



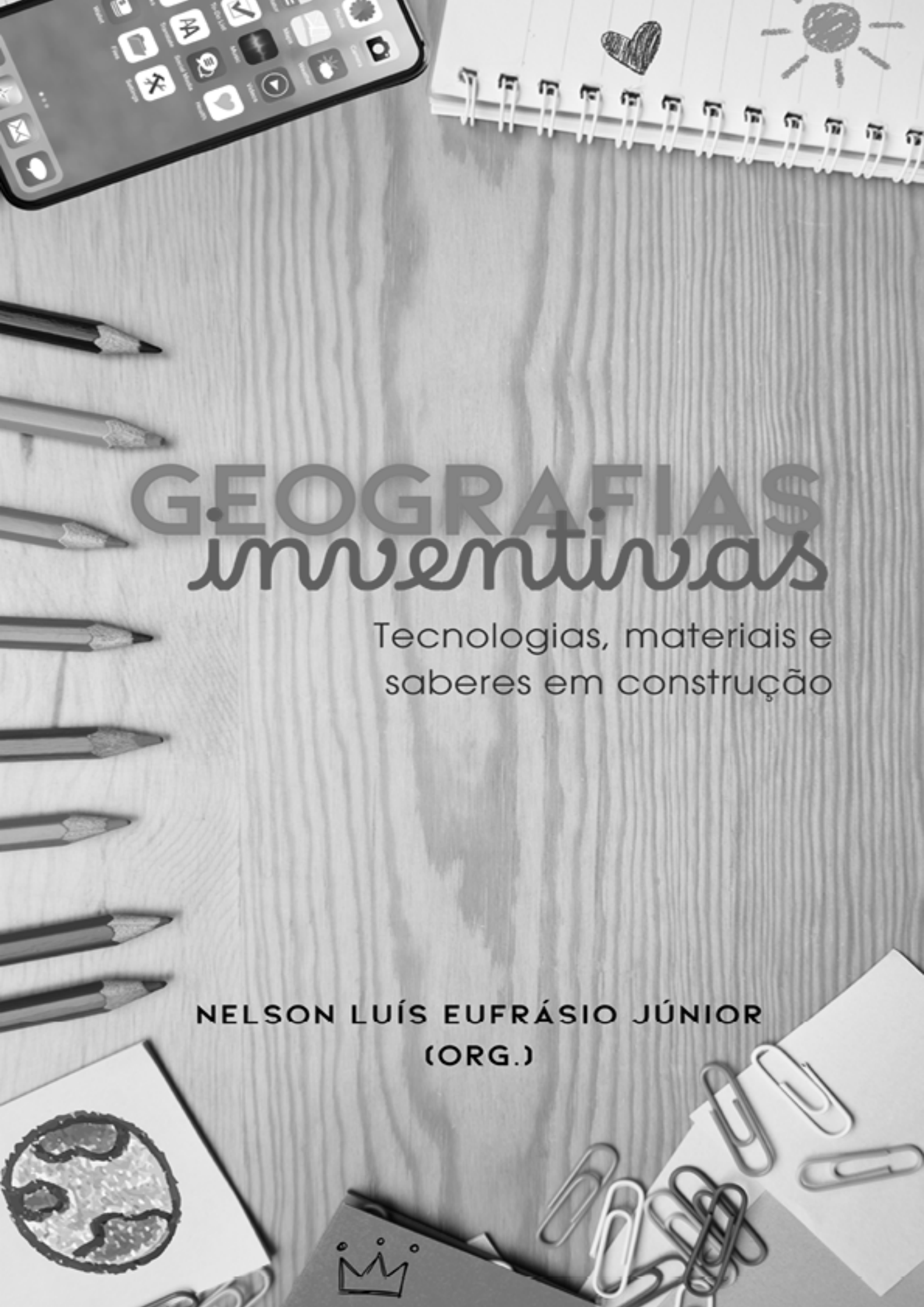
GEOGRAFIAS *inventivas*

Tecnologias, materiais e
saberes em construção

NELSON LUÍS EUFRÁSIO JÚNIOR
(ORG.)



ARCO
EDITORES



GEOGRAFIAS *inventivas*

Tecnologias, materiais e
saberes em construção

NELSON LUÍS EUFRÁSIO JÚNIOR
(ORG.)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Geografias Inventivas:[livro eletrônico] : tecnologias,
materiais e saberes em construção / [organização]
Nelson Luís Eufrásio Júnior. -- 1. ed. -- Santa Maria,
RS : Arco Editores, 2026.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-700-9

1. Geografia crítica 2. Tecnologias educacionais
3. Produção do espaço 4. Saberes e práticas pedagógicas 5.
Interdisciplinaridade. I. Eufrásio Júnior, Nelson Luís.

CDD-910.7

Índices para catálogo sistemático:

910.7 – Geografia (estudo e ensino)



10.48209/978-65-5417-700-9

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

ENTRE DESLOCAMENTOS, PRÁTICAS E INVENÇÕES

Esta obra emerge do encontro entre diferentes pessoas e suas inquietações que perpassam o ensino de Geografia na contemporaneidade. Para pensar além da organização e apresentação dos textos, busco constituir uma espacialidade voltada para a inventividade e experimentação pedagógica, onde ensino e pesquisa se fundem na produção de sentidos que resultam nas Geografias Inventivas. Estas forjadas no cotidiano, nas relações e nas diferentes formas de ler e viver o mundo.

No decorrer dos capítulos, convido você a deslocar o olhar pelo ensino de Geografia, compreendendo como uma construção coletiva, onde a inventividade é fator determinante para novas possibilidades do fazer pedagógico, aproximando o componente curricular Geografia da geografia do cotidiano, ambas na contemporaneidade.

“Minecraft como Espaço de Aprendizagem Inventiva no Ensino de Geografia”, de Nelson Luís Eufrazio Júnior, é capítulo de abertura da obra e busca explorar as potencialidades de cocriação e prototipagem do Minecraft, enquanto matriz de prática pedagógica inventiva, propiciando o protagonismo estudantil e a construção de saberes geográficos, destacando a importância de uma aprendizagem conectada às demandas sociais contemporâneas.

O capítulo 02, **“Entre Impérios e Territórios: potencialidades do jogo Rise of Kingdoms para o ensino de Geografia”**, de Károlyn Machado da Rosa e Gabriela Dambrós, busca explorar os jogos digitais como espaços de aprendizagem. Ao analisar as dinâmicas do jogo, as autoras destacam conceitos geográficos, como território, poder e organização espacial, possuem potencial de serem problematizados a partir de experiências imersivas, ressaltando assim o papel da mediação docente.

No capítulo 03, intitulado **“A segregação socioespacial em suas múltiplas faces: uma proposta didática para o ensino de Geografia”**, de Fabrício Cardoso Aires, Francisco Carlos Soares Dittgen Junior e Rosangela

Lurdes Spironello, apresenta a construção da “Caixa da (In)visibilidade”, um recurso didático que busca provocar os estudantes a refletirem sobre desigualdades, exclusões e invisibilizações presentes no espaço geográfico.

Já no capítulo 04, **“Pesquisa geográfica e produção do espaço: conhecimento, ideologia e prática política”**, **Willian Ribeiro da Silva** reflete sobre o próprio fazer científico, problematizando a relação existente entre a produção do conhecimento, os interesses políticos e as lógicas do capital. O que configura uma importante reflexão sobre o papel social da pesquisa geográfica e suas diferentes implicações.

Enquanto isso, o capítulo 05, **“Jogos digitais e educação geográfica”**, de **Thiago Souza Vale**, a discussão sobre cultura digital é retomada ao analisar práticas pedagógicas mediadas por jogos, evidenciando assim como as tecnologias digitais potencializam a construção de aprendizagens significativas.

No capítulo 06, **“A Prática Pedagógica e as Experiências Vivenciadas nos Estágios Supervisionados no Ensino De Geografia”**, **Fábio Ferreira Santos** foca no papel do professor e nos estágios supervisionados. Para o autor, refletir sobre a prática de ensino é essencial para a compreensão da dimensão do papel do professor em sala de aula.

Por fim, o capítulo 07, **“Os Principais Problemas Ambientais Urbanos: O Jogo de Tabuleiro como Estratégia Didática no Ensino de Geografia”**, os autores **Fabício Cardoso Aires, Zilda Mara Nunes de Mello e Rosangela Lurdes Spironello** retornam para evidenciar agora a potencialidade no processo de elaboração de um jogo de tabuleiro inventado em uma disciplina do curso de Licenciatura em Geografia.

Seja por meio de jogos, recursos didáticos, práticas cartográficas ou reflexões epistemológicas, buscamos reafirmar que o conhecimento geográfico se constrói na existência da relação entre teoria e prática, entre sujeitos e espaços, entre o vivido e o inventado, revelando assim a diversidade de caminhos e possibilidades de pensar e fazer Geografia hoje.

As geografias inventivas que emergem no decorrer das páginas deste livro prezam pela pluralidade. São digitais, críticas, sensíveis, escolares e científicas,

abrindo espaço para experimentações, reconhecendo o ensino e a pesquisa em Geografia como práticas inventivas.

Te convido então a questionar, a criar, a mediar, a inventar práticas e a produzir novas formas de pensar a Geografia.

Afinal, inventar geografias é também inventar modos de compreender e transformar o mundo.

Reinvente-se também!
Nelson Luís Eufrásio Junior

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....10

MINECRAFT COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nelson Luís Eufrazio Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-7

CAPÍTULO 2.....21

ENTRE IMPÉRIOS E TERRITÓRIOS: POTENCIALIDADES DO JOGO RISE OF KINGDOMS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Károlyn Machado da Rosa; Gabriela Dambrós

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-0

CAPÍTULO 3.....36

A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL EM SUAS MÚLTIPLAS FACES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Fabrício Cardoso Aires; Francisco Carlos Soares Dittgen Junior; Rosangela Lurdes Spironello

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-1

CAPÍTULO 4.....52

PESQUISA GEOGRÁFICA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO: CONHECIMENTO, IDEOLOGIA E PRÁTICA POLÍTICA

Willian Ribeiro da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-3

CAPÍTULO 5.....66

JOGOS DIGITAIS E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Thiago Souza Vale

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-4

CAPÍTULO 6.....78

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Fábio Ferreira Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-5

CAPÍTULO 7.....91

OS PRINCIPAIS PROBLEMAS AMBIENTAIS URBANOS: O JOGO DE TABULEIRO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Fabício Cardoso Aires; Zilda Mara Nunes de Mello; Rosangela Lurdes Spironello

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-6

SOBRE O ORGANIZADOR.....106

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....107

CAPÍTULO 1

MINECRAFT COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM INVENTIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Nelson Luís Eufrasio Júnior
Doi: 10.48209/978-65-5417-700-7

INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais à educação constitui uma das transformações mais significativas no processo de construção de conhecimentos pelos estudantes. No ensino de Geografia, essa realidade exige abordagens que superem os limites da educação tradicional, criando assim oportunidades para práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, propiciando de forma mais eficaz os processos de ensino e de aprendizagem.

É nesse contexto que o Minecraft se destaca como uma alternativa relevante para a exploração de conhecimentos geográficos e de problematizações contemporâneas, favorecendo o engajamento dos estudantes em diferentes situações e contextos, seja no espaço físico da sala de aula ou em ambientes digitais que dialoguem diretamente com seu cotidiano. Desse modo, a aprendizagem pode ser compreendida como um processo de invenção de desafios, em que o conhecimento se materializa em práticas dinâmicas, sustentadas por experimentação e inovação.

METODOLOGIA

Articular o ensino de Geografia, em conformidade com o preconizado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), contextualizado ao Minecraft evidencia o potencial deste como espaço de prática pedagógica, capaz de mobilizar a atenção dos alunos e provocar reflexões sobre o espaço geográfico. Nesse sentido, o objetivo desta investigação consiste em buscar compreender de que maneira práticas pedagógicas inovadoras em

contexto de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2021) podem contribuir para a construção de saberes no Ensino Médio. O texto apresenta, portanto, uma proposta de ensino de Geografia ancorada na vivência em Minecraft, orientada pelo método cartográfico de pesquisa-intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), que possibilita a imersão em um contexto educacional dinâmico e inventivo. O quadro a seguir destaca competências específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, de acordo com o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), quando inseridos no contexto da prática pedagógica inventiva no Minecraft:

Quadro 1:

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e as possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: adaptado de BNCC (BRASIL, 2018, p. 558) *apud* Eufrasio Jr e Dambrós (2025).

As seis competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mencionadas anteriormente, integram conhecimentos que são essenciais para suporte aos estudantes no decorrer do processo de habitar e cocriar no Minecraft. Elas favorecem o ensino e a aprendizagem ao promoverem a conexão com o cotidiano dos alunos, estando profundamente relacionadas ao contexto da educação básica e estimulando seu engajamento em questões, problematizações e criações próprias do mundo contemporâneo.

A condução do estudo fundamentou-se no método cartográfico de pesquisa-intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015), concebido como um território em permanente construção, a ser vivenciado por todos os envolvidos. O ponto de partida consiste em interrogações que emergem do presente, sendo exploradas por meio de pistas e situações que se atualizam ao longo do processo. Nesse contexto, o professor assume o papel de pesquisador-cartógrafo, responsável por propor o Minecraft como território de inovação, enquanto os estudantes se tornam coautores do percurso investigativo, atuando como estudantes-pesquisadores-cartógrafos. Espera-se então que a partir da experimentação multiterritorial, o ambiente pedagógico seja vivenciado por meio de problematizações reais, contribuindo para a compreensão das novas espacialidades no Minecraft, correspondendo assim ao exposto em Eufrazio Jr. e Dambrós (2025, p. 06):

Desse modo, pode-se constatar que, o conhecimento é organizado e orientado a partir das subjetividades de professores, alunos e mundo, sendo estes cohabitantes do território, configurando uma rede a partir das práticas cocriadas e inventivas. É nesse contexto que a inventividade emerge, no rastreamento de territórios inventivos que favoreçam assim a apropriação do conhecimento geográfico para a leitura do mundo, bem como seu habitar.

No primeiro encontro da prática pedagógica inventiva, realizado no componente curricular de Direitos Humanos, com estudantes do 3º ano do Ensino Médio da EEEM Padre Réus, localizada na zona sul de Porto Alegre, promoveu-se um diálogo sobre mundos virtuais e multiterritorialidade, buscando identificar experiências digitais já vivenciadas pelos participantes, bem como suas compreensões e conexões com o cotidiano.

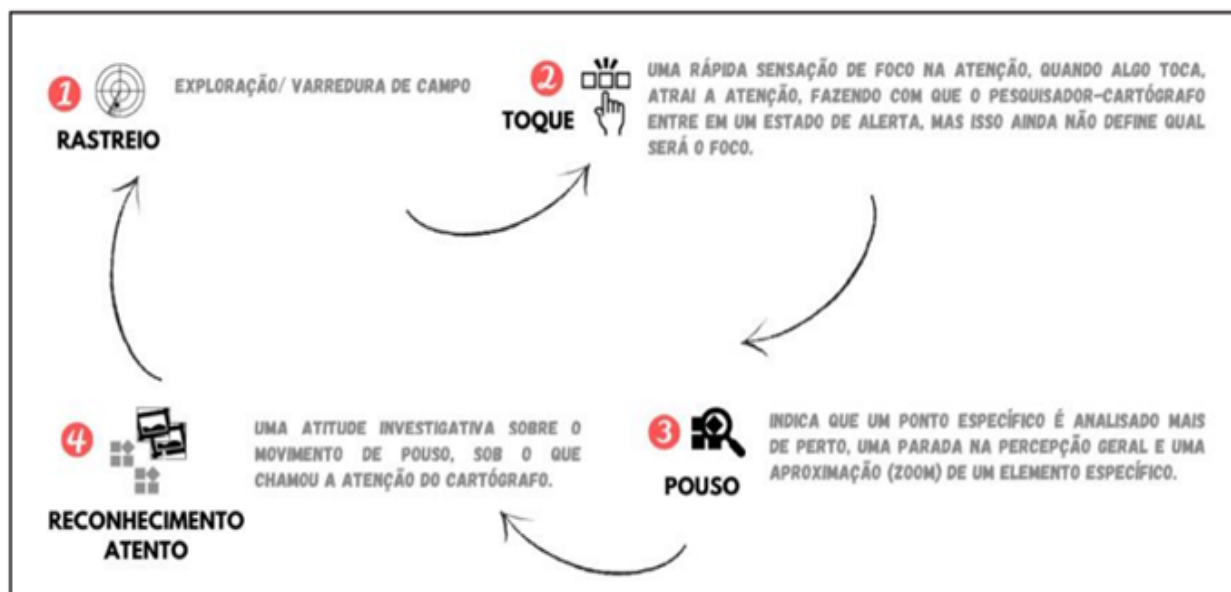
A maioria dos estudantes sugeriu espontaneamente o Minecraft, reconhecido como um jogo digital familiar e acessível. A partir dessa escolha, discutiram-se os problemas estruturais da escola e possíveis soluções a serem exploradas no ambiente virtual, estabelecendo como desafio coletivo a invenção da instituição no jogo. Essa atividade configurou-se como oportunidade de análise crítica e reflexão sobre as problemáticas locais, bem como a falta/escassez de investimento por parte do governo estadual na manutenção/conservação da estrutura física escolar.

Ao longo do percurso da cartografia de pesquisa-intervenção, a atenção do pesquisador-cartógrafo desloca-se por diferentes movimentos que orientam sua relação com o território investigado.

O primeiro, denominado “rastreio”, refere-se ao contato inicial, marcado por uma aproximação aberta, sem objetivos previamente definidos. Em seguida, o “toque” ocorre quando algum elemento se evidencia, despertando o interesse e indicando a necessidade de aprofundamento. O terceiro movimento, o “pouso”, consiste na exploração minuciosa daquilo que anteriormente chamou a atenção, permitindo maior densidade na investigação. Por fim, o “reconhecimento atento” corresponde à produção de sentidos, envolvendo a análise mais elaborada do território e de suas singularidades.

Logo, esses movimentos não se organizam de forma linear ou rígida, mas podem se sobrepor e desencadear novos campos de atenção ao longo do processo. A imagem a seguir exemplifica como se dá essa fluidez nos quatro movimentos de atenção do pesquisador-cartógrafo:

Figura 1: os quatro movimentos de atenção do pesquisador-cartógrafo



Legenda: Síntese de movimentos do cartógrafo
Fonte: Oliveira (2021)

Sistematização:

Primeiro Movimento - Problema:

Neste estágio, o pesquisador-cartógrafo observa a presença constante de jogos no cotidiano das turmas de Ensino Médio. A proposta é introduzir a concepção de jogos para a aprendizagem geográfica. Ao questionar os estudantes sobre a ideia, eles são incentivados a refletir sobre problemáticas do mundo/tempo presente, associando-as a jogos conhecidos e apropriados, como o Minecraft.

Segundo Movimento - Desenho:

CrITÉRIOS são estabelecidos para a cocriação dos mundos, incluindo a escolha de um problema do mundo/tempo presente relacionado a estrutura física da escola, o desenvolvimento da proposta de habitação, bem como a construção do relato de experiência e vivência dos mundos habitados.

Terceiro Movimento - Processo:

Recomenda-se que a turma se organize em grupos de até 5 integrantes, definindo quais problematizações deverão ser cocriadas e prototipadas por eles, buscando a integração entre os espaços físico e digital. A problematização do mundo/tempo presente pode ocasionar a necessidade de agregar outras discipli-

nas do currículo, incorporando novos agentes ao processo de cocriação.

Quarto Movimento - Experiência:

Os mundos cocriados no Minecraft são então apresentados para a comunidade escolar. Tal etapa possibilita a experiência de aprendizado interdisciplinar a outros interessados, a partir da exploração dos mundos inventados pelos estudantes, enriquecendo ainda mais a compreensão e a colaboração entre os envolvidos.

Quinto Movimento - Caminhos:

No decorrer do processo de cocriação, tanto professores quanto estudantes deslocam-se entre diferentes espaços, com o objetivo de produzir subjetividades que resultem na promoção da pesquisa-ação, correspondendo ao preconizado por Kastrup (2012), ao destacar que “não existe um sujeito pronto, um sujeito essencial, um sujeito-fundamento. Em seu lugar existe um processo de construção e subjetividade por meio de práticas concretas” (KASTRUP, 2012, p. 56).

O Minecraft, nesse sentido, apresenta potencial de ressignificar a experiência humana, modificando percepções e formas de interação. Assim, o espaço que antes era exclusivamente físico, passa a ser também digital, uma expansão que abriga vivências e experiências plurais, resultando em algo multiterritorial. Essa característica sublinha sua potencialidade na formação identitária dos estudantes, ampliando a noção de espacialidade, conceito base da Geografia, para além das fronteiras físicas, em direção a territórios híbridos de aprendizagem e experimentação.

O Minecraft é descrito como “um enorme mundo aberto feito inteiramente de blocos, onde você pode construir tudo o que vier à mente” (EDITORA ABRIL, 2014, p. 6). Classificado como um jogo do tipo sandbox, ele oferece aos participantes a possibilidade de criar seus próprios avatares e interagir com o ambiente virtual de forma autônoma, realizando modificações conforme seus interesses, objetivos e desafios. O jogo apresenta dois modos: “criativo” e “sobrevivência”, que podem ser experienciados individualmente ou coletivamente. O modo “criativo” é ideal para aqueles que desejam cons-

truir e explorar sem limitações, enquanto o modo “sobrevivência” exige que o jogador caça, minera e combate monstros para se manter vivo. Vale ressaltar que o Minecraft pode ser acessado por diferentes dispositivos, incluindo computadores, smartphones, tablets e consoles de videogame.

RESULTADOS/DISSCUSSÕES

A análise dos dados foi balizada pelo método cartográfico de pesquisa intervenção, articulando os quatro movimentos de atenção do pesquisador-cartógrafo (rastreamento, toque, pausa e reconhecimento atento). Nesse sentido, foram adotados registros em perfil autoral na rede social Instagram similar a relatório de prototipagem produzidos pelos estudantes e entregue junto com a apresentação da versão final da cocriação no Minecraft e seu seminário de devolutiva, para que os estudantes pudessem comentar suas percepções.

Esses movimentos não completam necessariamente o ciclo e, em diferentes momentos, novos rastreios, toques, pausas e reconhecimentos atentos podem ir se abrindo em outros contextos atencionais. Ou seja, os movimentos que compõem a atenção do professor-pesquisador-cartógrafo possibilitam também aos estudantes refletir sobre as potencialidades do jogo, bem como do seu processo de cocriação, pois não será uma criação individual, isolada, mas sim coletiva, composta por diferentes pessoas e subjetividades. (EUFRASIO JR.; DAMBRÓS, 2025, p. 11)

Ao final da prática pedagógica inventiva, constatou-se o êxito da experiência vivenciada no Minecraft pelos estudantes. A proposta consistiu no desafio de “inventar uma nova escola para a resolução de problemas existentes observados em sua estrutura”, atividade que levou os estudantes a construir seus espaços físicos no Minecraft, considerando suas especificidades e necessidades. Durante esse processo, buscou-se vivenciar o conceito de produção do espaço (LEFEBVRE, 2013), articulando as dimensões do espaço vivido (corpóreo), percebido (mental) e concebido (social), em um contexto marcado pela multiterritorialidade (HAESBAERT, 2021).

