o seu cotidiano profissional em que sua atuação/decisão promoveu ou não a formação humana do(a) estudante. Esse tipo de casa está posicionada em locais estratégicos no tabuleiro que dão acesso a caminhos perigosos e ameaçadores; caso a resposta do(a) jogador(a) represente uma decisão negativa, ou seja, que não promoveu a formação humana do estudante, não perde pontos ou gratificações, mas receberá um cartão da cor **AMARELA** e será obrigado(a) a seguir na trilha perigosa, que apresenta ameaças, e ele(ela) correrá riscos de sofrer um PED (Processo Educativo Disciplinar) e perder as gratificações. Se sua resposta representar uma ação que promoveu a formação humana do(a) estudante, continuará a sua jornada na trilha em que está.

Casas do tabuleiro

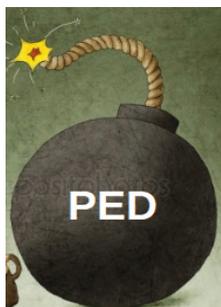


Figura 33: 'PED'.

Fonte: Adaptado pela autora.

Ao se posicionar nesse campo minado, o(a) jogador(a) responderá um PED – Processo Educativo Disciplinar por não ter agido de forma educativa e, por isso, poderá perder todas as suas gratificações conquistadas. Ao “cair” nessa casa, receberá um cartão da cor **VERMELHA**, e perderá as gratificações conquistadas, exceto a primeira gratificação que recebeu no início do jogo, sendo eliminado(a), caso caia pela segunda vez, implicando na perda da sua única gratificação. Só responderá a um PED o(a) jogador(a) que estiver com o cartão amarelo.



Figura 34: “Processo arquivado”.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/martelo-do-juiz.html?filter=all&qview=51807797>

A casa do tipo “Processo arquivado” possibilita ao(à) jogador(a) a oportunidade de recuperar suas gratificações e retornar ao nível anterior à perda das gratificações ao se posicionar nesse tipo de casa. Isso significa que o(a) jogador(a), enquanto um profissional da educação teve seu PED arquivado, recuperando todas as gratificações perdidas.



Figura 35: ‘Portal’.

<https://br.depositphotos.com/stock-photos/abrindo-a-porta-desenho.html?filter=all&qview=66115997>

As casas do tipo “Portal” permitirão ao(à) jogador(a) acessar outros espaços/ tabuleiros em que deve, obrigatoriamente, se dirigir.

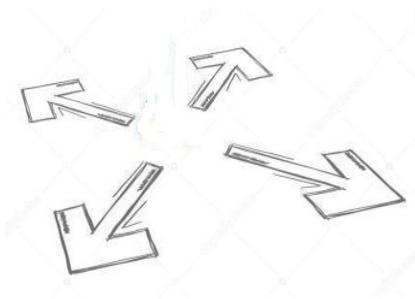


Figura 36: ‘Encruzilhadas e bifurcações’.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/encruzilhada.html?filter=all&qview=72585675>

As casas dos tipos “encruzilhadas” e “bifurcações” representam as rotas e caminhos em que o(a) jogador(a) poderá escolher seguir, podendo, também retornar/voltar pela rota/trilha que estava anteriormente, quando permitido.



Figura 37: “Progressão”.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/subir-escada.html?filter=all&qview=62066475>

A casa do tipo “Progressão” representa a mudança de nível no jogo. Nesse caso, o(a) jogador(a) ganhará uma gratificação, mudando de nível, caso desvende os enigmas.



Figura 38: “Caixa surpresa”.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/caixa-surpresa-st100.html?filter=all&qview=13980458>

A casa do tipo “Caixa de Surpresa” apresentará um elemento surpresa. Ao se posicionar nessa casa, o(a) jogador(a) deverá retirar uma carta que indicará ações que devem ser obrigatoriamente acatadas.



Figura 39: “Passa a vez”.

Fonte: Autora.

A casa do tipo ‘Seta’ indicará que o(a) jogador(a) deve passar a vez imediatamente para o(a) próximo(a) jogador(a).



Figura 40: “Não jogue uma rodada”.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/n%C3%A3o-jogue-dado.html?filter=all&qview=173269018>

Esse tipo de casa significa que o(a) jogador(a) deverá ficar parado sem se movimentar durante uma rodada.

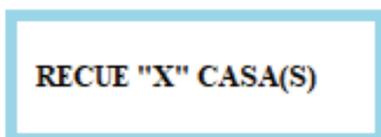


Figura 41: “Recue x casas”.