Na posição também de pesquisadores-cartógrafos, os estudantes cocriaram seus espaços no Minecraft, a partir do desafio proposto de “inventar uma nova escola para prototipar a resolução de problemas existentes identificados

na estrutura desta”. Uma das problematizações apontadas pelos estudantes refere-se à necessidade de construção de um refeitório para uso da comunidade escolar (figura 2). O detalhe da figura 2 destaca o espaço físico da escola onde os estudantes acreditam que o Governo Estadual poderia realizar a obra, local este que possui um conjunto de salas de madeira que estão desativadas há mais de uma década, com a promessa de que o espaço seria reformulado para abrigar salas de aula ou um refeitório.

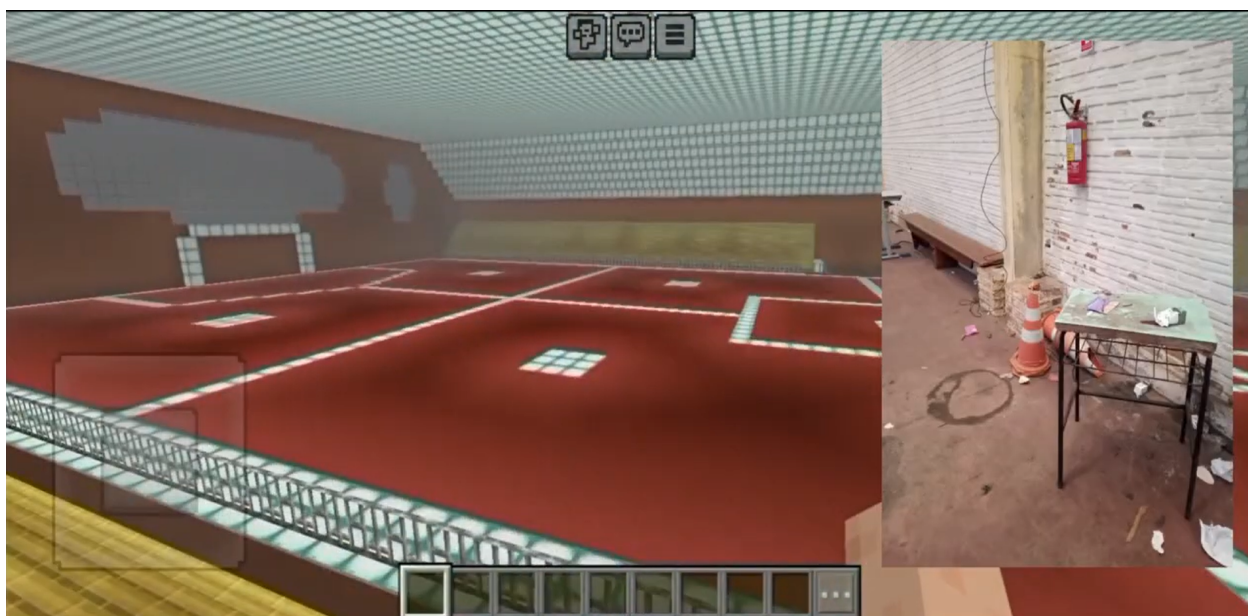
Figura 2: protótipo do refeitório cocriado no Minecraft



Fonte: o autor (2026)

A figura 3 apresenta uma proposta de cocriação do ginásio escolar, que na sua versão física, encontra-se bastante deteriorado, sendo necessária a realização de uma reforma estrutural, conforme o detalhe da imagem produzida pelos estudantes destaca.

Figura 3: protótipo do ginásio cocriado no Minecraft



Fonte: o autor (2026)

A noção de produção do espaço formulada por Lefebvre (2013) amplia-se, nesse caso, para abarcar não apenas o espaço físico, mas também o espaço digital, aqui representado pelo Minecraft. Nesse ambiente, as relações sociais entre os estudantes, assim como a construção de significados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, desempenharam papel essencial. Essa dinâmica evidencia a multiterritorialidade defendida por Haesbaert (2021), que também se expande para o Minecraft, pois tais espacialidades abrangem diferentes territórios de maneira não física, mas híbrida.

No jogo, por exemplo, os usuários podem explorar e interagir com múltiplos ambientes sem a necessidade de deslocamento físico, o que corresponde à ideia de mobilidade virtual. Assim, os estudantes engajaram-se na exploração de uma realidade inventada, em conformidade com as características do espaço que eles mesmos inventaram. O resultado completo apresentado pelo grupo pode ser visualizado ao acessar o QR Code destacado na figura 4:

Figura 4: QR Code para acesso a vídeo contendo prototipagem em Minecraft.



Fonte: o autor (2026)

Do desenvolvimento da prática pedagógica inventiva, destacam-se três aspectos centrais. Primeiro, a curiosidade dos estudantes frente à articulação entre conceitos geográficos, metaversos e o ambiente digital do Minecraft. Segundo, as limitações técnicas identificadas, como a necessidade de conexão de internet de boa qualidade e de dispositivos adequados para executar o jogo, uma vez que os Chromebooks disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação não permitem instalações adicionais. E, por fim, a demanda dos próprios estudantes em ampliar a experiência no futuro, projetando no Minecraft o bairro onde a escola está localizada, ampliando assim o alcance da análise geográfica para o contexto comunitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o ensino de Geografia em metaverso, desempenha papel crucial na compreensão das problematizações do mundo/tempo presente. Torna-se fundamental que professores, em colaboração com estudantes, estabeleçam ambiente propício para a cocriação e experimentação. O Minecraft se apresenta enquanto espaços promissores no ato de impulsionar uma prática pedagógica inventiva, contribuindo assim para a compreensão das novas espacialidades emergentes. A experiência de projetar uma escola no metaverso, capaz de enfrentar os desafios da estrutura física, resultou na geração de conhecimentos geográficos e na expansão para outros domínios do saber através da produção de subjetividades dos estudantes.

Nesse contexto, o a união entre metaversos e o ensino de Geografia permite abordar as problemáticas emergentes do mundo contemporâneo, mantendo uma abordagem científica e analítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

EDITORIA ABRIL. Minecraft: guia do iniciante. São Paulo: Abril, 2014

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 13^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 2013.

OLIVEIRA, L. C. de. Territórios do inventar: o corpo em rede e a Educação OnLIFE em tempos de wearable. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015

CAPÍTULO 2

ENTRE IMPÉRIOS E TERRITÓRIOS: POTENCIALIDADES DO JOGO RISE OF KINGDOMS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Károlyn Machado da Rosa

Gabriela Dambrós

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-0

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos jogos digitais ampliou as formas de interação entre jogadores, personagens e cenários virtuais, possibilitando experiências nas quais ações, decisões e estratégias produzem resultados dentro de sistemas estruturados por regras. Segundo Lima (2015), os jogos podem ser compreendidos como ambientes nos quais diferentes elementos se articulam, permitindo que os participantes interajam com representações de espaços, recursos e relações de poder.

No campo da Geografia, o espaço geográfico é entendido como resultado das relações estabelecidas entre sociedade e natureza ao longo do tempo. Conforme destaca Santos (1996), o espaço é formado por um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, que expressam práticas sociais, econômicas e políticas presentes em determinado território. Dessa forma, analisar o espaço geográfico implica compreender como diferentes atores organizam, utilizam e transformam o território, produzindo dinâmicas de ocupação, circulação e poder.

Entre os diferentes gêneros de jogos digitais, os jogos de estratégia destacam-se por simular processos relacionados à organização do território, administração de recursos e relações entre diferentes grupos. Como apontam Silveira e Torres (2019, p. 30), “os espaços representados em jogos de gestão se diferem conforme o objetivo do jogo e a lógica política que o compõe.

O espaço dos jogos é tão complexo quanto o espaço real e envolve várias dimensões”. Dessa forma, ainda que se trate de um ambiente virtual, tais representações permitem observar dinâmicas espaciais, estratégias territoriais e formas de organização do espaço.

Entre os jogos que apresentam essas características destaca-se *Rise of Kingdoms (ROK)*, lançado em 2018 e desenvolvido pela empresa Lilith Games. No jogo, o participante assume o controle de uma civilização histórica e precisa administrar recursos, construir infraestruturas, expandir seu território e estabelecer alianças com outros jogadores. Essas mecânicas simulam processos estratégicos que envolvem planejamento espacial, gestão de recursos e relações de cooperação ou conflito entre diferentes grupos.

A escolha de *ROK* para análise justifica-se por seu potencial para discutir conceitos relacionados à organização do espaço geográfico. A partir da observação de suas mecânicas e representações espaciais, é possível refletir sobre processos como controle territorial, formação de alianças, circulação de recursos e disputas por áreas estratégicas.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar elementos do jogo *Rise of Kingdoms* que podem contribuir para discussões no ensino de Geografia, relacionando suas dinâmicas com conceitos geográficos e com habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS (ABJ)

Nos últimos anos, a utilização de jogos no contexto educacional tem ganhado destaque, especialmente por possibilitar experiências interativas que estimulam o pensamento crítico, a resolução de problemas e a cooperação entre os participantes. No ensino de Geografia, jogos digitais permitem simular situações espaciais, econômicas e sociais, aproximando os conceitos teóricos da realidade ou de contextos virtuais em que os estudantes podem explorar, experimentar e refletir. Dessa forma, eles funcionam como instrumentos que vão além do entretenimento, podendo favorecer aprendizagens quando articulados a objetivos pedagógicos definidos.

Segundo Huizinga (1938), o jogo pode ser compreendido como uma manifestação cultural significativa, na qual fantasia, liberdade e regras se articulam. Nesse contexto, os jogos digitais têm se consolidado como importantes elementos culturais e como recursos que podem contribuir para práticas educativas.

Outro aspecto relevante é a customização dos jogos, que permite aos jogadores adaptar a experiência ao seu estilo de aprendizagem e estratégia (Gee, 2009). Essa flexibilidade inclui diferentes níveis de dificuldade, múltiplas formas de resolver problemas e, em jogos de interpretação, a escolha de atributos que moldam o desenrolar da partida.

No campo educacional, o uso de jogos pode ser compreendido a partir do termo *Game-Based Learning (GBL)* traduzido para o português como Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ). Essa abordagem propõe a utilização planejada de jogos no processo educativo, articulando objetivos de aprendizagem, conteúdos curriculares e estratégias didáticas (Carvalho, 2015).

Nesse contexto, jogos de estratégia como *ROK* permitem que os estudantes experimentem o planejamento estratégico, a gestão de recursos e a expansão territorial de forma prática, conectando teoria e ação. Ao interagir com essas dinâmicas, desenvolvem competências como análise, tomada de decisão e trabalho colaborativo, enquanto elementos do jogo, como objetivos claros, *feedback* imediato e senso de propósito, direcionam a experiência para a construção do conhecimento. Conforme destacam Breda (2018) e McGonigal (2012), os jogos digitais despertam interesse e curiosidade, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

Juul (2005) propõe um modelo conceitual que busca compreender a lógica que organiza os jogos. Para o autor, o jogo pode ser definido como um sistema formal baseado em regras, associado a um mundo ficcional que atribui significado às ações dos jogadores. Juul identifica seis características fundamentais que compõem os jogos: a existência de regras formais; resultados variáveis e quantificáveis; diferentes valores atribuídos aos resultados; o esforço do jogador para influenciar o desfecho; o envolvimento emocional com o resultado; e consequências opcionais. Essa definição evidencia que os

jogos articulam estrutura e imaginação, racionalidade e narrativa, elementos que contribuem para compreender seu potencial educativo.

Quando utilizados de forma orientada, os jogos podem apoiar a aprendizagem ao permitir que os estudantes experimentem situações simuladas e tomem decisões dentro de contextos complexos. Em jogos de estratégia, por exemplo, os participantes precisam planejar ações, administrar recursos e organizar territórios para atingir objetivos específicos. No ensino de Geografia, essas dinâmicas possibilitam a compreensão de conceitos como espaço, território e relações de poder, além de favorecer a análise de interações entre diferentes regiões. Ao explorar mapas, fronteiras e áreas de influência dentro do jogo, os estudantes têm a oportunidade de relacionar essas experiências virtuais com situações do mundo real, mobilizando habilidades previstas na BNCC, como interpretação espacial, tomada de decisão e análise crítica de processos sociais e territoriais.

É recorrente a visão de que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) são capazes, por elas mesmas, de promover informação, comunicação, interação, colaboração e, em consequência disso, de construir novos conhecimentos. É fato o vertiginoso aumento da velocidade na transmissão de informações; é fato, também, a ampliação da possibilidade da comunicação entre diferentes países e povos do planeta; e é verdade que é possível, hoje, colocar diferentes pessoas em contato, ao mesmo tempo, rompendo barreiras geográficas e temporais. (Duarte e Neves, 2008, p. 4)

Entretanto, a utilização de tecnologias digitais na educação requer planejamento e mediação pedagógica. Embora essas ampliem o acesso à informação e favoreçam a interação entre pessoas, seu potencial educativo depende de estratégias que orientem de forma intencional o processo de aprendizagem. Moran (2015) destaca que o uso de recursos digitais deve estar sempre alinhado aos objetivos pedagógicos. Nesse contexto, quando os jogos digitais são incorporados ao planejamento didático de forma estruturada, eles podem tornar os conteúdos mais concretos e próximos da experiência dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e engajadoras.

O JOGO *RISE OF KINGDOMS* NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Rise of Kingdoms é um jogo de estratégia que simula a expansão e administração de civilizações, exigindo que os jogadores planejem a ocupação de territórios, movimentação de tropas, gestão de recursos e formação de alianças estratégicas. Ao assumir o comando de uma civilização, o jogador precisa tomar decisões, equilibrando expansão territorial, proteção de recursos e construção de relações diplomáticas com outras civilizações.

O jogo é disponibilizado gratuitamente para celular e pode ser acessado no computador por meio de emuladores. Oferece possibilidades interessantes para o ensino de Geografia, permitindo que conceitos como território, poder, organização do espaço sejam analisados de forma prática. Embora seja uma simulação, o ambiente virtual aproxima os alunos de situações semelhantes às da realidade em geopolítica e relações internacionais, favorecendo reflexões sobre a dinâmica do poder e a interdependência entre regiões.

É comum que os jogadores concentrem sua atenção apenas nos objetivos e nas estratégias necessárias para avançar no jogo, sem perceber de forma imediata as possíveis relações entre o ambiente virtual e o mundo real. Como destacam Silveira e Torres (2019, p. 36):

É interessante ressaltar a falta de relações que os jogadores fazem com o mundo 'real'. Durante o jogo, normalmente, os jogadores se concentram apenas nos objetivos do jogo e em suas estratégias, não observando as semelhanças apresentadas no jogo com a realidade. Pode-se destacar, por exemplo, os grupos políticos que o jogo introduz e a maneira como os nossos governos se dividem em várias linhas ideológicas. A percepção dos jogadores é concentrada no ambiente virtual, resultado da imersão quase completa que eles têm enquanto jogam.

Diante disso, a mediação docente torna-se essencial. Ao organizar atividades em grupos, em que cada equipe representa uma civilização e interage com outras, o professor pode conduzir os alunos a refletirem sobre conceitos de geopolítica, alianças, conflitos e gestão de recursos, estabelecendo conexões entre o universo do jogo e as dinâmicas territoriais e econômicas do mundo real.

O jogo apresenta treze impérios disponíveis, como Bizantino, Otomano, Alemanha, Grã-Bretanha, França, Espanha, China, Japão, Vikings, Árabe, Grécia, Egito e China. Cada civilização possui unidades militares, construções, vantagens e estilos estratégicos próprios, inspirados em contextos históricos, culturais e geográficos. Essa diversidade permite que os jogadores experimentem diferentes formas de organização territorial, gestão de recursos e estratégias de expansão, refletindo, ainda que de maneira simplificada, particularidades e decisões que marcaram a trajetória de diferentes sociedades.

Nesse contexto, o uso pedagógico dos jogos digitais requer a mediação do professor para que suas potencialidades educativas sejam efetivamente exploradas. Conforme destaca Florentino:

O papel do professor é fundamental na seleção dos conteúdos que serão trabalhados utilizando os jogos e observando e adequando-os às potencialidades dos alunos, de modo a explorar áreas e ideias ainda não desenvolvidas por eles. Assim, todas as conquistas relacionadas ao desenvolvimento de novas habilidades, novos conhecimentos, criatividade e capacidade de raciocínio e assimilação não estão apenas nos jogos, mas sim nas intervenções feitas pelo docente que coordena esse processo. Diante disso, o jogo deve ser entendido com seriedade, mesmo proporcionando momentos de relaxamento e descontração, pois há nele um desafio a ser superado e é isso que o torna uma ferramenta importante para o ensino. (Florentino, 2014, p. 24).

Dessa forma, compreende-se que o potencial educativo dos jogos digitais não está apenas em sua estrutura ou dinâmica, mas principalmente na maneira como são incorporados ao processo de ensino-aprendizagem.

Para orientar essa análise, foram consideradas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas à compreensão de relações de poder, integração mundial e organização do espaço (Quadro 1). A diversidade de civilizações e estratégias dentro do jogo possibilita conectar a experiência virtual com conteúdos de geopolítica, história e Geografia, tornando o aprendizado mais interativo e contextualizado.

Quadro 1 - Habilidades da BNCC aplicáveis à análise de *Rise of Kingdoms*

Código	Habilidades da BNCC
EF09GE01	Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
EF09GE02	Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
EF09GE05	Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasil (2018).

Considera-se pertinente destacar que, embora tenham sido selecionadas habilidades do 9º ano do Ensino Fundamental para a presente análise, essa escolha possui caráter exemplificativo. Assim, conforme os objetivos de ensino do professor, o jogo poderá ser adaptado e utilizado em diferentes anos de escolaridade. Essa perspectiva reforça a flexibilidade da proposta, não a configuração como uma regra fixa, mas como uma possibilidade didática.

Para realizar a análise pedagógica do jogo, foram selecionadas cinco capturas de tela representativas de diferentes aspectos da jogabilidade, como organização da cidade, paisagem, movimentação de tropas. Cada captura foi examinada com base nas habilidades da BNCC relacionadas ao ensino de Geografia, de modo a identificar como o jogo pode contribuir para a compreensão de conceitos como território, uso do espaço, organização social e processos de integração econômica e política.

Na figura 1, observa-se a cidade organizada de forma a otimizar a coleta de recursos e o desenvolvimento do território. É possível identificar áreas específicas para diferentes funções: fazendas para a produção de milho, pedreiras e áreas de extração de madeira, além de estábulos e quartéis destinados ao treinamento de tropas. Essa distribuição funcional evidencia como a ocupação do espaço no jogo depende de planejamento estratégico, gestão de recursos e coordenação das atividades, aproximando-se de conceitos geográficos como divisão do espaço, hierarquia urbana e planejamento territorial. A experiência proporcionada pelo jogo permite estabelecer conexões com a realidade: assim

como nas cidades reais, a eficiência e a expansão do território dependem da organização das funções econômicas e da administração dos recursos disponíveis; a segurança do território exige planejamento e tomada de decisão coletiva; e a interação entre diferentes áreas evidencia como decisões espaciais impactam diretamente o desenvolvimento social e econômico. Dessa forma, a análise da cidade no jogo não apenas possibilita a compreensão de conceitos geográficos, mas também permite problematizar com os alunos como sociedades reais estruturam seu território, organizam recursos e tomam decisões coletivas para atender às necessidades de seus habitantes.

Figura 1 – Área principal e elementos de exploração no mapa



Fonte: As autoras (2026).

Na figura 2, a visualização de áreas controladas por diferentes alianças permite que os estudantes compreendam de forma prática o conceito de território como espaço delimitado e administrado por grupos específicos. Ao observar as fronteiras representadas no mapa, os alunos percebem que o controle do espaço envolve planejamento, organização e relações de poder, elementos centrais nas discussões de Geografia Política. A criação de alianças entre jogadores e civilizações simula relações de cooperação e negociação entre territórios, favorecendo a compreensão de processos de integração mundial nas dimensões política, econômica e cultural.

Figura 2 - Delimitação de territórios



Fonte: As autoras (2026).

Essa dinâmica também possibilita problematizar a lógica de hegemonia, imperialismo e dominação histórica, aproximando o jogo da habilidade EF09GE01. Embora as civilizações representadas no jogo sejam simplificadas, elas permitem discutir como diferentes grupos historicamente exerceram hegemonia sobre regiões diversas, por meio de conflitos, intervenções e influência cultural. Assim, os alunos podem refletir criticamente sobre como a ocupação do espaço não é neutra, mas marcada por relações de poder e estratégias de dominação.

A organização do mapa virtual permite ainda discutir aspectos estratégicos da ocupação do espaço. A localização de fortalezas e pontos de controle influencia a expansão e administração das áreas, evidenciando que fatores como posição geográfica e acesso a recursos representam vantagens ou limitações para determinados grupos. Essa lógica contribui para que os estudantes desenvolvam competências de interpretação espacial, analisando como diferentes elementos interagem para moldar a organização e a disputa pelo território.

Figura 3 - Fortaleza da Aliança



Fonte: As autoras (2026).

Na Figura 3, a Fortaleza da Aliança funciona como ponto de consolidação territorial, a partir do qual novas áreas podem ser incorporadas ao domínio coletivo. A interface evidencia os recursos necessários, como ouro, madeira, alimento e pedra. Assim, fica claro que a ocupação do espaço no jogo não ocorre aleatoriamente, mas depende de planejamento estratégico, gestão e cooperação. Essa análise também se relaciona à habilidade EF09GE02, considerando o jogo como produto de uma corporação internacional inserida em uma indústria cultural globalizada. O consumo de recursos, a mobilidade das tropas e a organização das alianças permitem problematizar como decisões coletivas influenciam cultura e circulação, aproximando a experiência do jogo de processos reais de integração econômica e social. Dessa forma, os estudantes podem refletir sobre como corporações internacionais e produtos culturais globais impactam práticas sociais, padrões de consumo e formas de organização no mundo contemporâneo.

Do ponto de vista pedagógico, a análise do sistema de alianças possibilita discutir como blocos de cooperação entre países ou grupos sociais influenciam decisões políticas, econômicas e territoriais. Os alunos podem observar como ações coordenadas afetam a ocupação, o uso e a gestão do espaço, comparando o contexto do jogo com situações reais de geopolítica. Essas discussões se conectam à habilidade EF09GE05, pois permitem compreender processos de integração mundial, cooperação e influência entre diferentes atores espaciais.

Atividades práticas, como simulações de alianças no jogo ou em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento de competências relacionadas a poder, negociação e organização coletiva.

Na Figura 4, observa-se a presença de tropas em combate nas proximidades de estruturas pertencentes à civilização principal escolhida pela jogadora, evidenciando disputas entre grupos pelo controle de determinadas áreas do mapa. Nesse contexto, os chamados “bárbaros” aparecem como agentes de ataque à civilização, reforçando a dinâmica de conflito presente no jogo.

É importante problematizar o uso desse termo, historicamente associado a uma visão eurocêntrica que classifica determinados povos como inferiores, incivilizados ou externos à lógica dominante. No jogo, essa representação tende a simplificar e estereotipar grupos diversos, reduzindo-os à condição de inimigos a serem combatidos, sem considerar suas complexidades culturais, sociais e territoriais. Assim, evidencia-se a reprodução de uma perspectiva eurocêntrica que hierarquiza culturas a partir de referenciais europeus, desconsiderando a diversidade e a complexidade desses povos.

Figura 4- Disputa territorial: invasão iminente no mapa do jogo



Fonte: As autoras (2026).

Esse tipo de situação possibilita discutir com os estudantes como os conflitos e as estratégias militares estiveram historicamente relacionados à expansão territorial e à busca por hegemonia, ao mesmo tempo em que permite refletir criticamente sobre as narrativas que legitimam esses processos. Dessa forma, a análise aproxima-se da habilidade EF09GE01, que propõe compreen-

der criticamente as formas pelas quais a hegemonia europeia foi exercida em diferentes regiões do planeta, muitas vezes por meio de intervenções militares e disputas territoriais.

Observa-se, na Figura 5, um deslocamento e exploração do território, representado pelo trajeto percorrido pela jogadora em meio a diferentes elementos do espaço. Nota-se a presença de corpos d'água, formações rochosas e áreas de vegetação, compondo uma paisagem que apesar de representada de forma simplificada, possibilita a análise de componentes físicos e sua interação no território.

Figura 5 – Exploração do território e leitura da paisagem



Fonte: As autoras (2026).

Nesse sentido, a imagem permite trabalhar o conceito de paisagem, compreendida por Santos (1998, p. 61) como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem [...]”. Mesmo em um ambiente virtual, como o do jogo, é possível identificar elementos que simulam essa interação, favorecendo a leitura e interpretação da paisagem pelos estudantes.

Além disso, o jogo apresenta o recurso do explorador, responsável por percorrer o mapa e revelar áreas inicialmente encobertas por uma névoa. À medida que o jogador avança no processo de exploração, essas áreas tornam-se visíveis, ampliando o conhecimento sobre o mapa. Essa mecânica dialoga diretamente com processos históricos de reconhecimento e ocupação do espaço, nos quais diferentes sociedades exploraram e seguem exploran-

do territórios desconhecidos em busca de recursos, rotas e possibilidades de expansão.

A representação do deslocamento e da descoberta de novas áreas também permite discutir a mobilidade e a circulação no espaço geográfico, bem como os processos de integração entre diferentes regiões. Tais aspectos podem ser relacionados às habilidades da BNCC, especialmente EF09GE02 e EF09GE05, ao possibilitar a reflexão sobre fluxos, conexões e formas de interação em escala mais ampla.

Dessa forma, a imagem constitui um recurso didático relevante para abordar conceitos como paisagem, exploração, território e mobilidade, articulando o universo dos jogos digitais com a compreensão de processos geográficos presentes no mundo real.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises realizadas indicam que *Rise of Kingdoms (ROK)* apresenta elementos que podem ser explorados no ensino de Geografia, especialmente em discussões relacionadas à organização do território, relações de poder e formação de alianças. Por ser um jogo gratuito para celular e acessível no computador por meio de emuladores, ele permite que estudantes interajam em ambientes virtuais nos quais decisões estratégicas influenciam a expansão territorial, a gestão de recursos e a cooperação entre diferentes grupos.

Além disso, a presença de ferramentas de comunicação (*chat*) dentro do jogo possibilita a negociação entre jogadores e a construção de estratégias coletivas. Outro aspecto relevante é a oportunidade de relacionar o universo do jogo a pesquisas complementares sobre civilizações históricas, ampliando o diálogo entre o ambiente virtual e contextos históricos e geográficos reais.

Entretanto, é importante reconhecer que as representações presentes no jogo não correspondem fielmente à realidade. As dinâmicas territoriais e econômicas são simplificadas e adaptadas à lógica do jogo. Por esse motivo, a mediação docente é essencial para contextualizar essas representações e estimular reflexões críticas sobre as relações entre território, poder e organização do espaço geográfico.

Quando utilizado de forma planejada, o jogo pode contribuir para tornar os conceitos geográficos mais tangíveis, aproximando os estudantes de discussões sobre a organização do território e as relações de poder em diferentes escalas do espaço geográfico.

Em síntese, *ROK* constitui uma ferramenta pedagógica que conecta conceitos teóricos da Geografia política e da globalização a situações concretas, possibilitando aos estudantes desenvolver uma leitura crítica sobre poder, hegemonia, cooperação e integração em escala mundial. Ao integrar a análise das capturas de tela e das dinâmicas do jogo às habilidades previstas na BNCC, este capítulo buscou promover reflexões sobre uma aprendizagem prática, visual e crítica, articulando teoria, experiência e múltiplas perspectivas acerca do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC. 2018.

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 1. ed., 2018.

CARVALHO, Carlos Vaz de. **Aprendizagem baseada em jogos-Game-based learning**. In: II World Congress on Systems Engineering and Information Technology. 2015. p. 176-181.

DUARTE, Rosalia; NEVES, Maria Aparecida Campos Mamede. **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. 21 f. Scielo, Brasil, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300007>

FLORENTINO, Raiane. **Os Jogos Cartográficos No Ambiente Escolar: um estudo da teoria à prática a partir da aplicação de imagens de satélites**. 2014. 90 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia -Bacharelado, Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2014.

GEE, James Paul. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan/jun 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Tradução de João Paulo Monteiro; revisão de Mary Amazonas Leite de Barros.

JUUL, Jesper. **Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2005.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVEIRA, Debora Susan; TORRES, Marcos Alberto. **A percepção do espaço em jogos eletrônicos de gerenciamento urbano: o caso de tropico 3**. RA'EGA: O Espaço Geográfico em Análise, Curitiba, v. 46, n. 2, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/53554/38735>. Acesso em: 08 mar. 2026.

CAPÍTULO 3

A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL EM SUAS MÚLTIPLAS FACES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Fabício Cardoso Aires
Francisco Carlos Soares Dittgen Junior
Rosangela Lurdes Spironello
Doi: 10.48209/978-65-5417-700-1

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como propósito central oferecer aos leitores uma alternativa didática para a compreensão das segregações socioespaciais, tema fundamental no campo da Geografia escolar e na formação de sujeitos críticos. Parte-se do entendimento de que o espaço geográfico é produzido por relações sociais marcadas por desigualdades, disputas e diferentes formas de apropriação, o que exige abordagens pedagógicas que ultrapassem a simples transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, o objetivo aqui proposto será desenvolvido a partir da apresentação e análise do processo de elaboração de um recurso didático construído na disciplina de Metodologia e Prática VI: Recursos Didáticos, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A proposta em questão, intitulada “Caixa da (In)visibilidade”, foi concebida a partir da necessidade de aproximar os estudantes das discussões sobre segregação socioespacial de maneira mais dinâmica, sensível e atrativa. No contexto escolar, é recorrente que conteúdos relacionados às desigualdades sociais, aos processos de marginalização e à invisibilização de determinados grupos sejam trabalhados de forma abstrata e distante da realidade dos alunos, especialmente quando apresentados por meio de aulas expositivas. Diante disso, torna-se fundamental pensar em estratégias que promovam maior envolvimento dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e a participação ativa no

processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a proposta evidencia sua relevância ao priorizar as vivências, percepções e experiências dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio. Para que pudéssemos trazer à tona essas evidências, construiu-se um projeto de recurso didático, contendo alguns objetivos, dentre eles: a) desenvolver um recurso didático que possibilite a compreensão crítica das diversas formas de segregação socioespacial presentes na sociedade. b) estimular a socialização e o diálogo entre os estudantes durante a atividade. c) promover a reflexão sobre processos de invisibilização e exclusão de grupos sociais; d) identificar e relacionar diferentes tipos de segregação presentes no cotidiano e no espaço geográfico; e) incentivar a participação ativa dos alunos por meio da dinâmica proposta pela “Caixa da (In)visibilidade”.

Dessa forma, em turmas compostas por sujeitos diversos, o recurso didático preserva e potencializa sua dimensão pedagógica ao compreender a diversidade não como um obstáculo, mas como uma possibilidade de construção coletiva do conhecimento. Além disso, a necessidade de abordar temáticas relacionadas à inclusão e exclusão social torna-se ainda mais urgente diante do cenário contemporâneo, marcado pela intensificação de discursos de intolerância, desigualdade e estigmatização. Concordamos aqui com o que diz Martins (2011, p. 65):

Ser professor numa sociedade globalizada significa muito mais que transmissão de conteúdo. É necessário construir habilidades e competências para atuar num mundo recheado de tecnologias, privilegiando práticas transformadoras e fazendo da escola um espaço de resistência à exclusão e à seletividade.

Nesse contexto, trabalhar as segregações socioespaciais em sala de aula, sejam elas de caráter racial, de gênero, territorial, econômico ou cultural, configura-se como uma prática essencial para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a realidade social em que estão inseridos. A “Caixa da (In)visibilidade”, portanto, apresenta-se como um dispositivo pedagógico que convida os estudantes a observar, sentir, problematizar e discutir situações que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano, contribuindo para a construção de olhares mais atentos e sensíveis às múltiplas dimensões que constituem o espaço geográfico.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO RECURSO DIDÁTICO

De acordo com as orientações metodológicas obtidas na disciplina de Metodologia e Prática VI: Recursos Didáticos, o primeiro passo para a elaboração do presente recurso didático, consistiu na definição de uma temática que dialogasse com ambos os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos pelos autores. Nesse sentido, optamos pela segregação socioespacial por se tratar de um conceito abrangente, que atravessa diversos elementos presentes no espaço geográfico e contempla de maneira efetiva a realidade vivida por grupos minoritários, foco central das duas pesquisas.

Dentro do conceito de segregação socioespacial destacamos 11 principais ramificações: segregação residencial, urbana/territorial, econômica, de infraestrutura e serviços, socioambiental, cultural, institucional, de mobilidade, segregação funcional (uso do solo) e de gênero e sexualidade. Cabe salientar que é reconhecido pelos autores que a última segregação citada seja a mais consonante com as pesquisas, no entanto, pensamos em desenvolver um recurso didático que não limite o professor, mas sim, dê a oportunidade de uma abordagem ampla e que possa servir como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, sem desconsiderar as múltiplas faces da temática.

O uso de recursos didáticos para temáticas mais abstratas da Geografia são de grande valia pois facilitam a materialização de conceitos complexos de maneira palpável e conectada com a realidade dos estudantes. Para Cavalcanti (2010), a mediação didática, por meio de recursos variados, é o que possibilita a transposição do saber acadêmico para o saber escolar, tornando os conceitos e processos expressos no espaço geográfico ferramentas de análise da realidade cotidiana do aluno. Surge, assim, a caixa da (in)visibilidade.

Desde o nome do recurso já pensávamos que parte de fato de uma contradição já que estamos colocando em pauta, ou melhor, dando visibilidade a pessoas e grupos sociais que são invisibilizados constantemente. Ou seja, o recurso didático opera sobre a própria lógica contraditória do espaço geográfico, no qual determinados grupos sociais são ocultados, marginalizados e silenciados, enquanto outros são frequentemente privilegiados. Durante a idealização do recurso procuramos nos afastar de uma perspectiva bancária

pois, enquanto propostas conservadoras, “[...] se pautam pela transmissão de conhecimento, não considerando variáveis que tensionam a ordem social , política, econômica e cultural na qual os alunos estão inseridos” (Dambrós; Santos; Menezes, 2020, p. 19).

O recurso didático dispõe desigualdades e disputas no território de maneira clara, instigando os estudantes a pensar criticamente sobre quem aparece, quem desaparece, quem possui acesso e quem está à beira da exclusão. Corroboramos com Moran (2006, p. 12 apud Dambrós; Santos; Menezes, 2020, p. 17) quando diz que “[..] na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade”.

Para a elaboração do recurso didático priorizamos um material de baixo custo e de fácil elaboração por entendermos que o tempo talvez seja o elemento mais precioso na vida do professor. Portanto, há de se pensar em estratégias que não demandam tanta carga horária e, ao mesmo tempo, atendam às suas necessidades. Utilizamos como “base” do recurso uma caixa de sapato decorada com o nome da proposta, a disciplina e os idealizadores (Figura 1). Além desta base foram utilizadas imagens em tamanho 10x10, envelopes e adesivos, todos numerados para facilitar a identificação.

Figura 1 - Recurso didático finalizado e identificado



Fonte: Os autores, 2026.

Para a escolha das imagens levamos em conta alguns objetivos a serem atingidos durante a atividade. Nesse sentido, é nosso dever deixar claro que por encontrarmos dificuldades na procura de imagens com um mesmo padrão estético, adotamos um prompt de geração de imagens através de inteligência artificial (chatgpt). Essa decisão facilitou o processo de elaboração do recurso didático pois gerou um resultado muito mais homogêneo em padrões estéticos e em relação à dimensão das ilustrações.

Moran (2024) em sua obra *“O uso equilibrado da inteligência artificial na educação”* pontua de maneira muito inteligente que a inteligência artificial não substitui o professor, mas aumenta suas possibilidades de atuação, permitindo o aperfeiçoamento de sua prática, o acompanhamento do progresso de seus alunos e o enriquecimento crítico às práticas pedagógicas.

Para nós, professores e futuros professores, é premente entender também que o recurso didático, por si só, não é suficiente; é necessário que haja intencionalidade pedagógica em cada passo de sua utilização, na ausência disso, a atividade corre um grande risco de passar a ser apenas um entretenimento, vazia de sentido. Sobre isso, Silva e Muniz (2012, p. 65) dizem que:

O recurso didático, por sua vez, não tem a capacidade de garantir inteiramente a aprendizagem do aluno, mas desperta nesse um interesse maior na aula, pois oferece ao educando a oportunidade de trabalhar com elementos que o permitam ser protagonista na construção do conhecimento.

Sobre o desenvolvimento do recurso, pensamos que deve ser utilizado após uma aula introdutória sobre a temática de estudo, para que os alunos consigam relacionar de maneira mais efetiva os elementos presentes na caixa e o conteúdo abordado previamente.

Adentrando o desenvolvimento da dinâmica em sala de aula, primeiramente deve ser feita a abertura da caixa da (in)visibilidade e a solicitação de que se dividam em 11 duplas ou trios (caso a turma seja pequena, podem receber mais de uma imagem). Logo após, divididos em grupos, os alunos retiram as imagens da caixa e são direcionados para uma questão norteadora que está no quadro: “Com base na aula passada, a qual tipo de segregação socioespacial sua imagem se refere? Por quê?”. Após responderem e socializarem com

a turma esta primeira questão, os alunos serão direcionados à segunda parte da dinâmica, que consiste em responder as perguntas específicas guardadas dentro dos envelopes numerados que correspondem à sua imagem.

Em seguida, os alunos devem ter de 15 a 20 minutos para responder às questões dos seus envelopes retirados da caixa (Figura 2). Após a finalização das questões, será realizada uma roda de conversa para socializarem e debaterem suas respostas construídas em grupo.

Figura 2 - Envelopes utilizados na dinâmica



Fonte: Os autores, 2026.

A fim de explicitar de maneira mais satisfatória a relação de imagens e perguntas específicas utilizadas, a motivação de escolha das imagens e as diversas abordagens que podem ser exploradas durante a discussão, daremos continuidade no na seção a seguir.

DA TEORIA ÀS MÚLTIPLAS ABORDAGENS EM SALA DE AULA

O avanço da urbanização no Brasil, especialmente a partir da década de 1950, impulsionou a economia industrial e gerou um crescimento significativo da população. Esse contexto contribuiu gradualmente para a intensificação da segregação socioespacial e foi ainda mais acentuado pela atuação (ou omissão)

dos agentes responsáveis pela produção do espaço urbano, como o Estado, o setor imobiliário e os movimentos sociais, o que resultou na separação espacial entre as classes sociais e na desigualdade de acesso a direitos e oportunidades. Logo, as incoerências presentes na criação das cidades, somadas às desigualdades de uma sociedade estruturada em classes, acabam por se materializar no espaço urbano (Cavalcanti; Araujo, 2018).

Ainda nesta perspectiva, é possível afirmar então que a segregação socioespacial é a materialização geográfica das desigualdades sociais. Podendo se mostrar no espaço urbano, por exemplo, quando pessoas com poder aquisitivo relativamente baixo se assentam em determinadas localidades da cidade, definindo e delimitando barreiras desiguais de acesso a determinados serviços.

Carlos (2007) corrobora com esta abordagem, destacando que a segregação se sustenta na própria lógica da propriedade privada, refletindo-se nas distintas práticas socioespaciais dos habitantes da cidade. Nesse sentido, o processo de segregação altera a dinâmica relacional dos sujeitos com o espaço urbano restringindo o uso e acesso a espaços públicos que em teoria deveriam ser utilizados de maneira igualitária por todos. Ou seja, a segregação socioespacial age diretamente no cotidiano dos indivíduos, pois esvazia o sentido pleno da vida urbana e nega o direito ao usufruto integral da cidade.

Portanto, a idealização da proposta didática não se fundamenta apenas na abrangência das pesquisas dos autores envolvidos na elaboração mas também no fato de abordar uma temática cíclica e permanente, ao qual os jovens estão cotidianamente submetidos.

Aliado a essas considerações, o presente recurso didático busca estabelecer um diálogo ativo com os estudantes acerca da segregação socioespacial e suas ramificações, compreendendo a aprendizagem como um processo construído nas interações entre os sujeitos. Vygotski (1998) já nos diz que é nas relações sociais e na mediação pedagógica que o pensamento se desenvolve.

Como já mencionado anteriormente, a intencionalidade pedagógica é essencial no fazer docente, desse modo, cabe uma descrição da motivação de escolha de cada um dos elementos presentes nas imagens utilizadas na elaboração do material e suas possibilidades correlatas na discussão com os estudantes.

Quando selecionamos a segregação cultural, de imediato pensamos em utilizar algum elemento que representasse grupos sociais que possuem certa expressividade na cidade de Pelotas/RS. Nesse sentido, os grupos ciganos sempre foram figuras marcantes no território pelotense, mas, ainda assim, muito estigmatizados, não só em escala local como em inúmeras regiões do nosso país. Portanto, a escolha partiu desse desejo de desmistificar a cultura cigana e outras existentes na cidade, fazendo uma reflexão sobre os direitos desses povos: será que todos são vistos e tratados da mesma forma? Além disso, busca-se estimular nos estudantes uma postura crítica diante de tais questões, colocando-os como sujeitos capazes de revisitar problemáticas e construir suas próprias visões de mundo, para então, problematizá-las coletivamente.

Na segregação racial utilizamos a imagem de um durag com o intuito de despertar nos estudantes um olhar ao que é símbolo de resistência da cultura preta. Por muito tempo e, em muitos casos, ainda hoje, o durag foi considerado inapropriado a partir de um discurso eurocêntrico, que lhe atribuiu sentidos associados ao desleixo, marginalidade e criminalidade, impondo um estereótipo racial completamente equivocado à essas pessoas. O utilizamos justamente para problematizar o racismo estrutural que ainda atravessa a sociedade e se manifesta no espaço geográfico, delimitando lugares onde essas pessoas são socialmente “esperadas” ou não. A partir dele podemos trazer vários exemplos para a discussão como o caso amplamente reconhecido de George Floyd, os vários episódios de perseguição a pessoas pretas dentro dos comércios pelotenses, dentre outros.

Para a segregação de sexualidade utilizamos a imagem da bandeira LGBTQIAPN+ instigando na pergunta específica, se os estudantes realmente acreditam que essa população é aceita em todos os lugares? Nesse sentido, o professor pode se utilizar dos conceitos de performatividade, heteronormatividade e heterotopia para incrementar a discussão.

O crachá foi escolhido para abordar a segregação institucional. Esta, por sua vez, é a desigualdade produzida dentro das próprias instituições sociais, como escolas, universidades, Estado e mercado de trabalho. Ela ocorre por meio de regras e práticas que, mesmo sem intenção explícita, acabam favo-

recendo alguns grupos e prejudicando outros. Aqui o professor pode trazer a importância das cotas, falar sobre a fantasia da meritocracia, a preferência por certos perfis no mercado de trabalho, entre outras abordagens.

Para abordar a segregação de mobilidade utilizamos um ônibus e, a partir dele, o professor pode comentar sobre a dificuldade de locomoção da população que mora em bairros descentralizados e/ou periféricos, a escassez de horários em alguns destes bairros, problematizar o discurso inóspito de que “todo mundo possui as mesmas 24 horas”, etc.

A segregação urbana foi trabalhada por meio de uma imagem de um mapa rasgado em duas partes para significar o processo de separação espacial da cidade de acordo com a classe social. O professor pode demonstrar de maneira lúdica essa ruptura entre o centro e a periferia.

A segregação de infraestrutura foi representada com a imagem de uma lâmpada para elucidar a divisão desigual do acesso a serviços e equipamentos urbanos (como saneamento, transporte, saúde, educação). Com esta imagem o professor pode conectar os aspectos entre diferentes classes sociais e áreas da cidade.

Já na segregação econômica, utilizamos a imagem de moedas para demonstrar a separação de indivíduos em áreas geográficas distintas com base em sua condição financeira, reforçando disparidades de riqueza e oportunidades. Nesse caso, o professor pode provocar os alunos a fazer um “orçamento” urbano para diferentes localidades em atividades futuras, elucidando .

Para abordar a segregação residencial, foi utilizada a imagem de uma chave dourada fazendo referência aos condomínios fechados (autossegregação), bairros elitizados e periferias segregadas, o professor pode fazer essa conexão onde a chave simboliza a entrada e a cor dourada a exclusividade dessas residências a um determinado público.

A segregação funcional, possui como premissa a divisão do espaço urbano em áreas especializadas como comercial, residencial e industrial, conforme proposto por Roberto Lobato Corrêa (2002) em sua obra “*O espaço urbano*”, foi representada com a imagem de uma pecinha de lego, facilitando o processo e a associação dos estudantes.