Fonte: Autora.

As casas do tipo “recuo” indicam que o(a) jogador(a) deverá recuar a quantidade de casas indicadas.

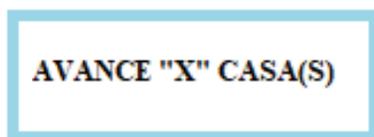


Figura 42: “Avance ‘x’ ‘casas’”.

Fonte: Autora.

A casa do tipo “Avançar” indica que o(a) jogador(a) deve avançar a quantidade de casas indicadas.



Figura 43: “Você Sabia?”

Fonte: Autora.

Na casa do tipo “Você Sabia?”, será apresentada uma curiosidade sobre qualquer temática. O(a) jogador(a) segue no jogo normalmente.



Figura 44: “Contra-hegemonia”.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/escravos-livres.html?filter=all&qview=80079420>

Ao cair nessa casa, o(a) jogador (a) ganhará cartas especiais as quais darão “poderes” para derrotar os vilões. Contudo, a única carta que derrota o “Capital” é a carta da classe trabalhadora, todas as demais cartas derrotam o autoritarismo e o preconceito. Nessas cartas, estarão descritos os seguintes princípios: “Trabalho como princípio educativo”, “Omnilateralidade”, “Educação Tecnológica”, “Formação Humana Integral”, “Trabalho”, “Ciência”, “Cultura”, “Tecnologia”, “Politecnia” e “Classe trabalhadora”. Estes princípios têm como perspectiva a emancipação do sujeito, trazendo a ideia do indivíduo crítico, reflexivo, autônomo e livre.

Vilões



Figura 45: “Autoritarismo”.

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/chefe-autorit%C3%A1rio.html?filter=all&qview=43420761>

O autoritarismo representa as práticas autoritárias as quais os(as) profissionais não docentes estão submetidos(as), seja de um(a) chefe, de um(a) gestor(a), de um(a) colega, de um(a) professor(a); enfim, são atitudes e comportamentos que têm o objetivo de oprimir, humilhar e inferiorizar esses/essas profissionais, comprometendo a sua autonomia e deixando-os(as) à margem do processo educativo, pois este vilão não é nada democrático, não permite que aqueles/aquelas participem das tomadas de decisões da instituição. O autoritarismo não dialoga com seus pares, ele impõe, é soberbo e competitivo. Para combatê-lo é necessário estar de posse de alguma carta - contra-hegemônica, pois ele fará de tudo para impedir que o(a) jogador(a) alcance níveis maiores no jogo. Caso não esteja de posse de alguma carta contra-hegemônica, o(a) jogador perderá uma gratificação e rebaixará de nível, ou seja, se depender dele não alcançará a posição de Diretor(a), por exemplo, além de correr o risco de ser eliminado(a) do jogo caso perca a sua única gratificação. Esse vilão aparecerá no jogo por quatro vezes, em qualquer parte do tabuleiro e é um forte aliado do preconceito. Será possível doar ou trocar as cartas contra-hegemônicas entre os(as) jogadores(as) ao se deparar com este vilão. Ao ser derrotado por quatro vezes não mais aparecerá no jogo.

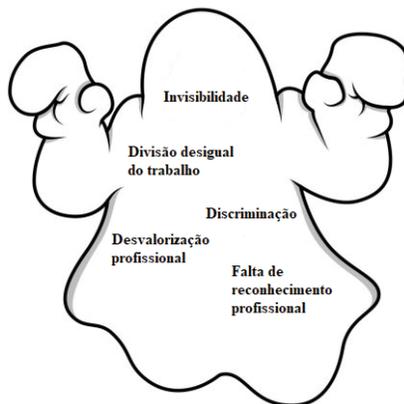


Figura 46: "Preconceito".

Fonte: Adaptado pela autora.

O preconceito, assim como o autoritarismo, representa obstáculo no caminho do(a) profissional não docente para impedi-lo(a) de alcançar seus objetivos e de progredir no jogo. Ele está presente em todos os espaços da escola, e fará de tudo para invisibilizar e desvalorizar o(a) profissional, não o(a) reconhecendo como agente educativo, desmotivando-o(a) e distanciando-o(a) das atividades educativas. Tanto o preconceito quanto o autoritarismo são vilões perigosos, só não são piores que o capital, mas compactuam com seus interesses. Ao se deparar com esse vilão, o(a) jogador(a) só poderá combatê-lo se estiver de posse de alguma carta contra-hegemônica; caso contrário, dará um passo atrás no tabuleiro, atrapalhando sua jornada, além de provocar a perda de todos os pontos acumulados. Assim como o autoritarismo esse vilão aparecerá no jogo por quatro vezes, em qualquer parte do tabuleiro, não o subestime, pois ele é tão perigoso quanto os outros. Também é possível doar ou trocar as cartas contra-hegemônicas entre os(as) jogadores(as) ao se deparar com este vilão. Derrotando-o por quatro vezes não mais aparecerá no jogo.