Para representar a segregação socioambiental utilizamos uma imagem de uma charge demonstrando o isolamento de determinados grupos sociais, de áreas com boas condições ambientais, forçando-os a viver em locais precários, insalubres e com maior exposição a riscos ecológicos e sanitários. O professor pode abordar também questões voltadas a moradias em áreas de risco, quem são os mais vulneráveis em épocas de enchente, racismo ambiental, dentre outras questões.

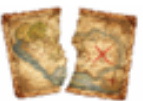
Isto posto, pode-se afirmar que o recurso didático traz inúmeras possibilidades para o ensino de uma Geografia crítica em sala de aula. Cada uma das imagens selecionadas possui múltiplos vieses, os quais podem ser problematizados e discutidos com os alunos de maneira ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Valorizamos aqui a perspectiva de abordagem proposta por Castrogiovanni e Batista (2016) onde salientam que o entre-lugar é uma possibilidade para o ensino de uma Geografia onde o professor fará a mediação entre a realidade do aluno e o mundo globalizado, a sociedade como um todo. Essa abordagem permite que o aluno não fique restrito ao que já conhece e tampouco com aspectos globalizados e abstratos que as temáticas podem apresentar.

Sob esta perspectiva, o entre-lugar é um “terceiro espaço” onde o professor, de posse dos conteúdos previstos no currículo, pondera os aspectos locais e os vínculos globais que podem ser explorados com os educandos. Sendo assim, o entre-lugar mostra-se uma categoria importante para o ensino de Geografia, pois possibilita uma conexão entre o local e o global, fato que fortalece o processo de construção de conhecimento e a educação geográfica.

Para uma melhor compreensão das imagens utilizadas no recurso didático e as perguntas exploradas a partir de cada uma delas, seguem as Figuras 3 e 4.

Figura 3 - Imagens utilizadas e tipos de segregação socioespacial

IMAGEM UTILIZADA	O QUE É?	TIPO DE SEGREGAÇÃO
	Lenço cigano	Segregação cultural
	Durag	Segregação racial
	Bandeira LGBTQIAPN+	Segregação de gênero e sexualidade
	Crachá	Segregação institucional
	Ônibus	Segregação de mobilidade
	Mapa rasgado	Segregação urbana/territorial
	Lâmpada	Segregação de infraestrutura
	Moedas	Segregação econômica
	Chave dourada	Autossegregação
	Peça de lego	Segregação funcional
	Charge	Segregação socioambiental

Fontes: Os autores, 2026.

Figura 4 - Relação de imagens e perguntas específicas

IMAGEM	PERGUNTA ESPECÍFICA
Lenço cigano	O que este lenço cigano faz você pensar sobre como diferentes culturas são vistas e tratadas na cidade?
Durag	Vocês conhecem ou já viram alguém usando um durag? O que esse objeto faz vocês lembrarem sobre como as pessoas negras são percebidas na cidade? O que vocês acham que esse acessório representa para essas pessoas?
Bandeira LGBTQIAPN+	Quais lugares da cidade são acolhedores e quais são hostis para pessoas LGBTQIAPN+, conforme a visibilidade representada por este objeto?
Crachá	Como decisões do Estado, políticas públicas ou normas urbanas contribuem para separar grupos sociais, como simbolizado por este objeto?
Ônibus	Quem consegue circular com facilidade pela cidade e quem enfrenta maiores barreiras de mobilidade, segundo o que este ônibus representa?
Mapa rasgado	O rasgo no mapa evidencia quais separações entre centro e periferia na nossa cidade, e como essa divisão afeta a vida cotidiana dos moradores?
Lâmpada	Quais espaços da cidade recebem mais investimentos em infraestrutura e quais permanecem com serviços precários, segundo o que este objeto simboliza? Por quê?
Moedas	De que forma a distribuição desigual de renda e oportunidades econômicas organiza quem pode estar em determinados lugares da cidade?
Chave dourada	Quais grupos sociais têm "acesso" aos espaços que esta chave simboliza e quais ficam excluídos das áreas mais valorizadas da cidade?
Peça de lego	Como a separação entre áreas residenciais, comerciais e industriais molda quem circula por cada parte da cidade e quem é excluído desses espaços?
Charge	Quais grupos vivem em áreas mais expostas a riscos ambientais e quais vivem em lugares mais protegidos, de acordo com o contraste representado por este objeto?

Fonte: Os autores, 2026.

Embora o material não tenha sido aplicado, temos alguns resultados esperados a partir de sua elaboração.

Almejamos que o uso do presente recurso didático possibilite aos estudantes demonstrar maior capacidade de reconhecer como os diferentes tipos de segregações socioespaciais se manifestam no espaço urbano e afetam os grupos sociais. O uso da caixa enquanto estratégia didática preconiza uma formação crítica, onde as vivências e pontos de vista dos alunos são essenciais.

Com a discussão das imagens propostas, como a do durag, do tecido cigano e o mapa rasgado, os grupos devem desenvolver o entendimento às dimensões da segregação que estão muitas vezes invisíveis aos olhos, mas ainda muito presentes nos discursos da sociedade. Por fim, desejamos que o recurso didático relatado neste artigo traga contribuições à prática docente, oferecendo uma metodologia ativa para o ensino de Geografia e, que dê respaldo ao desenvolvimento de dois importantes objetivos da Geografia contemporânea: a formação do pensamento e olhar crítico dos estudantes.

CONCLUSÃO

Em síntese, a proposta apresentada ao longo deste capítulo reafirma para nós, a importância de repensarmos as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, especialmente quando se trata de conteúdos complexos e profundamente enraizados na realidade social, como é o caso da segregação socioespacial. Partindo do entendimento de que o espaço geográfico é produzido por relações desiguais, marcadas por disputas, exclusões e diferentes formas de apropriação, torna-se evidente que a simples exposição teórica não é suficiente para promovermos uma aprendizagem significativa e transformadora. Nesse sentido, a construção e aplicação da “Caixa da (In)visibilidade” demonstram que é possível traduzirmos conceitos abstratos em experiências concretas, acessíveis e, sobretudo, sensíveis à vivência dos estudantes.

Ao longo do desenvolvimento da proposta, observamos que o recurso didático não apenas facilita a compreensão dos diferentes tipos de segregação socioespacial, mas também amplia a capacidade dos alunos de relacionarem esses conceitos com o seu cotidiano. A utilização de imagens simbólicas, asso-

ciadas a questões norteadoras, permite que os estudantes construam interpretações próprias, mobilizando conhecimentos prévios, experiências pessoais e percepções do espaço em que vivem. Esse processo contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os alunos deixam de ocupar uma posição passiva e passam a atuar como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Além disso, a dinâmica proposta estimula a interação, o diálogo e a troca de ideias entre os estudantes, elementos fundamentais para uma aprendizagem colaborativa. A roda de conversa, ao final da atividade, configura-se como um momento essencial de socialização e problematização, no qual diferentes pontos de vista emergem, enriquecendo o debate e promovendo uma compreensão mais ampla e plural das múltiplas faces da segregação socioespacial. Dessa forma, o recurso didático contribui para tornar o conteúdo mais significativo, aproximando-o da realidade concreta e favorecendo a construção de um olhar mais atento às desigualdades presentes no espaço geográfico.

No que diz respeito à prática docente, entendemos que a “Caixa da (In)visibilidade” apresenta-se como uma ferramenta versátil e de fácil aplicação, que pode ser adaptada a diferentes contextos escolares e níveis de ensino. Seu caráter lúdico e participativo favorece a adoção de metodologias ativas, rompendo com modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e abrindo espaço para práticas mais dialógicas e reflexivas. Além disso, por se tratar de um recurso de baixo custo, sua implementação torna-se viável mesmo em realidades escolares com limitações estruturais, o que amplia seu potencial de utilização.

Entretanto, reconhecemos que, como toda proposta pedagógica, o recurso também apresenta limites. Sua eficácia está diretamente relacionada à mediação do professor, que desempenha um papel fundamental na condução das discussões, na problematização das respostas e na articulação entre a atividade prática e os conceitos teóricos. Sem essa mediação qualificada, há o risco de que a atividade se reduza a um exercício superficial, sem aprofundamento crítico. Além disso, o tempo disponível em sala de aula e o número de estudantes podem influenciar na dinâmica da atividade, exigindo adaptações por parte do docente.

Diante disso, apontamos como perspectivas futuras a ampliação e o aprimoramento do recurso, seja por meio da incorporação de novos elementos, como relatos, mapas interativos ou recursos digitais, seja pela adaptação da proposta para outras temáticas da Geografia. Também destacamos a importância de sua aplicação em diferentes contextos escolares, a fim de avaliarmos suas potencialidades e limitações na prática, contribuindo para o seu constante aperfeiçoamento.

Por fim, reforçamos que trabalhar a segregação socioespacial em sala de aula vai além da compreensão de um conceito geográfico: trata-se de uma prática educativa comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a “Caixa da (In)visibilidade” cumpre um papel relevante ao dar visibilidade ao que frequentemente é invisibilizado, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de uma consciência social mais sensível, crítica e engajada.

REFERÊNCIAS

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano: Novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007. 123 p.

CASTROGIOVANNI, A. C.; BATISTA, B. N.; Geografia na escola: Lugar para estudar, entre-lugar para encontrar, espaço para... Traduzir!. **Didáctica Geográfica**, [S.l], n. 17, p. 19-37. 2016.

CAVALCANTI, L. S.; ARAÚJO, M. V. P. Segregação socioespacial no ensino de Geografia: um conceito em foco. **Revista ACTA Geográfica**, Boa vista, p. 140-159, jan. 2018.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 16 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. 192 p.

DAMBRÓS, G.; SANTOS, L. P.; MENEZES, V. S. Paulo, Jean e Edgar: um pensamento às Gabrielas, aos Leonardos e às Victórias do Brasil. In: DAMBRÓS, G.; SANTOS, L. P.; MENEZES, V. S. **Geografia escolar: reflexões, práticas e formação de professores**. 1. ed. [S.l.]: Editora CRV, 2020. cap. 1, p. 13-26.

MARTINS, R. E. M. W.; A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. *In*: TONINI, I. M. et al. (org.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. cap. 6, p. 61-75.

MORAN, J. O uso equilibrado da inteligência artificial na educação. *In*: José Moran. **Educação Transformadora**. 17 Jun. 2024. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/?page_id=20. Acesso em: 19 mar. 2026.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972. 146p.

SILVA, D. V.; MUNIZ, V. M. A. A Geografia escolar e os recursos didáticos: O uso das maquetes no ensino-aprendizagem da Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 62-68, 2012.

VYGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. cap. 6, p. 543.

CAPÍTULO 4

PESQUISA GEOGRÁFICA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO: CONHECIMENTO, IDEOLOGIA E PRÁTICA POLÍTICA

Willian Ribeiro da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-3

PENSANDO EM PESQUISA

A pesquisa é uma das principais atividades que leva um país ao desenvolvimento técnico e tecnológico, sendo visto em âmbito econômico. Pois a pesquisa deveria levar ao desenvolvimento de uma sociedade de forma geral, sem discriminar as diferenças financeiras, o que torna a pesquisa e a ciência etilista. As ciências humanas produzem o conhecimento na tentativa de desmistificar as relações que se estabelece na sociedade ou mesmo compreender os entrelaces da sociedade, se vê muitas vezes este conhecimento utilizado para ampliação do capital.

Quando nos remetemos à ciência geográfica temos um grande laboratório, sendo o planeta e tudo que se agrega a este, desde a base física a base social, tornando esta disciplina complexa, pois a geografia não produz um conhecimento limitante, mas abrangente, que pode ser utilizado para o cunho social, ou mesmo para a ampliação do capital, diretamente ou não. Neste sentido temos o exemplo de Yves Lacoste que nos mostra o papel das pesquisas e sua utilização, em seu livro “A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra” fica claro o papel da produção do conhecimento e sua utilização pelo capital.

Nós geógrafos devemos valorizar as pesquisas e o foco destas, pois muita pesquisa realizada pela academia fica ao “relento” sem utilização, pela falta ou desvalorização desta, formando prateleiras e mais prateleiras de dados e conhecimento, que não utilizado pelas instâncias acadêmicas, acabam por ser utilizadas pelas grandes empresas, fortalecendo a lógica da ampliação e expansão do capital. Coloca neste ponto a importância do geógrafo para a realização

da leitura do espaço em diferentes vertentes, colaborando para desmistificar e mostrar novos caminhos para a sociedade, onde o capital fique em segundo plano, e haja uma valorização do humano.

A pesquisa em seu sentido prático é a busca de resposta para dúvida ou algo que lhe causa curiosidade e lhe instigue, dúvidas do nosso próprio cotidiano, sendo assim os temas pesquisados podem advir de dúvidas sobre o outro ou mesmo dúvida sobre nós, a nossa colocação no mundo no qual vivemos neste sentido podemos ter dúvida sobre o mundo ou mesmo de nós em relação a este. Voltado à pesquisa Demo 2006 enfatiza que:

Em termos cotidianos, pesquisar não é ato isolado, intermitente, espacial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não para ter, sobretudo para ser, é mister saber.(DEMO, 2006, pg.16)

Este processo de pesquisa ou sobre nós ou o outro coloca o investigador/pesquisador em uma posição de autoconhecimento, sendo que através do conhecimento do mundo, nós estamos nós conhecendo, pois somos parte integrante deste imenso laboratório, no qual somos agente modelador deste. O espaço sendo a base física e morada da sociedade, a sociedade se coloca como agente que move as dinâmicas que qualifica o espaço, dando sentido ao espaço geográfico, que se estabelece entre os fixos e fluxos.

Sendo que os fixos acabam sendo formulados ou criados pelo homem e o homem é o próprio fluxo, neste sentido formamos a base material e ao mesmo tempo a transformamos. Nesta posição o geógrafo se coloca em face a pesquisa, pertencendo a pesquisa, podemos falar que o pesquisador e o objeto acabam se fundindo, sendo que na compreensão do espaço, o geógrafo esta compreendendo seu próprio espaço, a sua morada.

Este processo coloca este profissional a conhecer o seu próprio mundo, o que cria a possibilidade de um conhecimento que pode levar mudanças diretas, por o pesquisador a ser parte integrante destas análises. Ao mesmo tempo as pesquisas podem se mostrar um grande potencial para as mudanças social de cunho mais humano, a mesma se mostra perigosa, pois ao conhecer o espaço e

realizara leitura, a pesquisa mostra o potencial da área estudada como também as fragilidades, sendo que estes dados e leitura podem ser utilizadas pelo capital no qual aproveita a adequar os empreendimentos, e a utilização do conhecimento e das pesquisas por esta vertente apenas leva o declínio da sociedade e passa a obedecer a lógica do capital. Pesquisa vista como criação de um novo, Demo 2006 menciona:

Esta discussão pode mostrar o quanto à pesquisa é fundamental para descobrir e criar. É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionado o saber vigente, acerca relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionado a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas. (DEMO, 2006, pg.34)

A pesquisa de cunho geográfico pode ver vista sobre estas duas óticas ou lentes, a que pode levar emancipação da sociedade por revelar dados sobre si mesmos, que levam a compreensão das relações que se estabelece entre a sociedade e o espaço, criando um caminho para uma nova relação. O outro lado tem o capital no qual sua lógica esta centrada no em sua ampliação, que acabam utilizando os dados e leituras do espaço para sua expansão e dominação da sociedade, utilizando as fragilidades destas para sua ascensão.

Na atualidade as pesquisas, financiamentos para este setor acabam por privilegiar a classe capitalista e colocando a sociedade dependente deste, fica nítido quando a tecnologia em diversas áreas que atendem apenas uma pequena porção da população, sendo aquela que detém o capital. Podemos pensar que certas pesquisas que são realizadas, focam a melhor qualidade de vida, o prolongamento desta, amenidades entre outros que são geridas apenas para a sociedade do capital, sendo assim o capital oferece melhores condições de vida e amenidades para quem o controla.

Esta discussão vem a cabo as visões de mundo e a produção do conhecimento científico, que pode ser norteadas pelas perguntas sobre este conhecimento: "Para que? Para quem?".

A resposta da primeira pode levar em consideração o desenvolvimento da sociedade em termos técnico e tecnológico que pode proporcionar melhorias para/na sociedade sendo ele em produção ou mesmo formas de amenidades di-

retas, como saúde, entre outras técnicas que pode auxiliar a sociedade para um conforto, exemplo alimentar e as novas tecnologias empregadas. A segunda poderia colocar como principal foco o capital, apesar do conhecimento científico ser utilizado em pesquisas que podem levar um melhoramento da qualidade de vida da população, isto não ocorre ficando este benefício nas mãos de poucos que tem uma base capitalista, ou melhor, detentor do capital, sendo assim as pesquisas realizadas em diversas áreas esta dispostas ao capital e ampliação deste, sendo a pesquisa um motor da ampliação do capital.

Que muitas vezes A própria mídia auxilia este processo transmitindo um conhecimento irreal, pois todas as conquistas científicas de diversas áreas são colocadas para a população como um avanço para a sociedade, sendo que na verdade apresenta um avanço, para a sociedade que detém o capital, tendo a possibilidade de desfrutar destas inovações, que poderiam ser mais abrangentes para a população.

Mas por traz em capital investido e alguém esperando seu retorno, o que faz muito conhecimento produzido apresentado com viés social, sendo mais um conhecimento do capital inserindo uns e excluindo o restante. Quando o conhecimento, a tecnologia chega de fato à sociedade, é porque esta se tornou obsoleta para a classe dominante, chegando estas tecnologias ou conhecimento “atrasado” de forma mais ampla para a sociedade. Com o domínio do conhecimento pela classe dominante, acabam criando em uma lógica mais ampla os espaços de exclusão, proposto por Haesbaert, sendo que países que não apresentam núcleo de pesquisas e desenvolvimento ficam excluídos deste sistema, criando bolsões de atraso, em contrapartida teremos os espaços iluminados que são os espaços onde concentram as informações, o conhecimento e tecnologia, favorecendo a população destes países.

Estas são as colocações que permeiam a pesquisa de uma forma geral, não apenas as voltadas para a área de humanas, sendo que o acúmulo da produção do conhecimento de todas as áreas leva ao “desenvolvimento” que é utilizado e dosado para pouco. O papel do geógrafo é desmistificar esta realidade e “abrir os olhos” da sociedade, sendo o papel do intelectual auxiliar a sociedade

mostrando diversos caminhos a seguir e apontando novas formas de se relacionar com o espaço.

Na construção do conhecimento, há a construção de visões de mundo, que são as ideologias, que são criadas e seguidas conforme uma linha de pensamento. A ciência e a produção do conhecimento acabam por criar ideologias, que são que não perpassam pela realidade, sendo um mecanismo do capitalismo para a manutenção de seu sistema. Sendo a ciência influenciada por esta perspectiva sendo que um grande financiador de pesquisa esta as grandes corporações e o grande capital que dissemina seu pensamento, norteador as pesquisas que visa à manutenção do sistema como hegemônico, através da ciência e produção do conhecimento como gerador e ampliador de capital.

Faz necessário uma análise sobre ideologia e discurso, sendo que através do discurso o sistema transmite ou passa sua ideologia, sendo que o discurso sempre se mostra como único, tendo papel de convencer que a forma ou ideologia esta correta. Cria-se uma visão e postura/modelo de olhar o outro. Sempre se mostrando como hegemônico, tendo como pano de fundo a manutenção do sistema capitalista.

O discurso se faz presente em todo instante e reforçado pelo habito e aceitação deste, temos como exemplo a questão do consumismo no cotidiano, que é um discurso e reforçado pela sua utilização, sendo que as pessoas atualmente a sociedade consome para “ser” e não um ser para consumir, o que colocaria consumir apenas o necessário. A ciência se coloca a mercê do capitalismo colocando sua ideologia, que é reforçado pelo discurso, norteador assim o conhecimento e as pesquisas, para a sua sobrevivência. Neste sentido o pesquisador tem um relevante papel para que o âmbito científico não entre na era da “Coisificação” que seria a pesquisa pela pesquisa, tornado apenas dados para a estatística, e sem uma função social, sendo que o objetivo central das pesquisas e produção do conhecimento deveria levar a cabo a evolução da ciência para a evolução da sociedade e não apenas a evolução de uma classe.

Através dos apontamentos apresentados chegamos à conclusão que não há neutralidade na ciência, mas sim a objetividade. Pois a parti do momento que o pesquisador escolhe sua área, este é o ponto onde acaba a neutralidade, pois

a escolha já mostra um interesse, e no caso da geografia, podemos falar que a escolha de uma área ou objeto de estudo acaba-se levando em consideração a finalidade entre pesquisador e objeto. Este é um debate longo e que permeia a academia científica, neste sentido mostra-se a importância de uma metodologia que se enquadre com o tipo de pesquisa a ser realizada. Ainda acerca da neutralidade podemos desfazer esta idéia, se pensarmos pela lógica capitalista, no qual “reina” a objetividade, sendo a ciência e a pesquisa vinculada ao capital, visando à expansão, acumulação e ampliação. Neste sentido as pesquisas se apresentam rotuladas e com um pressuposto certo.

Na escolha de um objeto de estudo, o pesquisador estará difundindo uma visão política e ideológica, enfatizando a objetividade da ciência e não da neutralidade. Na pesquisa encontramos o discurso no qual permeia o viés da ideologia para qual segmento a pesquisa se norteara, pois, através de pesquisas de cunho lucrativo, o discurso presente será o discurso do consumismo, modernismo embasado na lógica capitalista. Neste sentido podemos pensar a pesquisa, a produção do conhecimento como ato de discurso político, ideológico que se faz presente na lógica. Demo 2006 aponta:

Como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa, o traduz, sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve. Donde segue: pesquisa é sempre também fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare de neutra. Não se reduz a fenômeno político, mas nunca o desfaz do todo. Por isso vale dizer que sabemos mais o que interessa. (DEMO, 2006, pg.14)

Enfatizando o papel do pesquisador geógrafo de tentar desmascarar esta falsa realidade imposta para a sociedade, ou discursada pelo capital e absorvida pela sociedade.