Figura 47: "O Capital".

Fonte: <https://br.depositphotos.com/stock-photos/autoritarismo.html?filter=all&qview=128215096>

O Capital é o pior dos vilões, graças a ele os(as) profissionais estão aprisionados(as) em sentimentos ruins, reforçando comportamentos negativos tais como: autoritarismo, preconceitos, soberba, competição com base na negação do outro e outros. Ao se deparar com o seu maior inimigo, o(a) jogador(a) terá de combatê-lo ficando do lado do(a) trabalhador(a). Para enfrentar o Capital, o(a) jogador(a) precisa estar bem forte e preparado(a), será preciso que os(as) jogadores(as) esqueçam suas diferenças, e que pratiquem a união e cooperação. Será eliminado(a) do jogo aquele/aquela que, ao se deparar com o Capital, não esteja de posse da carta contra-hegemônica. Uma vez derrotado, o vilão Capital não surgirá mais no jogo; então, é crucial que todos(as) os(as) jogadores(as) se unam para derrotá-lo, assim, o(a) jogador(a) que tiver de posse de qualquer carta poderá doá-la ou trocá-la por outra carta para/com o(a) jogador(a) “desprotegido(a)” que tiver o azar de encontrá-lo pelo caminho. Esse vilão-mor está na sala de aula, qualquer carta pode driblar esse malfeitor, mas apenas a carta da classe trabalhadora poderá contê-lo e derrotá-lo de vez.

MISSÕES

NO PÁTIO



Figura 48: O pátio.

Fonte: <https://assetstore.unity.com/packages/3d/environments/urban/school-scene-66006>

Contextualização

Olá! Estamos no pátio da escola. Você sabia que o pátio da escola é um espaço de socialização tão importante quanto à sala de aula? Muitos pensam que aqui os(as) estudantes apenas brincam ou se divertem durante os intervalos. Sim, também! Mas eles(elas) conversam, estudam e interagem com os(as) colegas, isso é muito importante

para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Conversa-se sobre tudo: sexualidade, gênero, religião, preconceitos, família, educação, o que não falta é diálogo! Então, vamos explorar melhor este espaço?

Missão

Intermediar uma situação conflituosa de forma educativa.

Desafio

Uma estudante foi impedida de entrar em sala de aula por estar usando um adereço de sua religião. O(A) professor(a) alega que é norma da escola usar somente a farda e que se ela quisesse entrar teria de retirar o adereço. Entristecida com a situação, a estudante encontra o(a) pedagogo(a) no pátio e explica a situação. Nesse caso, como o(a) profissional deveria proceder?

- a) O(A) profissional não pode interferir na decisão do(a) professor(a), pois ele(ela) é autoridade em sala de aula e decide quem vai ou não assistir a sua aula. O máximo que ele(ela) pode fazer é orientar que a estudante retire o adereço para poder assistir a aula, pois a religião não pode prejudicar a relação de ensino-aprendizagem.
- b) A(O) profissional deve interceder pela estudante, pois não se pode negar o direito à aprendizagem e muito menos à expressão religiosa. A(O) professor(a) cometeu intolerância religiosa e deve ser orientado(a) a não repetir tal prática.

NA SALA DE AULA



Figura 49: a sala de aula.

Fonte: <https://assetstore.unity.com/packages/3d/environments/urban/school-scene-66006>

Contextualização

Seja bem-vindo(a) à sala de aula! É aqui que acontece a relação professor(a)-estudante, através de metodologias de ensino-aprendizagem, mediada pelos saberes e conhecimentos. A sala de aula é o local onde os(as) estudantes aprendem lições e conteúdos importantes. Aqui também tem conversas paralelas, o(a) professor(a) pede silêncio, tem estudantes jogando bolinhas de papel... Enfim, é um ambiente educativo pautado pela didática e interações que se produzem nesse meio. Você, enquanto um(a) educador(a), precisa conhecer quais as relações e interações que se estabelecem entre estudantes e educadores, as suas características, que tipo de atividade realizam, as suas emoções, experiências, necessidades e motivações coletivas. Aqui, nesse espaço, se constroem valores, afetos, comportamentos e atitudes, não é um lugar apenas para professor e estudante, você também pode entrar e fazer parte desse processo. Vamos lá?