Para o estabelecimento de um conhecimento ou saber científico deve-se estabelecer regras e normas, no qual proporcionara um rigor científico, saindo do senso comum. Neste ponto encontramos também sérios problemas, no qual a ciência acaba por ser a única verdade, ou detentora ou validade de todo saber. Saímos de um período denominado “período das trevas” para um período iluminado no qual a ciência passa a ser o viés desta liberdade, saindo de um período no qual toda explicação se dava pela igreja e pelo sagrado para uma

explicação científica. Esta transformação nos coloca a pensar o que é ciência, o que a qualifica e se diferencia do senso comum. Da maneira como é colocada a ciência e sua evolução, apresenta-se de forma na ciência por si mesma, sem conhecimentos prévios no qual muitos não são considerados científicos, desta forma devemos valorizar os conhecimentos dos “antigos”, mesmo que não há uma normatização para se tornar científico, mas se apresenta com um ponto de partida. Principalmente nas pesquisas voltadas para as humanas há que se valorizar o não científico, o conhecimento de uma população, suas experiências de vida, as vivências e entrelaces com o espaço, sendo um forte e um saber rico que embasa o científico. Pensando neste conhecimento Demo 2006 e nos mostra que:

O conhecimento gerado na academia é diferente do conhecimento comum, mas seria incompatível soberba não reconhecer neste também “saber”. O analfabeto “não sabe” frente a critérios do culto, mas em seu universo gera níveis próprios de saber, que por sua vez não precisam ser menos críticos. Sem recair jamais no elogio da ignorância- até porque seria coisa de esperto – cabe reconhecer que conhecimento é processo diário, como a própria educação, eu nem começa e nem acaba. (DEMO, 2006, pg.16)

Diante das discussões se faz necessário repensar a utilização de métodos e metodologias que são à base de um conhecimento científico. Esta normatização que nos dará um rigor científico, sendo necessária sempre uma reavaliação de sua utilização e adequação as pesquisas realizadas. Nesta linha Severino 2007 menciona:

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o método científico, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso as relações casuais constantes entre os fenômenos. (Severino, 2007, Pg. 103)

Na colocação do autor fica clara a diferença entre a ciência e o senso comum, no qual esta o centro a sistematização deste conhecimento e normatização, sempre seguindo uma lógica e práticas, no qual está o método e a metodologia. Enfatizando a ciência podemos vela como uma explicadora de fatos

ou da realidade, mas os fatos pelos próprios fatos, não se explica, neste sentido a ciência se torna algo complexo sendo necessária sua sistematização para que se dê conta desta realidade, no qual basta ver, ainda em Severino 2007, pg. 102, argumenta que “Estamos querendo exatamente saber por que tais fatos estão ocorrendo dessa maneira. Por isso, não basta ver, é necessário olhar, e para tanto já é preciso estar problematizando a presença do problema é de ordem racional, lógica”. Diante das idéias de Severino percebemos a intensa busca do conhecimento, e a compreensão da realidade, sendo que para tal compreensão há que conhecer o problema e olhar para o fundo, onde a sua complexidade ressalta, trazendo a resposta deste problema.

A ciência vista como algo sistematizado, normatizado e metódico, apresenta-se também a importância na preparação para tal feito, onde o planejamento se torna essencial para um desempenho positivo nas pesquisas, onde temos que pensar em um projeto no qual perpassara todas as etapas a ser desenvolvido neste pensamento Severino 2007 destaca que:

O projeto de pesquisas, como planejamento das atividades a serem desenvolvidas, possibilitará ao pesquisador impor-se uma disciplina de trabalho não só a respeito da ordem dos procedimentos lógicos e metodológicos, mas também em termos de organização e distribuição do tempo. (Severino, 2007, pg. 129)

Ao pensar em pesquisa temos que pensar lá em diversas óticas e com diversos óculos, pois esta temática se mostra de forma complexa, pois a mesma serve e esta direcionada para diversos usos, apresentando diversas roupagens. A pesquisa pela pesquisa deve ser repensada, pois muitas pesquisas são realizadas apenas para preencher espaços nas bibliotecas, neste sentido antes de pensar na pesquisa propriamente dita, devemos pensar em sua aplicabilidade, ação e retorno para a sociedade.

TRABALHO DE CAMPO: FERRAMENTA DO GEÓGRAFO

O trabalho de campo é de suma importância para o geógrafo, lhe proporcionando uma análise integrada da realidade, e uma visão além da paisagem, contribuindo para uma análise totalizadora. Neste sentido podemos

falar que o trabalho de campo é uma ferramenta de excelência do geógrafo, onde este pode transpor e testar as teorias em seu laboratório, que é o espaço geográfico. Neste propósito Alentejano 2006 menciona:

Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos. (Alentejano, 2006, p.57)

Desta forma a teoria deve anteceder o trabalho de campo, proporcionando um embasamento teórico – metodológico consistente para aplicá-lo em campo, contribuindo para a produção do conhecimento, ampliando a lente geográfica. Através do trabalho de campo o pesquisador se encontra em um novo mundo, no qual lhe possibilitara entrar em contato com a realidade.

Com a produção do conhecimento este implica em duas vertentes, a do pesquisador e da sociedade, pois através dos trabalhos de campo geram-sedados e conhecimento, que servira para o crescimento pessoal e profissional do pesquisador, que poderá servir para o bem da sociedade ou não. Como mencionado o trabalho de campo é uma ferramenta e tem diversos usos, podendo enfatizar a sociedade ou a dominação desta, sendo que através do trabalho de campo pode se adquirir diversos dados e um conhecimento íntimo da área estuda, utilizando a vivencia deste espaço e a transposição teórica. Nesta perspectiva da visão além da paisagem, e o entendimento do espaço como todo, Lourenço 1991 enfatiza:

O que se coloca prontamente, é dar conta da diversidade paisagísticas, de forma a não ficar nela, mas, ao contrario, a partir dela, ir além do imediato do aparente, do empírico. Para tanto, é necessário entende-la como sendo manifestação exterior (fotografia) de um conteúdo (sociedade) que a (re) define, (re) elabora. (Lourenço, 1991, p.23)

Nas idéias de Lourenço, o trabalho de campo deve ultrapassar os limites da paisagem, neste sentido, esta visão ampla torna-se uma ferramenta que pode ter diversos usos, pela sua potencialidade de conhecer os espaços e desmistificar a realidade, podendo auxiliar a sociedade ou manipular está.

Para que esta ferramenta não seja banalizada e perca seu sentido, é necessário um planejamento, tanto teórico, quanto para execução do trabalho de campo, para que não se torne um trabalho de campo pelo próprio trabalho de campo. É o papel o geógrafo de realizar um trabalho integrado entre a geografia física e humana, na qual Suertegaray 2002 menciona a importância da relação entre as duas geografias, pois ambas estão inter-relacionadas. Ainda em Suertegaray 2002, afirma a magnitude das geotecnologias que possibilita um trabalho geográfico detalhado, mas que estas ferramentas não excluem o trabalho de campo, pois estas ferramentas são mais uma ferramenta que auxilia os geógrafos em seu trabalho.

Mostra-se de grande importância o trabalho de campo e sua aplicação de forma correta, ou com certos cuidados, que foi foco na parte prática da disciplina no qual foi realizados em duas modalidades no qual possibilitou uma reflexão acerca da prática do trabalho de campo. Em ambos os trabalhos de campo, foi possível perceber o pré-conceito sobre a área o que leva certas conclusões prévias. As técnicas testadas tiveram vários reflexos acerca de sua aplicação e dificuldades em transpor as discussões realizadas nas aulas. Quanto à prática do questionário encontrei certa dificuldade em relação à interferência, pois quando a pessoas não sabia, tinha um condicionamento em auxiliar o entrevistado, sendo que este auxílio pode modificar o resultado final, podendo mudar o norte da pesquisa.

Como visto em Habermeier que enfatiza o treinamento antes da aplicação e a importância de o próprio pesquisado aplicar, sendo que estas características mencionadas acerca da aplicação de questionários são difíceis de formalizá-las. Através da aplicação dos questionários tivemos a oportunidade de corrigir os erros que aconteciam com frequência nos trabalhos de campo, dando nova qualidade a este e aos dados coletados, tornando a pesquisa mais próxima do real. Sendo então de grande importância o teste prévio do questionário, atenção na linguagem do questionário, cuidado na orientação e aplicação, forma de abordagem entre outras características que qualifica o trabalho de campo e os dados coletados e que foram os principais focos debatidos em sala de aula. Dá técnica para a realidade tivemos a possibilidade

de observar a área escolhida antes da aplicação do questionário, mostrando multiplicidade de espaços numa mesma área, sendo que ao passar do centro de Três Lagoas para o Bairro, pelo túnel, tivemos a sensação de outro espaço e tendo espaços que apresenta diferentes temporalidades. Neste sentido este espaço apresenta diversas leituras que dependera do engajamento ou posição política do pesquisador, discussão já apresenta neste trabalho. Neste sentido a disciplina atingiu mais que as expectativas ampliando os horizontes e qualificando estas praticas tanto no teórico quanto no prático.

Quanto à prática do gravador também proporcionou grandes avanços, pois através do teórico e a prática possibilitou retirar as defasagens quanto esta técnica. As diferenças entre as técnicas também apareceram em sua aplicação, neste sentido Queiroz 1991 diz:

A grande diferença entre o registro da informação viva e o registro através da escrita, que realça a observação que acaba de ser feita, esta em que a informação viva provém diretamente do informante e de suas motivações específicas. Ao contrario, o questionário, ou entrevista com roteiro, tem origem nas preocupações do pesquisador, isto é, são impostos ao informante como algo exterior a ele, tendo ele de se conformar com um ritmo perguntas que não é o seu, com perguntas orientadas por motivações que não são suas. (QUEIROZ, 1991, pg.74)

Nas análises de Queiroz mostra-se as diferenças entre as entrevistas com gravador e questionários, mostrando a idéia central, a relação entre o entrevistador e o entrevistado, no qual são pessoas com ideais diferentes, o que tem que ser lavado em consideração, neste sentido a importância do planejamento, teste, e adequação das entrevistas e questionários a realidade do entrevistado, ligando ao projeto de pesquisa. Diante da técnica Queiroz 1991, pg.75, informa que” A primeira exigência é a de diminuição ao Maximo de toda interferência por parte do pesquisador. Este detém uma intervenção preliminar de que não se pode fugir: a escolha tanto do tema do seu trabalho quanto do informante”. Esta exigência é fundamental para a fidelidade dos dados e a qualidade deste qualificando a pesquisa. Quanto ao material coletado Queiroz 1991, menciona que:

A qualidade do material obtido depende da qualidade do informante escolhido, m fuça do que se pretende desvendar. Esta circunstancia postula a existência de um conhecimento prévio do informante, por parte do pesquisador; quanto mais conhecido aquele, mais seguro estará o pesquisador de eu obterá um relato interessante e apropriado eu esta buscando, quando menos conhecido , maior o peso do acaso ou contingência, isto é, da possibilidade tanto de se obter quanto de não se obter as informações requeridas. (QUEIROZ, 1991, pg. 75)

A posição de Queiroz reforça as idéias anteriores, no qual coloca como foco o entrevistado e o entrevistado e a qualidade do material coletado, sendo que a postura e a relação entre ambas as partes podem definir o resultado final da pesquisa. Sendo importante o planejamento para o desenvolvimento da pesquisa e sua qualidade. Quanto à entrevista com o gravador, ha certa resistência por parte dos entrevistados, e no meu caso há certo receio por não estar habituado com esta pratica, sendo de grande relevância esta atividade para sua aplicação em minha pesquisa. Esta timidez ou resistência quando ao gravador pode por alterar os dados ou limitando estes. O público também escolhido altera as informações conforme os interesses, no caso de nosso tema “A construção e localização do shopping” apresentam diferenças conforme os entrevistados, neste sentido o pesquisador manipula seu dado escolhendo sua amostra.

As atividades desenvolvidas entre o teórico e o prático possibilitaram um grande avanço, no qual ira qualificar as pesquisas e os trabalhos de campo. Sendo que o campo é essencial para o geógrafo, mas deve ser realizado de forma organizada, planejada, para que esta ferramenta não seja banalizada. Sendo as técnicas apresentadas nortearam para novas reflexões sobre a postura de um pesquisador, desde a formulação de um questionário até sua aplicação, possibilitando uma coerência metodológica acerca da pesquisa, auxiliando na compreensão do espaço e suas dinâmicas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.. Participar-pesquisar. In: _____ (org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 08-14.

CARDOSO, R. C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: _____. (org) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 95-106

CARDOSO, S. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. **O Olhar**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995, p. 347-360

DEMO, P. Pesquisar – o que é? In: _____. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-44

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org). **Pesquisa participante**. 7^a. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 42-62.

GERARDI, L. H. O., SILVA, B. C. N. Metodologia científica e pesquisa em Geografia. In: _____. **Quantificação em Geografia**. São Paulo: Difel, 1981, p. 03-20

HABERMEIER, K. **Diagnóstico Rápido Participativo**. Recife: Sactes/Centro SAbiá, 1995, 71 p.

LACOSTE-DUJARDIN, C. **A relação de pesquisa**. São Paulo, mimeo, 24 p. (Original em Herodote, n. 8, 4^o. trimestre 1977, Paris. Tradução preliminar de Profa. Dra. Maria Regina C. de Toledo Sader)

LACOSTE, Y. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Seleção de textos (Teoria e Método)**. N. 11, São Paulo: AGB/SP-AGB DEN, 1985, p. 01-23.

LATOUCHE, S. Introdução. In: _____. **A ocidentalização do mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 11-14.

LÖWY, M. Visões sociais de mundo, ideologias e utopias no conhecimento científico-social. In: _____. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**. São Paulo: Busca Vida, 1991, p. 9-14

MARCOS, V. de. Trabalho de campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB SP, n. 84, p. 105-136, jul. 2006

MARQUES, A. C.; VILLELA, J. M. O que se diz, o que se Escreve. Etnografia e trabalho de campo no sertão de Pernambuco. **Revista de Antropologia**. Vol. 48, n. 1. São Paulo, jan-jun 2005

MILLS, C. W. Sobre o artesanato intelectual. In: _____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. São Paulo: Zahar, 2009, p. 21-58

MARTINS, J. S. Apresentação. In: _____. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo: Hucitec, p. IX-XIV

MARTINS, J. S. Introdução. In: _____. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, p. 11-13.

MARTINS, J. S. Tempo e linguagem nas lutas do campo. In: _____. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993, p. 27-42.

OLIVEIRA, A. U. de. Apresentação ou de “na prática a teoria é outra” para a teoria na não pode e não deve ser outra. **Seleção de textos (Teoria e Método)**. N. 11, São Paulo: AGB/SP-AGB DEN, 1985, p. I-V

QUEIROZ, M. I. P. de. Das técnicas. Técnica de gravador e registro da informação viva. Das entrevistas e da sua transcrição. In: _____. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, p. 57-90.

RUDIO, F. V. O problema metodológico da pesquisa. In: _____. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 9-21.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na dinâmica da vida universitária In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atualizada São Paulo: Cortez, 2007, p. 127-132

SUERTEGARAY, D. M. **Pesquisa de campo em Geografia**. Mimeo, slp, sdp, 11p.

TRIVIÑOS, A. N. S. Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 91-115

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2008, p. 116-136

CAPÍTULO 5

JOGOS DIGITAIS E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Thiago Souza Vale

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-4

INTRODUÇÃO

A presente prática se refere à construção da educação geográfica na cultura digital através do game Cidade em Jogo em uma unidade escolar particular no bairro da Vila Mariana, zona sul do município de São Paulo.

A educação geográfica atualmente passa por transformações metodológicas e procedimentais que buscam combinar um tratamento adequado e coerente entre os objetos de conhecimento, TDIC e enfoques pedagógicos ativos visando a construção de situações de aprendizagem articuladas com as características do mundo globalizado.

A necessidade de repensar a fundamentação teórica e as práticas pedagógicas da educação geográfica na cultura digital, requer um olhar atento às características e estruturas curriculares. Dessa forma, é importante refletir qual é concepção de currículo que deve balizar a educação geográfica no século XXI?

A concepção crítica de currículo, defendida neste artigo, prevê que os componentes curriculares precisam ser refletidos, para além de uma visão técnica e utilitarista, para uma visão política, sociológica e epistemológica, que possibilita compreender o currículo como um produto social, histórico e cultural vinculado à organização da sociedade, responsável pela produção de identidades individuais e coletivas, sem a ingenuidade de acreditar que o currículo é neutro, pois essa ótica implica relações de poder e em visões de mundo de acordo com os interesses dos agentes hegemônicos envolvidos em sua construção (TORRES SANTOMÉ, 2012; MOREIRA; TADEU, 2013).

Straforini (2014), refletindo especificamente sobre a construção do currículo da educação geográfica, sob a perspectiva crítica e na mitigação dos

problemas supracitados, o mesmo deve buscar a superação da dicotomização da concepção do currículo como prescrição e do currículo como prática, pois é uma ação indispensável para repensar o processo de ensino e de aprendizagem. O autor propõe pensar o currículo na perspectiva da recontextualização dialética e dialógica, entre a análise crítica dos atores hegemônicos produtores, com a contextualização das práticas pedagógicas reflexivas e contra hegemônicas.

Dessa forma, o objetivo geral da presente prática é analisar os processos de inserção do ensino e aprendizagem de geografia na concepção da cultura digital através de jogos digitais sob a perspectiva dos princípios do webcurrículo (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

A utilização dos jogos digitais em práticas pedagógicas para estudantes do ensino médio, permitem o enriquecimento metodológicos de processos de ensino e aprendizagem, além de fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade dos discentes para avaliar hipóteses e planejar estratégias. Logo, a seleção de jogos digitais, possibilitam a discussão de valores e temas tais como tolerância, respeito, responsabilidade, violência, racismo, dentre outros presentes no cotidiano de estudantes secundaristas, aproximando objetos de conhecimento mediado pela técnica e também pela intencionalidade docente.

Assim durante a prática realizada foram implementados enfoques pedagógicos ativos compatibilizando o interesse dos educandos com linguagens e representações digitais. Os resultados apresentam o desenvolvimento da aprendizagem alicerçada em categorias como problematização, colaboração, autonomia, resolução de problemas e construção de conceitos.

DESENVOLVIMENTO

A tradição da educação geográfica, problematicamente, tem organizado o currículo com base em temas clássicos, como relevo, população, hidrografia, urbanização, climatologia e globalização, que pressupõem um mundo sólido e estático com enfoques pedagógicos que valorizam a memorização, classificação e enumeração de informações descontextualizadas (CAVALCANTI, 1998; VALE, 2018).

Essa organização tradicional do currículo pressupõe que a simples transmissão dessas informações implicaria no aumento do cabedal cultural dos alunos (PEREZ, 2014). Porém, os resultados de avaliações internas e externas contradizem essa suposição. De fato, as complexidades do mundo globalizado são incompatíveis com os aspectos do currículo tradicional da geografia escolar, o que remete à construção de enfoques pedagógicos comprometidos com a realidade social, estruturada por um currículo que trata os problemas sociais e ambientais relevantes para a sociedade e que sejam construídas cotidianamente situações de aprendizagens dialógicas e ativas para professores e alunos, através de linguagens associadas à cultura digital e que aproxime cada vez mais a escola da realidade.

É nesse contexto que este artigo, realizado na cultura digital, fica atenta para os cuidados da integração do currículo e das TDIC, pois a partir da concepção crítica do currículo não se deve ignorar as novas tecnologias e as profundas transformações provocadas pelas TDIC na educação, mas é importante desenvolver formas de utilização que sejam compatíveis com os princípios da democracia, igualdade e justiça social. Dessa forma, não pensar criticamente a integração do currículo com as TDIC pode representar a entrega da educação e do currículo às forças econômicas com objetivos mercadológicos e fins meramente de acumulação (MOREIRA; TADEU, 2013).

Nessa perspectiva, refletindo possibilidades de práticas pedagógicas para a educação na contemporaneidade, Gee (2004) propõe a realizações de situações de aprendizagem com jogos digitais como maneira de promover o desenvolvimento cognitivo nas atividades escolares, uma vez que são baseados em uma tecnologia divertida, atraente e interativa. Esse autor compreende que, ao contrário da maioria dos processos de ensino tradicionais, o ato de jogar não pune os jogadores pelos erros cometidos, mas ensina, pois, a partir dos erros é possível aprender e, assim, atingir o objetivo proposto. O autor defende que os jogos não são apenas uma fonte de entretenimento, mas também um modelo de como as escolas poderiam funcionar para proporcionar um bom processo de aprendizagem, enriquecendo as práticas vivenciadas por alunos.

Para Moita (2006), os jogos digitais são um meio para a produção e mudança da informação e do conhecimento, pois, além de permitirem a interação dos jogadores dentro de uma teia de trocas, possibilitam a vivência e relação com outros meios e espaços sociais, diferentes daqueles vivenciados pelo próprio jogador. Nesse sentido, a autora apoia a possibilidade de aprendizagem colaborativa por meio dos games, por perceber na rede formada pelos jogos um meio para a troca de conhecimento e ampliação das informações já conhecidas, pois considera os games como um contexto de aprendizagem colaborativa. (MOITA, 2006).

Assim, trazer para a escola os jogos digitais não quer dizer substituir a aula, mas complementar o processo de ensino para dinamizar e dar significado ao que o professor está trabalhando. Contrapondo-se à forma negativa como muitos educadores pensam a respeito dos jogos, a autora aposta na formação de professores, de modo a contribuir com as discussões sobre o tema.

METODOLOGIA

A presente prática é de caráter qualitativo e ativo, adotando procedimentos que visam consubstanciar metodologias estratégicas e técnicas associadas à pesquisa-ação (THIOLLENTT, 2011).

No primeiro semestre de 2025 foi realizada uma situação de aprendizagem associada a educação geográfica envolvendo 85 estudantes matriculados na 2ª Série do Ensino Médio divididos em 17 grupos, sob a responsabilidade do professor/pesquisador Thiago Souza Vale, objetivando a construção de cenários para o planejamento urbano do município de São Paulo, através do game Cidade em Jogo (INSTITUTO CLARO, 2025), configurado no modo “Grande Metrópole”.

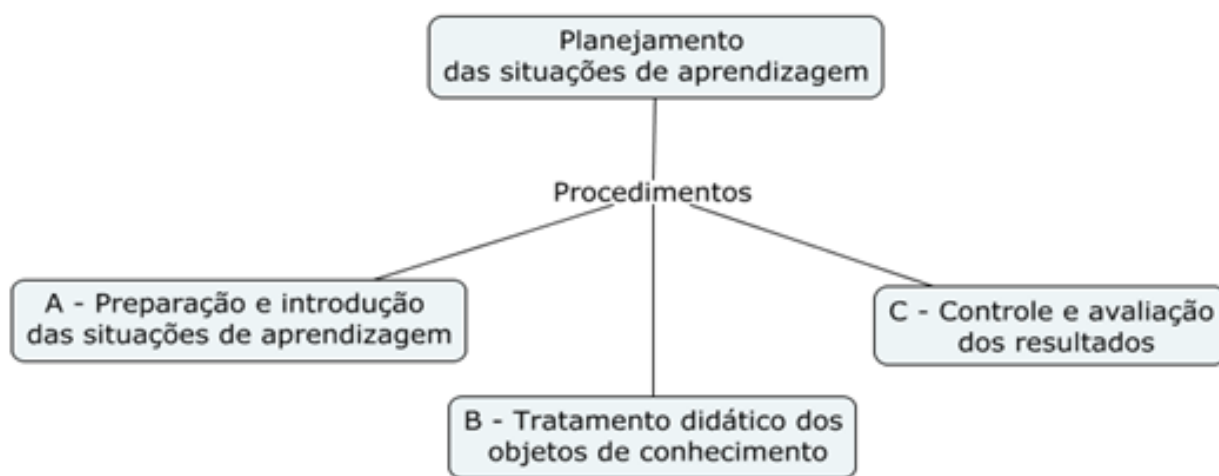
A prática pedagógica foi realizada presencialmente em 05 aulas de 45 minutos. O enfoque metodológico utilizado em sala de aula refere-se a aprendizagem baseada em problemas e a discussão democrática curricular. A seleção dos procedimentos metodológicos foram feitas a partir da característica da dinâmica de ensino e aprendizagem implementada que propõe a projeção

de cenários futuros urbanos através do uso do simulador “Cidade em jogo” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Em consonância com Gee (2009) a prática pedagógica realizada favoreceu os estudantes a vivenciar o mundo de modo ativo através de 03 princípios: experimentação, colaboração e resolução de problemas. Assim, aprender com jogos digitais trata-se uma aprendizagem situada e compreensiva voltada para resolução de problemas.

A síntese dos procedimentos operacionalizados estão descritas na Figura 1, e, conforme as orientações e recomendações de Cavalcanti (1998) e García Pérez (2014), as práticas pedagógicas da presente prática foram organizadas em três momentos: preparação e introdução das situações de aprendizagem; tratamento didático dos objetos de conhecimento; e controle e avaliação dos resultados.

Figura 1 – Procedimentos associados ao planejamento das situações de aprendizagem



Fonte: Autoria própria, 2025.

Em consonância com aspectos da cultura digital, como a flexibilidade, a personalização, a colaboração, a utilização de TDIC e a participação democrática nas tomadas de decisão, os estudantes foram estimulados a dialogar, contribuir e sugerir com temas, abordagens e linguagens que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem que estão descritos na Figura 2.

Figura 2: Temas sugeridos pelos educandos



Fonte: Autoria própria, 2025.

Nesse sentido, a situação de aprendizagem denominada “O Direito à cidade” buscou amalgamar os temas de interesse dos educandos em consonância com as linguagens da cultura digital e com diferentes enfoques metodológicos ativos (aprendizagem baseada em problema e aprendizagem baseada em investigação) realizados de maneira integradora. Após a construção dos cenários, os estudantes apresentaram os resultados, e depois foi realizado o processo de avaliação de forma processual e formativa, sendo a devolutiva realizada através de rubricas e de diálogos entre o professor e educando no chat do ambiente virtual de aprendizagem Teams.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção da presente prática converge com as ideias do webcurrículo, proposto por Almeida (2014) e Almeida e Valente (2012), e que revela a função de mediação, orientação, reflexão e problematização na prática docente, sob a perspectiva da integração curricular das TDIC em contextos digitais e fortalece a posição do educando como investigador, produtor e problematizador de temas associados ao seu interesse e pertinente a sua realidade.

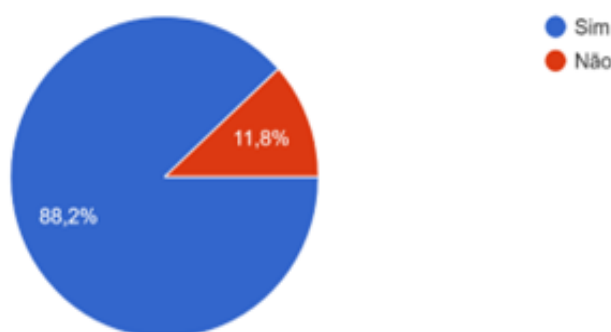
Com base na Figura 3, 4, 5 e 6 percebe-se a partir da percepção dos estudantes como os games em contextos curriculares favoreceram a autoavaliação

e autoconhecimento no processo de ensino e aprendizagem, além de potencializarem a expansão de procedimentos associados a investigação e pesquisa visando a construção de cenários.

Figura 3 – Percentual de referências externas utilizadas pelos estudantes durante a construção de cenários

Além das referências disponibilizadas pelos Professores, houve a utilização de outras referências externas.

17 respostas

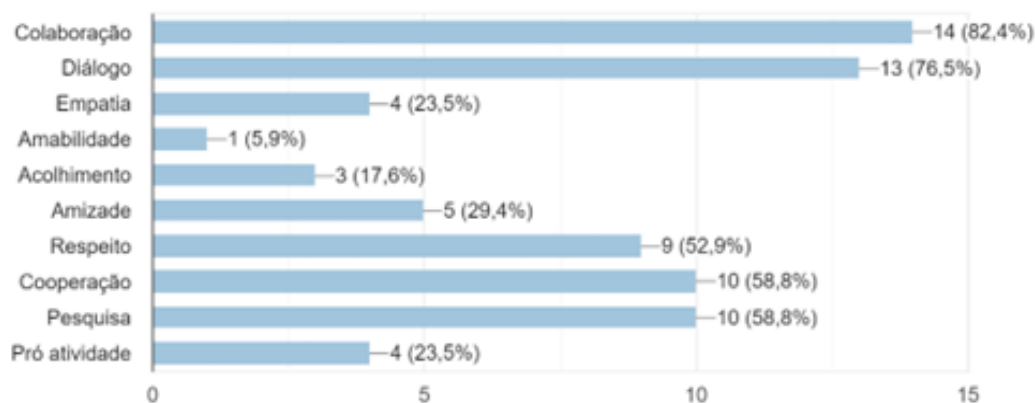


Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 4 – Fatores socioemocionais considerados relevantes segundo os estudantes

Entre os fatores emocionais abaixo, destaque pelo menos 3, que o grupo considerou importante no desenvolvimento da atividade.

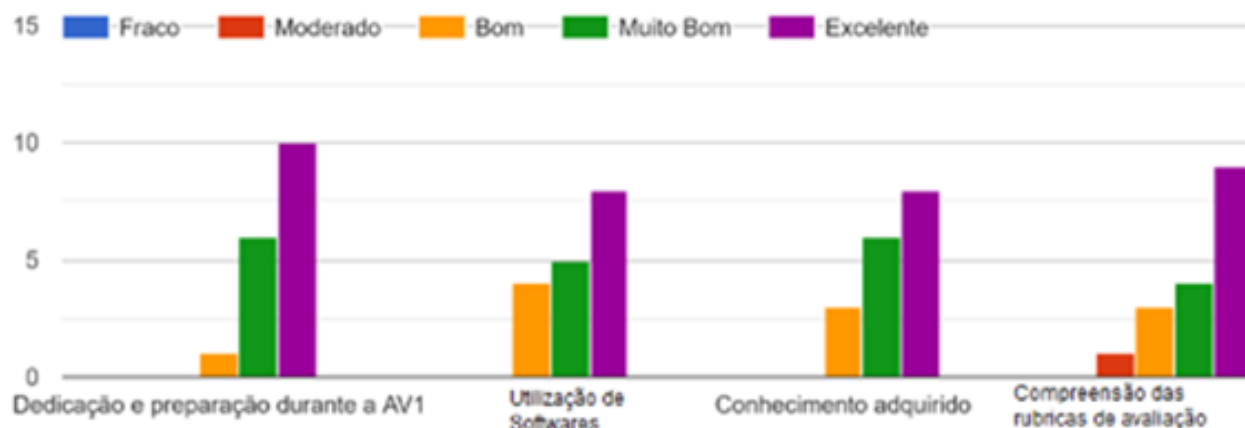
17 respostas



Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 5 – Percepção da aprendizagem segundo os estudantes

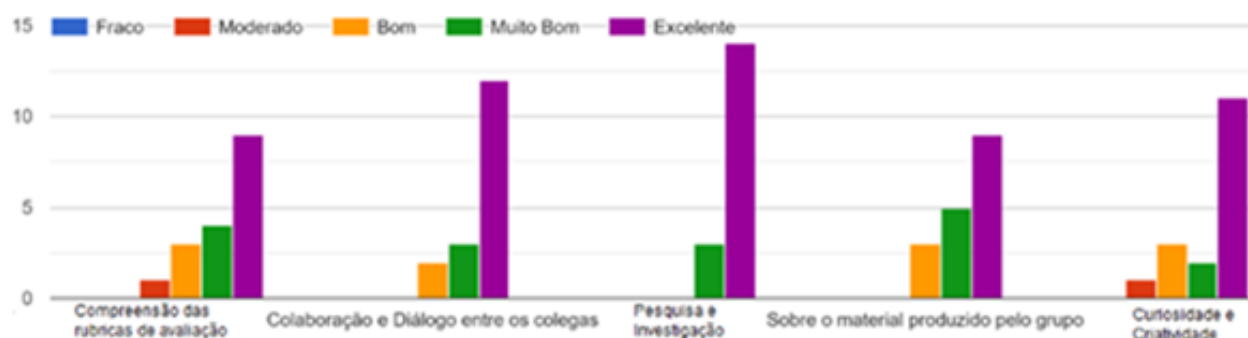
Sobre o nosso Aprendizado



Fonte: Autoria própria, 2025.

Figura 6 – Percepção da aprendizagem segundo os estudantes

Sobre o nosso Aprendizado



Fonte: Autoria própria, 2025.

A presente prática corrobora com as ideias de Gee (2010), em que o autor defende que aprender com jogos digitais potencializa a aprendizagem situada e compreensiva, na qual se desenvolve a capacidade de resolver problemas com as ferramentas que já existentes.

Nessa perspectiva a situação de aprendizagem através do game Cidade em Jogo, pode-se constatar nas figuras 7 e 8 que os estudantes refletiram possibilidades de planejamento urbano para a cidade de São Paulo, mobilizando seus conhecimentos e habilidades de forma colaborativa, engajada e autônoma

ELE TENTOU!

Após quatro anos de trabalho, o/a prefeit@ concluiu seu mandato com resultados abaixo da expectativa para uma boa gestão!

REDUZIR DESIGUALDADE

REDUZIR IMPOSTOS

INVESTIR NO FUTURO

"Deu pra ver que o/a prefeit@ se esforçou, mas morreu na praia. Não sei se faltou vontade, conhecimento ou o que foi que aconteceu. Mas eu gostaria que ele tentasse de novo..." disse o comerciante Cidadão.

FINANÇAS

SATISFAÇÃO

INFRAESTRUTURA

POLÍTICAS APLICADAS

SAÚDE

5 de 22 políticas aplicadas

CULTURA

2 de 7 políticas aplicadas

EDUCAÇÃO

6 de 29 políticas aplicadas

ARRECADAÇÃO

9 de 20 políticas aplicadas

URBANISMO & TRANSPORTE

4 de 18 políticas aplicadas

SANEAMENTO & GESTÃO AMBIENTAL

4 de 19 políticas aplicadas

GRANDE METRÓPOLE

Essa é uma cidade global! Seus milhões de habitantes e suas diferentes culturas garantem que essa cidade sempre tem algo de interessante para oferecer a seus moradores e também a quem a visita. Como qualquer outra grande cidade, também sofre com poluição, trânsito caótico e muita desigualdade. A vida se torna ainda mais difícil para quem vive na periferia e depende do serviço público para acessar educação, saúde e para se locomover pela cidade também. Seus habitantes amam viver aqui, mas precisam de uma

Figura 8 – Relatório emitido pelo game Cidade em Jogo



74

No procedimento realizado e a partir das figuras 7 e 8, percebe-se que os estudantes ampliaram suas capacidades cognitivas associadas aos princípios lógicos do raciocínio geográfico, pois, de acordo com Moreira (2007), a geografia é uma cosmovisão, ou seja, uma forma de ler o mundo, e quando o educando reflete sobre o tema a partir das múltiplas escalas, localizações e dimensões do fenômeno, essa ação cognitiva favorece a construção do olhar geográfico crítico em que os jogos, são importantes, pois refletem interpretações de mundo, clarifica como produzimos a realidade e desfaz dogmas.

Com base nos resultados apresentados pela presente prática pedagógica, a mesma se aproxima de indícios divulgados por estudos realizados sobre o uso de jogos digitais que defendem a integração curricular destas tecnologias, como linguagem e mediação para desenvolver uma aprendizagem significativa, contribuindo para uma formação cidadã, além de ajudar a trabalhar demandas sociais contemporâneas (COELHO; COSTA; VALENTE, 2023).

Em consonância com Coelho e Valente (2021), o presente estudo defende que os games digitais são uma ferramenta pedagógica eficaz, pois melhoram o aprendizado, aumentam o interesse e a curiosidade epistemológica, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social e possibilitando a ampliação de repertórios metodológicos ativos, críticos e inovadores.

Os jogos digitais consubstanciados por uma ação pedagógica problematizadora possibilitam uma leitura do currículo para além do pensamento hegemônico. Almeida e Valente (2011) alertam que a integração do currículo e das TDIC como jogos digitais acontece quando as situações de aprendizagem pressupõem que o conhecimento não é apenas transmitido, mas fundamentalmente construído em situações problemáticas e desafiadoras, permeadas por linguagens da cultura digital, e, de fato, o currículo é construído na prática social, favorecendo aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem a compreensão de como o currículo é realizado, possibilitando que professores e alunos possam (re)planejar ações de acordo com as necessidades dos educandos.

Em suma, esse artigo propõe a inserção de procedimentos metodológicos associados à TDIC como jogos digitais, pois esses novos contextos de

práticas pedagógicas ajudam no fortalecimento da cultura digital em ambientes de aprendizagem, no desenvolvimento do currículo, na prática, por educandos e professores, potencializando-os como coautores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Org.). **Web currículo. Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

ALMEIDA, M. E. T.; VALENTE, J. A. **Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação com o estudo de fatos científicos para o fazer científico**. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. (Org.). **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro, LTC, 2012.

_____. **A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 16. ed. São Paulo: Papirus editora, 1998.

COELHO, P. M. F.; VALENTE, J. A. O uso de games digitais como ferramenta pedagógica aplicada ao ensino de língua portuguesa e suas literaturas. Veredas – **Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 4, n. 7, p. 143-158, jun./dez. 2021.

COELHO, P. M. F.; COSTA, M. R. M.; VALENTE, J. A. Currículo e jogos digitais educativos: possibilidades de articulação de demandas sociais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 71, p. 344-361, jul./set. 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n71.p344-361>

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.

GEE, James P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf>. Acesso em 07 abr. 2025.

INSTITUTO CLARO. **Cidade em jogo**. [S. l.]: Instituto Claro, [s. d.]. Jogo digital. Disponível em: <https://www.cidadeemjogo.org.br>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MOITA, F.; SILVA, A. C. R. **Os games no contexto de currículo e aprendizagens colaborativas on-line**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 3., Braga –PT, de 09 a 11 de fevereiro de 2006. Comunicação apresentada em coautoria com António Carlos Ribeiro da Silva. Artigos: filomenamoita.pro.br. Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/osgames.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PÉREZ, Francisco Florentino García. La enseñanza de la geografía y sus posibilidades en el currículum. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Geociências). Unicamp, Campinas, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES SANTOME, J. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VALE, T. S. **A construção da educação geográfica na cultura digital**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). PUC-SP, São Paulo, 2018.

CAPÍTULO 6

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Fábio Ferreira Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-700-5

INTRODUÇÃO

A educação geográfica tem um papel importante na construção do conhecimento e nas transformações sociais que ocorrem no desenvolvimento da sociedade, visto que a dinâmica das relações sociais na atualidade tem rebaixamentos significativos na educação. Nesse sentido, refletir sobre a prática de ensino é extremamente relevante e fundamental para que possamos entender o papel do professor em sala de aula.

Tendo como foco o papel do professor e as experiências vivenciadas nos estágios supervisionado do ensino de geografia, estes foram vivenciados em duas unidades de ensino da rede estadual de educação de Sergipe, o Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite e o Colégio Estadual Prof. Nestor Carvalho Lima, ambos situados no município de Itabaiana - SE.

No que tange o ensino, percebe-se que a falta de recursos metodológicos disponibilizados pelas unidades de ensino tornou-se um entrave para que o professor possa diversificar suas aulas e transmitir o conhecimento através de metodologias ativas. Contudo, apesar dos limites do ensino, a aprendizagem pode ser vista como significativa e contundente, pois o professor busca explicar e dialogar com os alunos os temas das aulas de forma clara, precisa e participativa.

Nesse sentido, as observações nos Estágios Supervisionados de ensino constituem-se numa das formas de proporcionar ao aluno de graduação a ex-

periência de ser professor, pois o coloca em contato direto com o ambiente escolar. De início, o estagiário se depara com insegurança, que só ele mesmo poderá superar o medo de enfrentar a sala de aula, pois apesar de apenas observar, inicialmente o estágio, em sala de aula, a relação dialógica no processo de formação docente traz métodos e metodologias que serão utilizados no decorrer de sua vida profissional.

No tocante, este artigo, busca analisar os estágios supervisionados no ensino em geografia e seus desdobramentos na educação. Aliás, as vivências e experiências durante nos estágios supervisionado, como a relação teoria-prática fundamentada nas diversas disciplinas ao longo do curso trouxe possibilidades de engaja-se na formação profissional e melhorar a prática de ensino.

Nesse bojo, essa fase do estágio é muito importante para a formação do docente, pois através dele percebemos a realidade com a qual iremos trabalhar. A vivência nos estágio, o uso de referências bibliográficas e livros didáticos foram fundamentais no estágio supervisionado de ensino em geografia.

O estágio é uma etapa muito importante para o futuro profissional dos formandos em licenciatura, uma vez que, é ele que dá embasamento prático daquilo que deve ou deveria ser atividade docente realizada posteriormente a titulação adquirida com a graduação. Outro ponto que faz do estágio imprescindível para a formação profissional do estudante de licenciatura, é uma oportunidade de desenvolver técnicas e metodologias aprendidas no decorrer de sua formação acadêmica.

Dessa forma, observou-se que nos estágios supervisionados de ensino de geografia, o professor tem um papel importante na construção do conhecimento e a relação teoria-prática tem que ser constantemente trabalhada de forma clara e objetiva para que o aluno consiga aprender e desenvolver suas habilidades e competências, garantindo na educação promissora e eficaz. Além de que para a formação docente, os estágios têm um papel importante não só na prática de ensino, mas também como aproximação da realidade educacional e construção de metodologias que serão utilizadas após sua formação docente.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

Ao longo do estágio percebemos as dificuldades na formação inicial, do professor, na qual existem inúmeras formas de obstáculos para a sua profissionalização. Pois, ao professor não basta apenas ter o domínio da teoria, é necessário também tomar posições sobre questões sócias da geografia. Ao professor cabe muito mais do que transmitir os conteúdos do livro, ele deve tentar fazer com que os alunos compreendam os assuntos de modo a relacionar uns com os outros, utilizando o método crítico como norteador das abordagens, de modo a estimular a participação ativa dos alunos.

Nesse contexto, cada estagiário deveria se debruçar em destacar, na escrita e relato das suas experiências, os saberes construídos na aprendizagem da docência em sala de aula nos estágios supervisionados e como a prática pedagógica possibilita a construção do conhecimento. Corroboro com Freitas e Fiorentini (2007) ao afirmar que,

[...] o professor, ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, dá-lhes sentido e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (re) significar seus próprios saberes e experiências. (FREITAS & FIORENTINI, 2007, p.66).

É nessa fase de experiências e narrativas de docência nos estágios supervisionados que o estagiário aprende o sentido da relação teoria-prática na prática pedagógica, possibilitando o uso de metodologias que nortearão sua vida profissional.

Nesse bojo, observou-se que os professores devem ministrar suas aulas de maneira a contribuir para a ampliação dos interesses dos alunos, mesmo fazendo uso do livro didático. Entretanto, diante de algumas faltas de condições nem sempre é possível. Isso pode ser constatado no estágio diante da falta de livros para os alunos, inclusive tivemos que ir em busca do livro em outra escola. Essa foi uma das dificuldades observadas no estágio num primeiro momento.

Como sabemos o livro didático é um instrumento que ajudará ao professor, mas não o único meio. Isso porque sabemos uns dos grandes desafios para o desenvolvimento da prática de ensino foi à falta dos livros didáticos para todos os alunos. Porém, a falta deste serviu-me de estímulo pra adquirir outros materiais didáticos - pedagógicos e que me ajudaram a cumprir as aulas práticas determinada pelo curso de Geografia.

Partindo das dificuldades e dos desafios que encontramos mediante a falta de instrumentos metodológicos de ensino, a pesquisa em alguns livros didáticos foi importante para que pudesse trazer uma leitura crítica capaz de desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos, fazendo-os refletir sobre as questões centrais dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Diante desse contexto, Callai (2011) enfatiza que,

Aspectos didáticos traduzem o entendimento que cada segmento tem do trabalho com o ensino e com a aprendizagem de geografia. Em geral se expressam pela dimensão do uso da técnica e das formas metodológicas de como fazer com o trato de cada conteúdo (para os estudantes), e para os professores a questão se manifesta pela dificuldade em envolver os alunos no entendimento dos aportes metodológicos da geografia e do seu ensino. Os conteúdos são sempre motivo de disputa, pois o licenciando entende que deveriam ser tratados em sala de aula os conteúdos que são da escola básica e a didática deveria mostrar como tratá-los. Os aspectos pedagógicos dizem respeito a superação da dimensão técnica do curso, considerando as formas e mecanismos do fazer enquanto aos docentes interessa a dimensão pedagógica que motiva pensar porque fazer. (CALLAI, 2011, p. 11)

O uso do método e de metodologias de ensino possibilita a compreensão do conhecimento geográfico, ora quando é respaldado pelas formas pedagógicas de manusear as aulas e compreender a dimensão metodológica no auxílio do professor em sala de aula. Ou seja, o professor deve atentar-se ao uso de ferramentas metodológicas para dinamizar as aulas e permitir a participação do aluno na construção do conhecimento geográfico.

Nesse aspecto, o professor, sujeito desse conhecimento, e não apenas um simples transmissor de informações, é capaz de enfrentar, com êxito, a seleção de conteúdos e sua organização em um planejamento curricular. Aliás, é capaz de situar-se crítica e criativamente diante das concepções e elaborações dos autores nas diferentes publicações e em relação aos materiais didáticos disponi-

bilizados pela indústria cultural. Diante desse bojo, corroboro com Cavalcanti (2008), ao enfatizar que

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos, e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e outras que não tem lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, (...) convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação geral (CAVALCANTI, 2008, p. 2).

Independentemente dos desafios pedagógicos em sala de aula, devemos compreender que a tarefa de ensinar envolve a pluralidade de saberes que serão endossados em sua prática de ensino. Para tal, Tardif (2002), mostra que

para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com certa autenticidade, diante dos alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica, a fim de atingir os objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O “saber – ensinar” se refere, portanto, a uma pluralidade de saberes. (TARDIF, 2002; p.178).

Diante desse contexto, o primeiro estágio supervisionado foi desenvolvido no Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite, situada no município de Itabaiana. Tivemos como observação a turma do Ensino Fundamental do turno matutino, em especial a turma do 7º ano série “B”, na qual observamos e regemos as aulas de forma gratificante, além da recepção colorante dos alunos que nos receberam muito bem proporcionando momentos inesquecíveis.