Missão

Encontrar o(a) profissional adequado(a) e capacitado(a) que possa mediar a relação entre o conhecimento e o(a) professor(a) e o(a)estudante com deficiência auditiva.

Desafio

Eu exerço tradução e interpretação de português para língua de sinais e da língua de sinais para português, seja em materiais didático-pedagógicos, seja em conferências, palestras, acompanhamento de estudantes surdos(as) em visitas técnicas, viagens, oficinas. Estou em qualquer lugar que esteja um(a) estudante surdo(a). Que profissional eu sou?

- a) Pedagogo
- b) Intérprete de Libras
- c) Psicólogo
- d) Ledor

NA BIBLIOTECA



Figura 50: A biblioteca.

Fonte: <https://assetstore.unity.com/packages/3d/props/interior/modern-library-51829>

Contextualização

Você acaba de acessar um dos espaços mais importantes da escola: a biblioteca. Aqui você encontrará estudantes espalhados por todo lado, uns estão silenciosamente estudando, outros acessando a Internet, usando o Whatsapp, alguns estão até fazendo barulho, e há muitos livros desorganizados e fora das estantes. É aqui que está concentrada boa parte da informação, do conhecimento, dos saberes e muitos(as) estudantes visitam esse espaço para realizar pesquisas e tarefas demandadas pelo(a) professor(a). Os(as) estudantes, muitas das vezes, quando sentem dificuldade em encontrar as referências recorrem aos(às) bibliotecários(as) e aos(às) auxiliares de biblioteca para lhes ajudarem. É aqui que eles(elas) conhecem o mundo e descobrem muitas novidades.

Missão

Orientar o(a) estudante a utilizar o espaço da biblioteca de forma adequada e solidária.

Desafio

Você é chamado(a) até a biblioteca para resolver uma situação de barulho. Chegando lá você se depara com vários estudantes espalhados, conversando e alguns até deitados. Nessa situação como você agiria e por quê?

NO GINÁSIO



Figura 51: O ginásio da escola.

Fonte: <https://assetstore.unity.com/packages/3d/environments/urban/school-gym-81500>

Contextualização

Você agora está no ginásio. Aqui é um lugar em que os(as) estudantes fazem educação física, participam de torneios, gincanas, praticam esportes variados e tantas outras atividades. Os(as) estudantes participam de diversas atividades que envolvem a corporeidade. Mas aqui não é só um terreno demarcado pelas práticas esportivas. Aqui também se aprende valores, desenvolvem-se os sentidos, estímulos, comportamentos e atitudes que farão parte da vida do(a) estudante dentro e fora da escola. Vamos caminhar por este espaço? Preparado(a)?

Missão

Orientar como respeitar as diferenças, pautados em valores solidários e inclusivos.

Desafio

Um(a) professor(a) de educação física solicitou que a turma se organizasse em pequenos grupos para participar de uma determinada atividade esportiva. O(A) professor(a) percebeu que um(a) estudante cadeirante ficou de fora e isolado(a), contudo, não fez qualquer intervenção, entendendo que para aquela atividade o(a) estudante estaria com limitações e o melhor era não participar. Você viu aquela situação e entendeu que se trata de uma atitude não inclusiva e que tanto os(as) colegas quanto o(a) professor(a) não estão preparados(as) para respeitar a diversidade e talvez não saibam como lidar com as diferenças. O que você proporia nesse momento?

ILUSTRAÇÕES DO JOGO

Ilustrações De Desafios

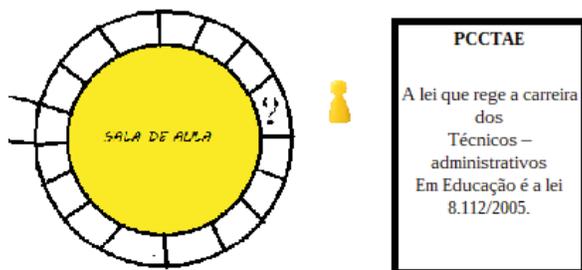


Figura 52: Ilustração de um desafio do tipo “certo ou errado”.

Fonte: Autora.

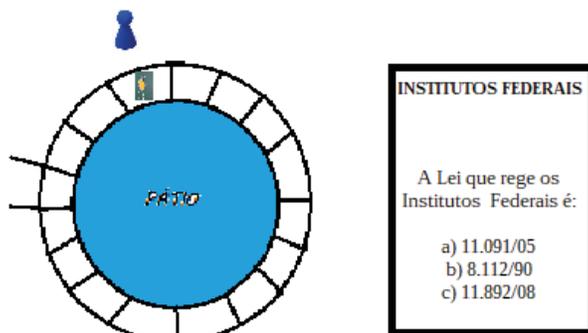


Figura 53: Ilustração de um desafio de múltiplas escolhas.

Fonte: Autora.

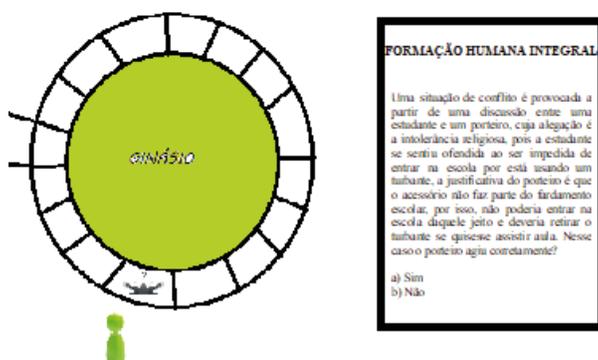


Figura 54: Ilustração de um desafio do tipo “Reflexão”.

Fonte: Autora.



Figura 55: Ilustração de 'Você sabia?'

Fonte: Autora.

Derrota No Jogo



Figura 56: Ilustração de derrota por estar respondendo a um PED.

Fonte: Imagem adaptada pela autora.

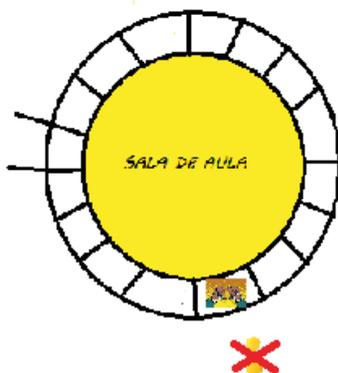


Figura 57: Ilustração de derrota por não ter vencido o Capital.

Fonte: Autora.

Final de Jogo Com Vitória



Figura 58: Ilustração de final de jogo com vitória.

Fonte: Imagem adaptada pela autora (<http://90sheji.com/suca/15901046.html>).

EPÍLOGO

A construção do jogo de tabuleiro “Quem somos nós?” exigiu um mergulho profundo em torno do universo dos jogos, a fim de se compreender conceitos, metodologias e linguagens necessárias à construção de cada etapa do seu desenvolvimento.

Devido à falta de envolvimento de uma equipe mais especializada, o design gráfico do jogo de tabuleiro foi construído de forma simples, com materiais sem muita sofisticação, contando-se apenas com o apoio de algumas pessoas voluntárias na elaboração do desenho do jogo. Não foi uma tarefa fácil o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa e elaboração e validação do jogo, pois, por não ter experiência com jogos e do apoio de profissionais mais qualificados, muitas dificuldades foram encontradas pelo caminho, por diversas vezes foi necessário ajustar as regras do jogo, descartar ideias etc. Também não foi fácil conseguir reunir os(as) participantes da pesquisa tanto para a realização das entrevistas quanto para participar dos testes do jogo, contudo, foi uma atividade enriquecedora e gratificante, afinal de contas, pode-se dizer que foi construído um jogo com grande potencial de formação e conscientização, envolvendo um grupo de profissional tão importante para a educação.

É válido ressaltar, ainda, que se trata de um protótipo e se pretende, futuramente, continuar a pesquisa a fim de transpor o projeto de jogo para a plataforma digital. Também se pretende melhorar a construção das cartas, tabuleiro e peças. Convém salientar que durante o levantamento bibliográfico, verificou-se que alguns trabalhos de dissertação e de tese, ao abordarem o desenvolvimento do jogo de tabuleiro, boa parte das produções eram voltadas para o aprendizado de conteúdos disciplinares (química, física, matemática etc), formação de professores, e profissionais da área da saúde (enfermagem), não sendo constatada nenhuma produção que abordasse grupos de profissionais não docentes que atuam na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. de. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Formação para a emancipação ou formação para o mercado?. In: 37ª **Reunião Nacional da Anped**, 2015, Florianópolis. Trabalhos, 2015. v. 1. p. 1-18. ALMEIDA, M. T. P. de. **Brincar Cooperativo: Vivências lúdicas de jogos não competitivos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **Jogos Cooperativos: Aprendizagens, métodos e práticas**. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2011.