Foram 12 aulas, e se utilizou o auxílio do livro didático, Geografia, “Sociedade e Cotidiano”, de Francisco Bigotto e seus organizadores Dadá Martins e Márcio Vitello, o qual serviu de base para a elaboração dos planos de aula e na prática de ensino, pois como não tínhamos ideia de como distribuir os conteúdos por aula. Procuramos sempre tornar as aulas mais dinâmicas, buscando a participação dos alunos, uma vez que eles são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Quanto ao uso do livro didático, corroboro com Callai (2011) ao enfatizar que,

É importante ressaltar que a Geografia escolar trabalha com o ensino de um produto e uma das formas de apresentá-lo é através do *Livro Didático*. Este se utiliza da produção acadêmica da Geografia, (que se ocupa, de resolver os problemas postos pela humanidade a partir da pesquisa), e de outro lado se utiliza de inúmeras fontes que não necessariamente são científicas, mas que advêm de variadas origens do cotidiano, de almanaques, de livros, da literatura, de notícias, de jornais, de revistas. E tem a referência às exigências postas a partir das políticas públicas que definem as diretrizes curriculares, e a normatização dos níveis de ensino. Nos livros - didáticos vários dados estão disponíveis, então o desafio é transformá-los em informações e constituir as bases para a construção do conhecimento. Nesse sentido é fundamental problematizar e contextualizar o conteúdo a ser trabalhado. Entram em ação as competências abertas que exigem a reflexão a interligação das informações e as explicações de sua origem de seu contexto e da mesma forma os motivos que levam a este tipo de interpretação. CALLAI, 2011, p. 133)

Dessa maneira, o uso do livro didático é importante nas aulas de geografia e os diversos instrumentos metodológicos utilizados no estágio supervisionado de ensino em geografia, elaboração de exercícios, foram importantes para que os alunos pudessem se expressar e participar nas aulas. Além de elaborarmos a dinâmica da cruzadinha, feita a partir dos conteúdos trabalhados sobre a urbanização brasileira, uma atividade feita em dupla com a finalidade de promover uma maior participação dos alunos nas aulas.

Outro recurso metodológico utilizado em sala de aula foi à música. Ao promover a musicalidade e interpretação da musica geograficamente, através da música “Cidadão” de Canindé, os alunos puderam participar ativamente do processo de aprendizagem, além de que gostaram bastante da atividade, pedindo para repetir a música para interagirem com sua maneira de olhar o mundo. Essa atividade além de ser interessante e dialógica, ela foge das aulas tradicionais.

Contextualizando a utilização da música, está foi utilizada com o objetivo de identificar os problemas socioambientais do espaço urbano, sempre estimulando a participação dos alunos, pois devemos valorizar o conhecimento que o aluno possui no cotidiano. Dessa forma, a valorização do lugar

foi algo contundente para que pudéssemos compreender a realidade do alunado em sua cidade.

Destarte, percebe-se que não é fácil a tarefa de ser professor, são inúmeras dificuldades, medo e angustias, mas estes se devem continuar dando sempre o melhor pela educação e pela aprendizagem dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

A observação no estágio supervisionado I em geografia possibilitou o reconhecimento da importância das experiências no cotidiano escolar. Destarte, as experiências construídas no tempo e espaço do Estágio Supervisionado, promove uma série de questões que perpassam o entendimento sobre os processos de formação profissional, no qual se constitui de diferentes momentos e se efetiva na prática, por meio dos saberes que são construídos na docência. Para Pimenta e Lima (2004),

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 61)

Dessa maneira, trazer uma reflexão sobre os Estágios Supervisionados em Ensino de Geografia, traz desafios sobre a prática pedagógica que se reproduzem nas nossas tendências de como ensinar e de ser professor ao longo do processo de formação docente. Assim, percebe-se que o estágio é uma importante etapa na formação profissional, pois através dele associamos teoria e prática, além de estarmos preparando-se com a realidade a qual iremos trabalhar em sala de aula.

Entende-se assim, que o estágio é a parte prática de grande número dos cursos, principalmente o de licenciatura, este é o grande responsável por interligar o aluno universitário ao meio escolar, fazendo com que ele ponha em prática todo conhecimento teórico-pedagógico aprendido ao longo as disciplinas

acadêmicas, pondo em exercício o conhecimento adquirido e transmitindo-os na educação escolar.

Para tal, o Estágio Supervisionado em Ensino de Geografia II foi realizado no Colégio Estadual Prof. Nestor Carvalho Lima localizado na Praça General João Pereira na zona urbana da Cidade de Itabaiana, embora houve obstáculos com a greve estadual na educação sergipana, e com isso foram interrompidas as 03 últimas aulas do estágio. A turma que ocorreu o estagio foi a do 9º ano A composta por 50 alunos no período vespertino.

Destacar-se algumas estratégias utilizadas para facilitar a interação em sala com os alunos, por exemplo, chamá-los sempre a participar dando exemplos do que eles sabiam sobre o assunto, fazendo leituras e jogos educativos, entre outras metodologias de ensino.

A docência antes da atuação profissional ocorre através dos estágios. A formação do professor de Geografia é necessária a compreensão de que, enquanto disciplina escolar, o seu conhecimento é feito de diferentes saberes e práticas sociais. Importantes ao aluno e ao professor. Callai (2011) chama a atenção para o fato de que,

a grande maioria dos alunos que fazem a licenciatura de Geografia são professores, em especial no ensino fundamental. Trazem em sua bagagem, portanto um saber profissional adquirido na vivência continuada da sala de aula. Muitos são docentes das series iniciais ou educação infantil e uma característica marcante se expressa pela crítica que se autorizam a fazer às práticas escolares que acontecem no seu ambiente de trabalho e a partir de sua formação. Em especial, nos aspectos teóricos da geografia ensinada. Aqueles que ainda não exercem a docência têm como referência a geografia que aprenderam quando faziam a escola básica. Aparece neste âmbito a dicotomia entre a questão técnica - aprender a fazer e a dimensão que encaminha a refletir sobre porquê e em que bases (como) fazer. (CALLAI, 2011, p.8)

Nesse sentido, a Geografia torna-se um instrumento de grande importância na vida do aluno, conforme demonstra Castrogiovanni (1994):

a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento (CASTROGIOVANNI, 1994, p.58)

Dessa forma, o aluno é inserido no contexto transformador da sociedade, ele percebe-se que é um agente capaz de compreender e posicionar-se diante das contradições existentes na sociedade.

A produção do conhecimento é feita a partir da educação, na qual a escola tem por obrigação oferecer a oportunidade do conhecer, do aprender, todavia as pessoas também têm seu conhecimento adquirido fora da escola e repleto de significados e valores. O aluno chega à escola com seus conceitos pré-estabelecidos, resultado da prática cotidiana a partir do senso comum, com isso a escola como também o professor tem a responsabilidade de situar à realidade de cada um usando ferramentas de reflexões a fim de transformar o conhecimento previamente estabelecido no conhecimento científico e crítico.

Assim, é importante valorizar a bagagem de conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, mas sempre o professor deve orientá-lo a avançar em busca de novos conhecimentos. Desta forma, não se deve esquecer que o melhor incentivo ao interesse do aluno é ouvir as suas experiências, e procurar incentivar a experimentar o que se está aprendendo e o que pode se aprender. Sabendo que, tais contribuições devem se estimuladas tanto no início das atividades como durante sua realização. Corroboro com Bezerra (2013), ao afirmar que,

o espaço escolar é o espaço da prática, onde o olhar do pesquisador é pouco ou raramente desenvolvido. Desse modo, as dificuldades, desafios e experiências vivenciados pelos estagiários são banalizados, não sendo percebidos como possibilidades de revisão das teorias, mas sim como negação das mesmas. Partindo desse cenário é comum ao longo dos debates travados na sala de aula, os alunos afirmarem que na prática é outra “coisa”, como se as teorias pudessem apenas serem aplicadas e não repensadas mediante a prática e que esta, ao mesmo tempo, não pudesse ser ponto de partida para a elaboração da teoria. (BEZERRA, 2013, p. 43)

Entendendo o espaço escolar, como espaço de interação entre a teoria e a prática, o professor deve buscar a interação dos alunos em sala de aula e permitir a participação destes na construção do conhecimento. Callai (2011), chama a atenção para o fato de que,

no ensino e aprendizagem (de geografia) é importante que o professor tenha o controle do processo do ensino que está fazendo, pois, a ele dar a direção uma vez que é sua a função da autoridade no ensinar. A ele cabe oportunizar a passagem do conhecimento produzido pela humanidade para que os alunos o aprendam. Ao professor se atribui também, fazer a condução necessária para que os alunos conheçam, isto é, que sejam informados e que estas informações possam se tornar um conhecimento significativo para as suas vidas. Estabelecer uma sequência didática pode ser simplesmente uma estratégia para encaminhar o ensino. Mas se torna mais que isso ao exigir que o professor saiba aquilo que vai ensinar e que conheça para além daquilo que vai ser trabalhado, isto é que conheça a sua ciência, que compreenda o significado daqueles conteúdos no contexto da sua disciplina escolar. (CALLAI, 2011, p.135)

Percebe-se o quanto é importante a relação professor/aluno para que o ensino/aprendizagem transcorra de forma explícita e objetiva, pois o processo de construção do conhecimento acontece na interação dos sujeitos com o meio social. Nesse bojo, explícita a importância do ensino de geografia para a formação dos cidadãos críticos e reflexivos, conforme Cavalcanti (2006) afirma em sua leitura geográfica:

Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade, a vivida e a “apresentada” pela geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. “Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais”. (CAVALCANTI, 2006, p.34)

Nesse viés, percebe-se que explorar do aluno o espaço vivido torna-se uma maneira de relacionar a teoria com a prática na construção do conhecimento geográfico. Desse modo,

para efetivar a meta do ensino de ensinar conceitos geográficos, é pertinente considerar o desenvolvimento intelectual do próprio professor. Nesse sentido, é igualmente relevante investigar os processos da formação profissional do professor, de seus saberes, sua estrutura conceitual, para compreender as possibilidades reais de mediar o conhecimento do aluno na construção das abstrações necessárias ao pensamento teórico. (CAVALCANTI, 2011, p.201)

Sendo assim, o estágio supervisionado em ensino de geografia possibilitou a construção do saber geográfico em sala de aula à luz de práticas concretas explícitas na relação teoria-prática pedagógica que permitiu favorecer os processos formativos do professor de geografia e a formação de cidadãos críticos a luz das condições sociohistóricas da atualidade educacional. Assim, é preciso destacar a importância dos estágios para os cursos de licenciaturas e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem ao longo da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto de transformações educacionais no Brasil entender o papel dos estágios supervisionados na formação docente é crucial para que possamos compreender como se dá a relação aluno-professor em sala de aula. Nesse viés, perceber a importância da prática pedagógica no processo de aprendizagem traz nuances fundamentais para a construção teórica e intelectual do professor.

Percebe-se na prática de ensino a construção da relação aluno-professor no decorrer dos estágios supervisionados torna-se contundente e relevante, vista a necessidade de perceber como a aprendizagem está sendo praticada nas aulas. Nesse sentido, a busca por metodologias de ensino que venha a chamar a atenção do aluno e ao mesmo tempo a sua participação em sala de aula traz importantes motivações para a construção do conhecimento.

Apesar das dificuldades encontradas nos estágios supervisionados de ensino em geografia, pude perceber que as seleções dos conteúdos foram essenciais para a elaboração e organização das informações e metodologias de ensino que ajudou a se somar e possibilitar uma aprendizagem eficaz. Embora,

existam críticas ao uso do texto do livro didático, pois em muitas vezes ele é o único livro e recurso didático que o aluno tem acesso, sua utilização foi bastante pertinente no desenvolvimento das aulas.

Diante do exposto, percebe-se que o estágio supervisionado de ensino deve ser compreendido como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente. Aliás, o processo de formação profissional perpassa a experiência de estágios de ensino que têm como um dos objetivos “instrumentalizar” o profissional para atuar na sala de aula.

Sendo assim, apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do estágio supervisionado de ensino, o uso de metodologias de ensino e do livro didático possibilitou a construção de aulas participativas e que puderam trazer à tona a relação teoria-prática no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. C. A. O papel da pesquisa e da experiência na formação dos professores: reflexões a partir dos estágios supervisionados. **Revista de Geografia**, Recife, v. 30, p. 40-54, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista virtual: Geografia, cultura y educacion**, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Capetti; SCHAFER, Neiva Otero; KAECHER, Nestor André (orgs.). **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/AGB, 1994.

CAVALCANTI, L. S. **GEOGRAFIA, ESCOLA E CONSTRUÇÃO**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. O LUGAR COMO ESPACIALIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.

FREITAS, M.T.M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Revista Horizontes**, v.25, p.63-67, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 7

OS PRINCIPAIS PROBLEMAS AMBIENTAIS URBANOS: O JOGO DE TABULEIRO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Fabício Cardoso Aires
Zilda Mara Nunes de Mello
Rosangela Lurdes Spironello
Doi: 10.48209/978-65-5417-700-6

INTRODUÇÃO

O presente capítulo possui como principal objetivo evidenciar a potencialidade e a elaboração de um jogo de tabuleiro elaborado na disciplina de Metodologia e Prática VI: Recursos Didáticos, ministrada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O recurso didático em questão, trata-se de um jogo de tabuleiro interativo sobre os principais problemas ambientais urbanos, inspirado no conceituado “jogo da vida”. O material tem como enfoque um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e crítico, apoiado na perspectiva construtivista de aprendizagem.

O primeiro estímulo para a realização da proposta surgiu a partir de uma demanda identificada na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Médio, componente curricular do curso de Licenciatura em Geografia, a qual os autores do recurso estavam matriculados. Nesse contexto, constatou-se a ausência de materiais relacionados à temática no laboratório para o uso em sala de aula, o que evidenciou o potencial do tema a ser explorado. Assim, a proposta busca contribuir para a diversificação de recursos didáticos disponíveis, beneficiando tanto os estagiários quanto futuramente as escolas parceiras.

Os conteúdos contemplados no recurso didático englobam temas como a poluição atmosférica, efeito estufa, aquecimento global, destruição da camada de ozônio, ilhas de calor, inversão térmica, chuva ácida e escassez de áreas verdes na área urbana, fenômenos estes que materializam o que o

geógrafo Milton Santos (2006) definiu como um “espaço geográfico cada vez mais artificializado”, onde as lógicas de produção e consumo se sobrepõem aos ritmos da natureza.

Neste contexto, o debate sobre os problemas ambientais nas cidades não é recente, trata-se de uma preocupação antiga, que acompanha o próprio processo de formação e transformação do espaço geográfico ao longo da história. À medida que as cidades cresceram, especialmente com o avanço da industrialização e o aumento da população nos centros urbanos, começaram a surgir discussões sobre poluição do ar, o efeito estufa, e a destruição da camada de ozônio, dentre outras. Esses problemas, porém, continuam muito atuais. Eles seguem despertando atenção, preocupação tanto na ciência quanto na sociedade em geral, pois refletem as consequências das nossas formas de viver, produzir e ocupar o espaço. Diante das alterações climáticas e do crescimento urbano desordenado, repensar essas questões se torna cada vez mais urgente para garantir uma relação mais equilibrada entre o ser humano e o espaço em que vive.

Para a idealização e elaboração do recurso didático, partimos do entendimento que o processo de construção do conhecimento parte do conhecimento prévio dos alunos articulado com conteúdos que façam sentido nos seus cotidianos. Nesta perspectiva, o uso de jogos mostra-se uma boa alternativa para unir elementos que contribuam com um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e ancorado na realidade vivida pelos estudantes.

Há de se reconhecer que os jogos físicos facilitam o trabalho docente pois independem de eventuais imprevistos como falhas tecnológicas, falta de acesso à internet ou ausência de equipamentos. Portanto, a utilização de jogos de tabuleiro pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem. Prado e Alves (2025, p. 215) complementam sobre a potencialidade dos jogos de tabuleiro:

O jogo de tabuleiro é uma linguagem muito antiga, pois sua elaboração tem a intenção de retratar, viver e criar cenários de acordo com a idealização de seus desenvolvedores, juntando características reais e imaginárias para gerar atividade lúdica de análise prática. Além de ser algo criativo, imaginativo, lúdico e, em alguns lugares, algo cultural, há pesquisas que tratam os jogos como um processo de aprendizagem, como na perspectiva vygotskyana para o desenvolvimento cognitivo.

Ainda neste tocante, Santos (2022) afirma que os jogos enquanto dispositivos didático-pedagógicos podem ser aliados potentes para uma educação geográfica que ultrapasse a assimilação de conceitos. Estes podem ser utilizados nas atividades escolares como instrumentos necessários para determinadas abordagens conceituais e de conteúdos, de modo que possam dar sentido aos conhecimentos científicos e relacioná-los com seus cotidianos.

Ao que diz respeito à importância da abordagem do cotidiano no ensino de Geografia, Cavalcanti (2010) nos diz de forma assertiva que a educação geográfica só irá ocorrer quando o estudante, de posse dos conceitos e processos aprendidos em sala de aula, tenha a capacidade de vinculá-los ao seu cotidiano, com sua realidade vivida. Isto significa dar sentido ao que lhe é ensinado em sala de aula.

Os jogos têm um caráter dinâmico e conseguem tornar mais acessíveis aqueles conceitos e processos que, muitas vezes, são vistos de forma rígida em sala de aula (Santos, 2022). Atualmente, os jovens têm contato com as tecnologias digitais e com os jogos desde muito cedo, o que mostra que esses elementos já fazem parte do seu cotidiano. Assim, a aproximação do recurso didático com a realidade dos alunos se dá por dois caminhos: pelos jogos e pelos problemas ambientais que estão frequentemente submetidos.

METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

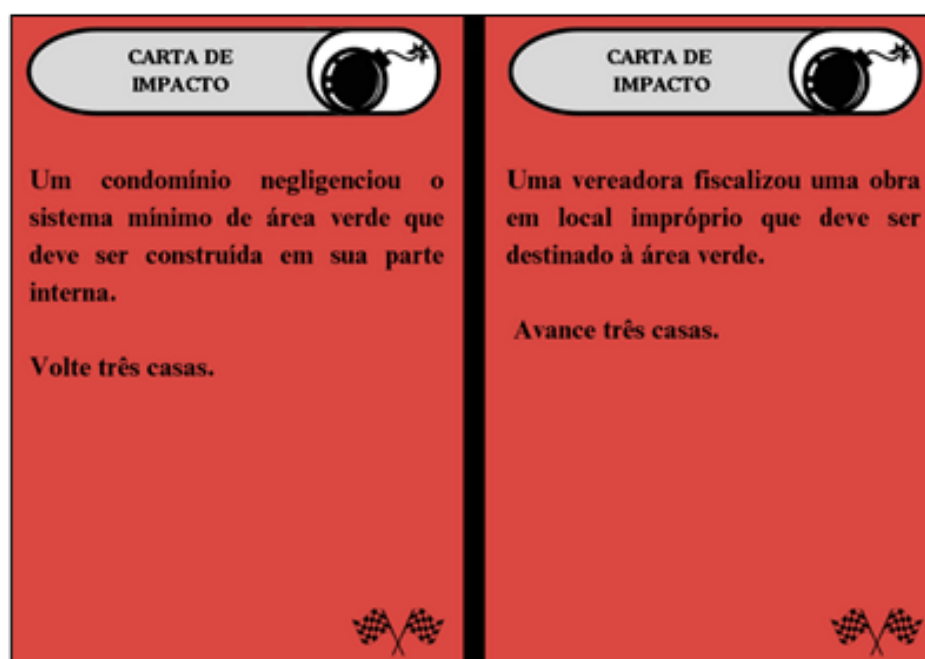
A maior parte da construção do recurso didático ocorreu com a utilização da plataforma Canva, ferramenta que possibilitou a elaboração de todos os elementos do jogo, desde a base até as cartas-perguntas.

O primeiro passo para a elaboração do presente recurso didático foi a definição da temática. Nesse sentido, cabe salientar que antes de iniciarmos de fato a pesquisa por um tema central, constatamos a ocorrência de poucos materiais no laboratório que abordassem temas sobre “os principais problemas ambientais urbanos”. Aliado a isso, percebemos a necessidade de priorização do tema no Ensino Médio, averiguado por meio da disciplina de estágio ao qual os autores estavam matriculados. Portanto, além da familiaridade que temos com a temática, estes dois fatores foram cruciais para o seguimento da proposta.

Como segundo passo, determinamos o formato do jogo, o qual foi inspirado no famoso “jogo da vida”, que preza pela dinâmica de avançar o maior número de casas durante a corrida, ao responder corretamente às perguntas. Dessa forma, o jogo funciona de maneira muito simples, a saber: o jogador lança o dado, retira uma pergunta aleatória do conjunto de cartas e, caso responda corretamente, avança com o pino. Caso contrário, permanece na mesma posição e passa a vez ao próximo jogador.

Para tornar a dinâmica mais envolvente, foram adicionadas casas de ação positiva e negativa. Ambas as casas foram estrategicamente deixadas apenas na cor vermelha para que os estudantes só percebam se o impacto será positivo ou negativo quando retira uma carta de impacto para ler seu comando. Essas casas surgiram a partir da ideia de ironizar e problematizar alguns aspectos da temática, como nos exemplos da Figura 1.

Figura 1: Cartas de impacto



Fonte: Os autores, 2025.

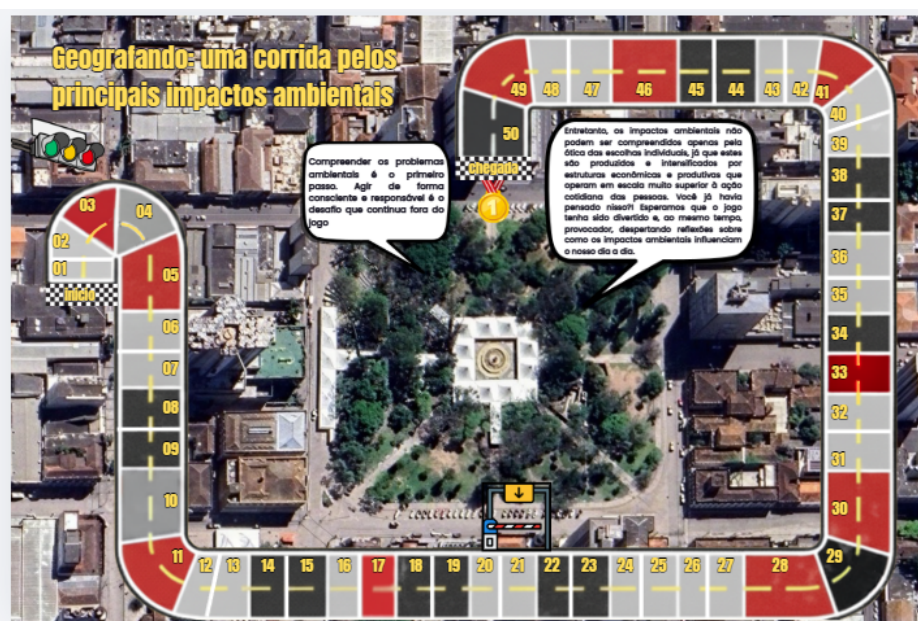
A partir dos comandos das cartas de impacto é possível mediar discussões e construir conhecimento sobre os problemas ambientais urbanos com os alunos utilizando exemplos práticos e próximos de suas realidades. Nesse sentido, o jogo traz o cotidiano dos estudantes de Pelotas presente no layout

da base (com a utilização do recorte central), nas cartas-perguntas e nas cartas-impacto com os conteúdos articulados à suas realidades vividas.