ALMEIDA, M. T. P. de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ANDRÉ, M. E. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AQUINO, C. A. B.; MARTINS J. C. O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, 7 (2), 479-500, 2007.

ARDOINO, J.. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998. p. 42-49.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BEMVINDO, V.; ALMEIDA, C.; TURRNI, J.. A relação trabalho e educação em Marx, Engels e Gramsci: elementos para uma análise comparativa. **Caderno Cemarx**, n. 7. 209- 225, 2014. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/viewFile/1832/1324>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BONI, V.; QUARESMA, S. J.. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>> Acesso em: 10 set. 2018.

BORBA, S. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BORBA, S. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm>. Acesso em: 14 mai. 2017.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%208.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: O jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4ª Edição. São Paulo: Palas Athenas, 2013.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Tradução de J.G. Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALDEIRA, A. S..Serviço Social e Instituição:A experiência na Fundação Casa de Rui Barbosa. **Rev. do Depto. de Serviço Social PUC-Rio** , 2007. Disponível em:<<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10786/10786.PDF>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

CANALI, H. H. B.. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. *In*:SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte, UFMG: 2009. Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/ept/texto%2012.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2019.

CARIA, T. A constituição do saber profissional: uma contribuição interdisciplinar sobre a dualidade do uso social do conhecimento. **Análise. Social**. n. 224, Lisboa, set. 2017. Disponível em:http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732017000300001> Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Saber profissional**: análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual . Coimbra: Almedina, 2005.

_____. O Saber agir profissional: poder e dualidades sociais e cognitivas. *In*: LOPES, Amélia; FARTES, Vera.; CARIA, Telmo. **Saber e formação no trabalho profissional relacional**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 15-22.

_____.; RAMOS, M.. Uma abordagem interacional dos saberes e das culturas profissionais. **Trabalho Necessário**, v. 16, p. 18-42, 2018.

CHAMPY, F. Culturas profissionais e práticas prudenciais. O caso da Arquitetura. *In*: LOPES, Amélia; FARTES, Vera.; CARIA, Telmo. **Saber e formação no trabalho profissional relacional**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 23-38.

CHARLOT, B.. Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem. *In*: NOZAKI, Izumi (Org.). **Educação e trabalho**: trabalhar, aprender, saber. Campinas, SP: Editora da UFMT, 2008.

CHÂTEAU, J. **A criança e o Jogo**. Coimbra: Atlântida Editora, 1975

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: CIAVATTA, M.;FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COSTA, L. D. **O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm:** 7

DE MASI, D.; PALIERI, M. S. **O ócio criativo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DIAS, C. D.; PROTÁSIO, A.. Narrativa nos jogos: uma oportunidade para autoria coletiva na escola. *In: FARBIARZ, J. L.; FARBIARZ, A.; HEMAIS, B. J. W. (Org.). Design para uma educação inclusiva [livro eletrônico].* 1ed. São Paulo: Blucher, 2016. p. 117-127.

DUARTE, L. C. S. **Jogos de Tabuleiro no Design de Jogos Digitais.** Disponível em:<http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/artedesign/AD_Full17.pdf> Acesso em: 04 abr. 2019.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui. São Paulo**, v. 42, n.146, p. 351 - 367, mai/ago. 2012. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>> Acesso em: 20 out. 2018.

DUBAR, C. **A Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELKONNIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula. Saberes, identidades, autonomias na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 376-399, maio/ago. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a04v41n143.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FIALHO, J. A construção da identidade social e profissional através da ação das redes de sociabilidade laboral. **Revista Argumentos.** Montes Claros, v.14, n.1, p.138-162, jan/jun, 2017. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21991/1/565-2020-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FILHO, M. B. M.; BENÍCIO, I. V. ; CAMPOS, F. ; NEVES, A. M. M. . A importância da prototipação no design de games. *In: XII Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital (SBGames 2013).* São Paulo: SBGames, 2013. p. 312-318.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. E.; RAMOS, M. Educação Profissional e Desenvolvimento. *In: UNESCO. Internacional Handbook of Education for Changing World of Work.*Bonn, 2009. p.1.307-1.319. Traduzido para o português pelos autores. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2018.

GEHLEN, S. M. **Jogos de tabuleiro:** uma forma lúdica de ensinar e aprender. *In.: Os desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE, Governo do Estado/Paraná, 2013.* Disponível em< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_edfis_artigo_salette_marcolina_gehlen.pdf> Acesso em: 25 dez. 2018.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Ed. 6ª. S. Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

HUIZINGA, J. **Homos ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IFFLUMINENSE. **Regulamentação da atividade do servidor em cargos técnico-administrativos em educação do Iffluminense**. [s.d.]. 9 p. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/painel-do-servidor/carreiras/carreira-tecnico-administrativo/minuta-rat-iff-versao-final.pdf>>. Acesso em: 05 jun.2018.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas. Idéias, o cotidiano da pré-escola**. São Paulo, n.7, p. 39-45, 1994.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LANTZ, F. Apresentação. In: SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do Jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Blucher, 2012. Volume 1, p. 9 – 11.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Tradução de Henrique Augusto de Araújo Mesquita. 3º edição. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

LAPRANO, M. G. G. **Jogo de tabuleiro: cenário inovador na formação de professores de enfermagem (Dissertação de Mestrado)** - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. 185p. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-25062015-151336/en.php>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

MACHADO, L. R. de S. Trabalho-Educação como Objeto de Investigação. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 14, p.127-136, 2005.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Prefácio de Marie-Christine Josso. Apresentação de Jaqueline Monbaron-Houriet. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S.. **Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MAGALHÃES, C. S. **Trabalho educativo do técnico-administrativo do IFRN/CNAT: consensos e dissensos**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)–Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1389>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MAGALHÃES, C. S. ; MAGALHAES, R.; MOURA, D. H. Profissionais da Educação no PNE 2014-2024: acomodação ou conflito de interesses. In: III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação (2014-2024), 2015, Natal. **Anais 2015**. Natal: PPGEPIFRN, 2015. v. 1. p. 1-8. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1269?show=full>. Acesso em 15 ago. 2018.

- MANZINI, E. J.. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004, CD-ROM. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.
- MARINS, H. O.; GOMES, H. M.. **A ação Docente na educação profissional**. 2 ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. v. I, Tomo II. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1996.
- MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p.111-130, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2BUkAvz>. Acesso em: 16 abr. 2019.
- MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. [S.l.]: Pearson
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- MCGONIAL, J. **A realidade em jogo**: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro, RJ: Editora Bestseller, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONLEVADE, João. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/27/321>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MOURA, D. H.(Org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- _____. Ensino médio integrado subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013
- MOTTA, R.; TRIGUEIRO, J. . Short Game Design Document (SGDD), documento de design aplicado a jogos de pequeno porte e advergantes: um estudo de caso do advergante Rockergirl Bikeway. **SBGames**, 2013. p. 115 - 121. Disponível em:<http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/artedesign/15-dt-paper_SGDD.pdf>. Acesso em 22 mai. 2019.
- NETO, Alberto Álvaro V. Leal; BRITO, Edenice da Silva P.; ANTONIAZZI, Maria Regina F.. O Instituto Federal da Bahia e as metamorfoses da Educação Profissional no Brasil: o que pode mudar? *In*: FARTES Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virleene Cardoso (org.). **Cem anos de educação profissional no Brasil**: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.
- NOVAK, J. **Desenvolvimento de games**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011. v. 1.

PALUDO, C.; SANTOS, M. A pesquisa em educação, desafios para a educação do campo e movimentos sociais. In: **I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de estudos e pesquisas sobre Educação do Campo**: políticas educacionais para o meio rural na América Latina, 2017, São Carlos (UFSCAR). p. 176-190.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULO NETTO, J.. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

PASSERINO, L. Avaliação de Jogos Educacionais Computadorizados. In: **III Taller Internacional de Software Educativo**, TISE 98, 2 a 6 de dezembro de 1998, em Santiago do Chile. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise98/html/trabajos/jogosed/>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

PLOMP, T. Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução. In: PLOMP, T.; NIEVEEN, N.; NONATO, E.; MATTA, A. (org). **Pesquisa-aplicação em educação**: uma introdução. [tradução Emanuel do Rosário Santos Nonato]. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 25-66. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/arquivos/Pesquisa-Applicacao.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2019.

PRENSKY, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: SenaC, 2012. Tradução de Eric Yamagute; revisão técnica de Romero Tori e Denio Di Lascio.