Após a definição da funcionalidade do jogo, escolhemos o material para impressão dos elementos do recurso didático. Para a base, optamos pela impressão em lona considerando o custo-benefício e a vasta durabilidade. Já as cartas-perguntas e as cartas de impacto foram impressas em papel comum e posteriormente foram plastificadas. Para a representação dos jogadores, utilizamos carrinhos como peões, de modo que estivesse em consonância com a proposta inicial de simular uma corrida pelo espaço urbano, no tabuleiro.

O quarto, quinto, sexto e sétimo passo foram desenvolvidos sequencialmente. O quarto passo consistiu na elaboração do layout da base do jogo (Figura 2), onde foi utilizada como plano de fundo uma imagem vertical do centro da cidade de Pelotas, extraída do *Google street view*. Após a seleção da imagem configuramos a base no canva em uma dimensão de 40x50 cm e, logo após, selecionamos alguns elementos gráficos do próprio canva para dar forma ao tabuleiro: utilizamos um elemento para representar o percurso da corrida com as casinhas numeradas e elementos para caracterizar tanto o início do percurso como o final.

Figura 2 - Base do recurso didático

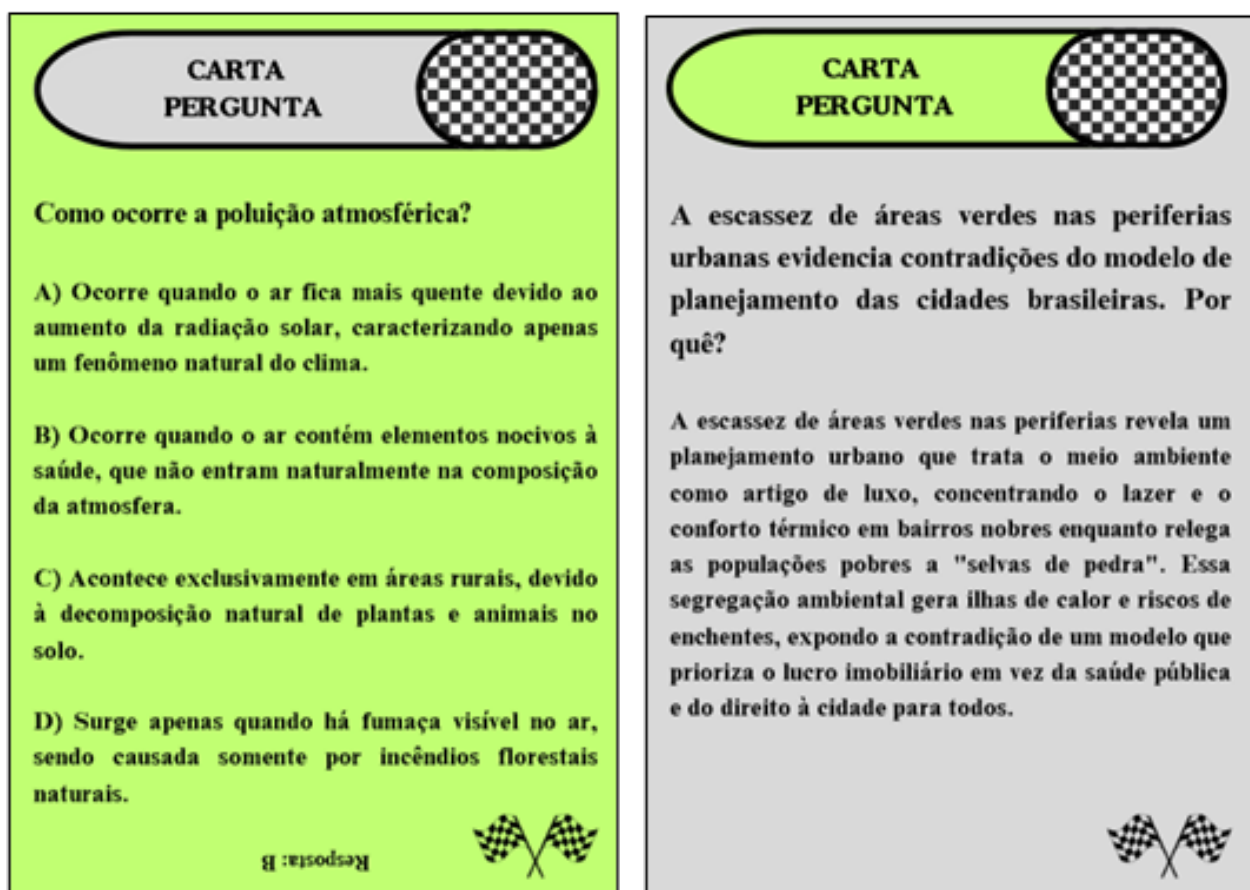


Fonte: Os autores, 2025.

O quinto passo foi a elaboração do layout das cartas-perguntas (Figura 3) e cartas de impacto. As cartas-perguntas foram divididas em dois tipos: as cartas verdes com questões objetivas e com nível de dificuldade leve e as cartas cinzas com nível de dificuldade intermediário à difícil. A sinalização para a troca de cor das cartas a serem retiradas pelos alunos está ilustrada na base com um “pedágio” entre as casas 20 e 21. Prado e Alves (2025, p. 224) alertam que:

[...] não é frutífero estender a dificuldade em níveis que vão muito acima da capacidade de compreensão dos discentes, pois um desafio impossível causa desânimo e desistência. Também, devemos balancear o nível de desafio para que o jogo de tabuleiro não seja demasiadamente fácil, assim se tornando desinteressante e tedioso.

Figura 3 - Cartas-perguntas



Fonte: Os autores, 2025.

Ainda nas cartas de nível intermediário a difícil foram utilizadas charges críticas das temáticas de abrangência do recurso didático, disponíveis em acesso livre no aplicativo Pinterest e Google Imagens (Figura 4).

Figura 4 - Cartas-perguntas com charges



Fonte: Os autores, 2025.

No sexto passo, foram elaboradas as problemáticas para as casas de ação, verificando se havia quantidade necessária para garantir a fluidez da dinâmica. No sétimo passo, foram delimitadas todas as perguntas, imagens, exemplos e conteúdos que compõem as cartas, assegurando que o material final estivesse alinhado aos objetivos propostos. Por fim, todo o material foi revisado e encaminhado para impressão, conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 - Recurso didático finalizado



Fonte: Os autores, 2026.

O recurso didático deve ser utilizado em sala de aula de forma a promover a participação ativa dos estudantes e estimular a reflexão sobre os principais problemas ambientais urbanos. A atividade deve ser aplicada após uma breve introdução teórica do conteúdo, que pode ser realizada em encontros anteriores abordando os itens que serão contemplados no jogo, como: poluição atmosférica, efeito estufa, aquecimento global, ilhas de calor, destruição da camada de ozônio, chuva ácida, inversão térmica e escassez de áreas verdes no meio urbano.

Inicialmente, definiu-se que o recurso didático será aplicado com estudantes organizados em dois grupos, de modo a favorecer a participação de todos. As casas de ação configurar-se-ão como momentos de maior interação e reflexão, uma vez que cada uma trará situações fundamentadas em acontecimentos do cotidiano urbano. Tais momentos possibilitarão pausas estratégicas para a problematização e discussão com os alunos, considerando o contexto de cada caso. Essas discussões servirão para alicerçar o entendimento

dos processos ambientais urbanos, relacionando o conteúdo às vivências dos estudantes.

Ao final do jogo, os alunos devem ter espaço de fala para comentar os aprendizados obtidos, destacar qual ou quais os impactos ambientais que mais chamaram sua atenção e apontar possíveis soluções e mudanças de atitudes, em escala local e global, que possam contribuir para a mitigação desses processos.

REFERENCIAL TEÓRICO E RESULTADOS ESPERADOS

Embora existam inúmeras nomenclaturas para “recursos didáticos” como materiais curriculares, múltiplas linguagens, e material didático todas apresentam o mesmo sentido. Defendemos neste trabalho a proposta por Alencar e Silva (2018, p. 7) onde definem os recursos didáticos como “meios através dos quais seja possível a apreensão dos conteúdos escolares.”

Nos respaldamos também com a definição apresentada por Fiscarelli (2008) onde aborda que os recursos didáticos caracterizam-se como um conjunto de materiais que, empregados com finalidade pedagógica, auxiliam o processo de mediação. São exemplos: o livro didático, globo terrestre, maquetes, projetor, mapas, vídeos, dentre outros.

Silva, Menezes e Nascimento (2018) complementam ao afirmar que os recursos didáticos podem ser qualquer elemento utilizado como facilitador para o processo de construção de conhecimento. Neste sentido, a escolha de qual recurso didático utilizar vincula-se diretamente com a metodologia que será adotada em sala de aula, o que implica ao professor agir criticamente e delimitar uma tríplice inter-relação entre recurso didático, conteúdo e processo de ensino e aprendizagem. Com isso delimitado o professor amplia as possibilidades de aprendizado.

Cavalcanti (2010) também reforça essa ideia ao afirmar que as práticas de ensino de Geografia devem se alinhar ao cotidiano do aluno, criando um diálogo entre teoria e realidade que atribui sentido ao aprender e ao ensinar. Dessa forma, o uso de recursos didáticos lúdicos, como o jogo de tabuleiro sobre os

principais impactos ambientais urbanos, surge como uma estratégia para fortalecer essa conexão entre conteúdo geográfico e a realidade dos alunos. Segundo Oliveira e Souza (2024, p. 15):

Jogos de tabuleiro podem ser considerados uma boa estratégia para o aprendizado das temáticas ambientais, viabilizando escolas com diferentes realidades e indivíduos em diferentes níveis de aprendizado, adquirir conhecimento para a prática cidadã e protagonismo social.

Utilizamos também como aporte teórico as contribuições de Becker (1994, p. 88), para salientar do que se trata a abordagem construtivista de aprendizagem:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Ainda de acordo com Becker (1994), a educação deve ser entendida como um processo de construção do conhecimento que ocorre de forma complementar entre professores e alunos, em interação com os problemas sociais contemporâneos e o saber já produzido. O construtivismo, nesse sentido, representa uma maneira de compreender a origem e o desenvolvimento do conhecimento, configurando também uma nova forma de perceber o universo, a vida e as relações sociais. Portanto, o recurso didático mostra que os caminhos para uma construção de conhecimento gradual são estabelecidos desde a base do recurso didático (um local comum aos estudantes) até as questões expressas nas cartas-perguntas e cartas de impacto.

Essa aproximação com o real, mediada pela dinâmica lúdica atua como um catalisador para a participação e interação em sala de aula. Ao combinar elementos colaborativos e competitivos, o recurso didático promove a interação entre estudantes e professores, fortalecendo a troca de conhecimentos e a construção conjunta de soluções. Conforme aponta Cavalcanti (2002), o lúdico

na educação geográfica constitui um meio legítimo para a construção coletiva do conhecimento, transformando o ambiente escolar em um espaço de aprendizagem ativo, no qual a interação social atua como fator impulsionador da descoberta intelectual.

A partir dessa rede de interações, o recurso facilita a compreensão de conceitos geográficos complexos ao inseri-los em uma visão sistêmica do espaço. Em vez de memorizar informações isoladas, os alunos são desafiados a perceber as interconexões entre os diferentes problemas ambientais urbanos e suas implicações socioespaciais. Oliveira (2011) argumenta que essa abordagem sistêmica, proporcionada pelos jogos, permite que o estudante compreenda o espaço como um conjunto de relações dinâmicas, tornando o aprendizado mais relevante e articulado à sua realidade cotidiana.

A estrutura do jogo, composta por cartas de perguntas e cartas de impactos (positivos e negativos), demanda que o estudante analise situações, identifique causas e proponha possíveis intervenções, o que contribui com o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao problematizar e até satirizar certos aspectos da temática ambiental, o recurso instiga o aluno a questionar a realidade e a avaliar diferentes perspectivas. Nesse sentido, Fiscarelli (2008) reforça que a Geografia deve superar a etapa descritiva para alcançar a compreensão aprofundada dos fenômenos.

Diante dessa dinâmica, ao utilizar método lúdico, o professor amplia as possibilidades de envolvimento dos estudantes, que passam a participar de forma mais ativa, sentindo-se mais seguros para se expressar, questionar e se arriscar, sem o receio constante de errar. Esse movimento favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais horizontal, no qual o professor deixa de ocupar exclusivamente uma figura de autoridade, como “mero transmissor”, e passa a atuar como mediador do conhecimento, sem ver o aluno como uma folha em branco.

Nesse sentido, destaca-se que o uso de materiais pedagógicos exige do professor não apenas a aplicação da dinâmica proposta, mas também domínio do conteúdo e criatividade para conduzir a atividade de forma organizada, garantindo que os objetivos pedagógicos sejam alcançados. A mediação docente

é fundamental para que o recurso não se reduza a um momento recreativo, mas se constitua, de fato, como uma estratégia de ensino construtiva

O recurso didático também apresenta potencial para ser trabalhado de forma interdisciplinar, podendo ser utilizado de maneira articulada por professores de diferentes áreas do conhecimento, desde que os conteúdos dialoguem entre si. No caso do recurso proposto, destaca-se sua aplicabilidade conjunta nas disciplinas de Geografia e Biologia, especialmente no que se refere a temas relacionados ao meio ambiente, à preservação da flora e da fauna presentes no meio urbano e às questões socioambientais.

É de conhecimento dos autores que o recurso didático apresenta limites a serem analisados, dentre eles o mais valioso para os docentes: o tempo. O material exigiu de um tempo considerável para a sistematização dos conteúdos, elaboração dos layouts e definição da dinâmica. Porém trazemos um contra-argumento: a elaboração da base é definitiva e por mais que ela tenha sido utilizada para a temática ambiental, nada impede que o recurso seja readaptado somente pelas cartas (mudando o conteúdo) e, assim, terá a dinâmica da corrida preservada, otimizando seu tempo em atividades futuras.

Outro ponto de limitação foi o valor final de elaboração, com o custo aproximado de R\$130,00. No entanto, seguimos defendendo-o pelo mesmo viés: a base do recurso foi impressa em lona, material de ótima durabilidade e que pode ser atualizado somente através das cartas.

Mesmo que o recurso didático não tenha sido aplicado, acreditamos que ele traz reflexões importantes acerca dos problemas ambientais urbanos. Propicia aos professores e futuros professores uma nova forma de trabalhar a temática e, ainda nos mostra, que os jogos são uma ferramenta a mais que o professor pode levar em sua caixa.

Almejamos também que o uso do tabuleiro mostre aos alunos que o erro é, antes de mais nada, pedagógico. É preciso que o aluno se acostume com o erro, não por sua essência de falha mas sim por sua chance de evolução; os jogos dão conta disso. Corroborando com nosso pensamento, Prado e Alves (2025, p. 225) abordam que “[...] a estrutura lúdica do jogo de tabuleiro promove o desenvolvimento de diferentes comportamentos por meio de interações

que, em situações do cotidiano escolar, não seriam desenvolvidas pelo medo do erro e/ou da punição.”

Desejamos que o recurso sirva como propulsor para o desenvolvimento de alunos críticos, que ao olharem o espaço geográfico percebam que as contradições que o formam estão presentes em todos os lugares, principalmente sob o olhar dos interesses econômicos dos “grandes”.

Por fim, propõe-se uma prática que mostre ao estudante ressignificar o discurso individualizante - muitas vezes ingênuo - relacionados às temáticas ambientais, a partir de uma perspectiva mais crítica e abrangente. Busca-se assim, a formação de sujeitos capazes de analisar e problematizar discursos simplificadores que ao obscurecer as relações estruturais, acabam por resguardar os principais responsáveis pela degradação ambiental.

CONCLUSÃO

Com essa proposta esperamos aproximar o ensino dos problemas ambientais urbanos da realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. O intuito é que o jogo desperte a curiosidade e o interesse dos estudantes permitindo que compreendam de maneira clara como a relação homem-meio interfere diretamente na qualidade de vida das cidades.

Outro ponto de extrema relevância que desejamos ultrapassar é a ideia fantasiosa de “superação individualizada dos problemas ambientais”, muitas vezes disseminada na rede básica, mas que carece de problematização e olhar crítico. Por óbvio, é sim importante que cada cidadão atue com responsabilidade diante dos problemas ambientais tratados no recurso didático; entretanto, seria reducionista e até ingênuo apontar que tais melhorias ocorrerão exclusivamente de ações individuais, desconsiderando o papel dos grandes agentes econômicos e do próprio modo de produção ao qual estamos submetidos.

Enquanto futuros professores, acreditamos que este tipo de recurso didático possibilita uma prática docente muito mais enriquecedora e atrativa, pois consegue unir diferentes faces de uma mesma problemática em uma dinâmica que está muito presente na vida dos educandos: os jogos. Ao longo da

idealização amadurecemos a ideia de produzir algo que faça sentido nos dias atuais e, mais do que nunca, as temáticas ligadas a perspectiva ambiental precisam ser discutidas e problematizadas; há espaço inclusive para questionar algumas contradições que marcam a governança ambiental em escala global, em que, muitas vezes, apesar dos acordos e debates recorrentes, persistem práticas que reforçam desigualdades e evidenciam o interesse econômico como protagonista.

Por fim, desejamos que o recurso seja aplicado e adaptado em diferentes turmas e contextos escolares, servindo como um instrumento flexível para o ensino de Geografia. A proposta tem potencial para ser ampliada, incorporando novas perguntas, problemáticas e situações que dialoguem com a realidade de cada comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. J; SILVA, J. S. Recursos didáticos não convencionais e seu papel na organização do ensino de Geografia escolar. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-14, mai./ago. 2018.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. lume.ufrgs.br, 1994.

BREDA, T. V. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na geografia escolar**. 2013. 142p. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 16 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. 192 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

FISCARELLI, R. B. O. Material didático: discurso e saberes. Araraquara: **Junqueira & Martins Editoras**, 2008.

OLIVEIRA, D. A. M. A elaboração de jogos didáticos para o ensino de geografia e sua contribuição na formação inicial do docente. In: WILDER, E. L. S.; SANTANA, K. F. de. (org.). **Educação e ciências humanas: reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes**. São Paulo. Pedro & João Editores. cap. 31, p. 541-557, 2011.

OLIVEIRA, J. S. S.; SOUZA, N. L. de. O desafio da educação ambiental: jogos de tabuleiro como instrumento pedagógico no processo de aprendizagem em escolas públicas. **Revista BIOMAS - Biodiversidade, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. [S.l.], v. 1, n. 2, p. 15-28, 2024. Disponível em: <https://revistas.ifpe.edu.br/biomass/article/view/504>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972. 146p.

PRADO, C. C.; ALVES, A. O. “Avance uma casa” jogos de tabuleiro como linguagem para o ensino de Geografia. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 14, n. 33, p. 214-237, Ago. 2025. DOI: 10.70860/rtg.v14i32.19363. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/19363>. Acesso em: 24 mar. 2026.

SANTOS, A. F.; NUNES, M. D. R.; OLIVEIRA, S. S. Carta na manga: o uso de jogos na educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 05-24, jan./dez. 2022.

SILVA, A. T. B.; MENEZES, E. P.; NASCIMENTO, R. S. A construção de recursos didáticos nas aulas de Geografia: percepções de estudantes de pós-graduação. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 78-84, abr. 2018.

VESENTINI, J. W. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009. 161 p.

SOBRE O ORGANIZADOR

Nelson Luís Eufrásio Júnior

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2025). Mestre em Educação também pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2015). Especialista em Informática na Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2008). Licenciaturas em Geografia pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (2021) e Pedagogia – hab. em Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (2006) e hab. em Séries Iniciais pela Universidade de Caxias do Sul – UCS (2011). Atualmente professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Osório. Com experiência docente na Educação Básica, no Ensino Médio e Técnico e no Ensino Superior, em cursos de Graduação (modalidades presencial e EAD), Especialização (presencial e EAD) e Mestrado Profissional. Sócio da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre – AGB POA. Pesquisador voluntário no grupo de pesquisa Geografia em Jogos UFPel/CNPq. Com pesquisas em: design educacional, ensino de Geografia, didática e metodologias de ensino, aprendizagem geográfica, games e gamificação, mundos virtuais 3D, educação digital e tecnologias educacionais.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Fabrício Cardoso Aires

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8573110221773533>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8739-9218>

E-mail: fabricioairesgeo@gmail.com

Fábio Ferreira Santos

Professor de Geografia na rede estadual de ensino do Estado de Sergipe, Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS-SE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4012149321363807>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4089-8057>

E-mail: fabinhoufs@gmail.com

Francisco Carlos Soares Dittgen Junior

Graduando do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3254128920202288>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3459-1258>

E-mail: franjublu@gmail.com

Gabriela Dambrós

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6582930358399642>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9013-4448>.

E-mail: gabbydambrose@yahoo.com.br

Károlyn Machado da Rosa

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4466841653293940>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9548-4508>

E-mail: karolynufpe@gmail.com

Nelson Luís Eufrasio Júnior

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8019-7760>

E-mail: nelsoneufrasiojr@gmail.com

Rosangela Lurdes Spironello

Doutora em Geografia, docente do departamento de Geografia (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122075802019310>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9272-2040>

E-mail: spironello@gmail.com.

Thiago Souza Vale

Doutor em Educação pela PUC-SP (2018). Mestre em Geografia pela PUC-SP (2014). Professor de Geografia nos níveis fundamental, médio, EJA e superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2483694334853635>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7374-1447>

E-mail: thiago.souza.vale@gmail.com

Willian Ribeiro da Silva

Doutor em Geografia pela UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5244610134138233>

E-mail: profwillianribeiro@gmail.com

Zilda Mara Nunes de Mello

Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia (UFPel).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4432750350722000>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8690-5365>

E-mail: Zildanuneson@gmail.com.



GEOGRAFIAS *inventivas*

Tecnologias, materiais e
saberes em construção

NELSON LUÍS EUFRÁSIO JÚNIOR
(ORG.)

ARCO
EDITORES