Prentice Hall, 2010.

princípios para projetar jogos educativos eficientes. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2010.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A. e; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm UERJ**, v. 15, n. 2, 187-202, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

RAMOS, M. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

_____. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 30, n. 4, p. 105-125, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, D. H.(Org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Referências do capítulo: o jogo e o ato de jogar e metodologia de jogos

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REIS, L. R. dos. **O sabor dos saberes e a poíesis das merendeiras escolares: experiências limiares na cultura e nas itinerâncias epistêmico-existenciais das estudantes do Curso Técnico em Alimentação escolar do IFBA**. (Tese). Salvador, 2015. 314f. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20692/1/TESE-LEONARDO%20RANGEL%20DOS%20REIS.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

RHODEN, I. O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio. **Revista Mal-Estar e Subjetividade** (Impresso), v. 9, p. 1233-1232, 2010.

RIBEIRO, B. L. G. **Game Design no processo de construção de Jogos Digitais para o ensino da Matemática** (Monografia). Bauru, 2017. 128f.

RODRIGUES, M. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RODRIGUES, C. S. D; THERRIEN, J.; FALCÃO, G. M. B.;GRANGEIRO, M. F. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966-982, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00966.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2018.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E.. **Regras do jogo: Fundamentos do design de jogos**. São Paulo – SP: Blucher, 2012. Volume 1.

SANTOS, C.. Da identidade pessoal à identidade social. **Interações**, nº 8, p. 123-144. Disponível em:<<https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145/149>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SANTOS, M. S. dos. **Jogo de tabuleiro Educacional: de um jogo para o ensino de artes a um modelo genérico para criação de múltiplos jogos**. (Dissertação). Porto Alegre, 2017. 157f.

SANTOS, S. M. P. dos. **Educação, arte e jogo**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, E. O. Docência na cibercultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial. In: MACEDO, R. S.(org). **Currículo e processos formativos : experiências, saberes e culturas**. Salvador : EDUFBA, 2012.

SATO, A. K. O. Prototipagem e Game Design: Conceitos e Aplicações ao Longo do Processo Projetual. In: **IX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital - SBGames**, 2010, Florianópolis. SBGames 2011 - Computing Track. Porto Alegre: SBC - Sociedade Brasileira de Computação, 2010. Disponível em:http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/artanddesign/Full_A&D_10.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2018.

SCHELL, J. **A arte de game design**: O livro original. Rio de Janeiro – RJ: Elsevier, 2011.
SCHUYTEMA, P. **Design de Games**: Uma abordagem prática. São Paulo – SP: Cengage Learning, 2008.

SENNETT, R.. **O Artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, R.. Mancala: o “pai dos jogos”. **Cadernos PDE**. In: Os desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Itaipu, 2014. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_edfis_pdp_reginaldo_da_silva.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

SOUZA, M. L. de. **Serviço social e instituição**: a questão da participação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LEVAUSSEUR, L.. **A divisão do trabalho educativo**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, M. S. **Recreação para todos**. 2.ed. São Paulo: Obelisco, 1970.

TEZANI, T. C. R.O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, v.7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa - ação. 18 ed. São paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ZAMBOTTO, C. S. V.; CASTANHO, M. I. S. Sobre a Possibilidade do Jogo como Mediador da Aprendizagem do Adulto. **Psicopedagogia**. **Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 22, p. 254-268, 2005.

SOBRE A AUTORA

SÍLVIA ELAINE ALMEIDA LIMA - Técnica-Administrativa em Educação do Instituto Federal da Bahia – IFBA. Mestre e Especialista em Educação Profissional e Tecnológica e em Linguística Aplicada e Ensino de línguas. Integra o Grupo de pesquisa ConeECTividade - Educação, Ciência e Tecnologia do IFBA, na Linha: Educação, Cotidiano e Processos Tecnológicos. Áreas de interesse: Trabalho - Educação, Inclusão, Raça, Gênero, Sexualidade, Classe, Interseccionalidade, Decolonialidade, Identidades e saberes Profissionais, Profissionais não docentes, Linguagem, Recursos tecnológicos e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O trabalho educativo dos/as profissionais
não docentes na Educação Profissional e Tecnológica:

Nas trilhas do Jogo de Tabuleiro *“Quem somos nós?”*

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

O trabalho educativo dos/as profissionais
não docentes na Educação Profissional e Tecnológica:
Nas trilhas do Jogo de Tabuleiro
“Quem somos nós?”

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br