



**PROFEPT**

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

**CAMPUS MORRINHOS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI**

**ESTUDO DO LÚDICO ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE  
GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INTEGRAL**

Morrinhos/GO  
2020

**ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI**

**ESTUDO DO LÚDICO ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE  
GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Morrinhos do Instituto Federal Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cinthia Maria Felício.

Morrinhos/GO  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos**

L961e Lunarti, Elciane Arantes Peixoto.  
Estudo do lúdico enquanto metodologia ativa para o ensino de geografia na educação básica e formação integral. / Elciane Arantes Peixoto Lunarti. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.  
158 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Cinthia Maria Felicio .

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

1. Jogos Didáticos. 2. Metodologias Ativas. 3. Trabalho e Cidadania. I. Felicio , Cinthia Maria. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 91:37



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiano

**Repositório Institucional do IF Goiano - RIIF Goiano**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese   | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação  | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                                  | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação  | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>Guia</u> |   |

Nome Completo do Autor: Elciane Arantes Peixoto Lunarti

Matrícula: 20182043310052

Título do Trabalho: Caderno com Orientações didáticas para elaboração e confecção de jogos para o ensino de Geografia.

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 07/12/2020

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não

O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 07/12/2020

Assinatura do autor e/ou Detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do Orientador(a)

Ata nº 19/2020 - DREPG-CE/NPG-CE/GPGPI-CE/CMPCEIFGOIANO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**ATA Nº/ 032**  
**DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Aos vinte sete dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte, às 14h00 (quatorze horas), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora Profª. Dra. Cinthia Maria Felício (orientadora), prof. Dr. Júlio César Ferreira (avaliador interno), prof. Dr. Marlon Herbert Flora Barbosa Soares (avaliador externo) e Prof. Dr. Leonardo Batista Pedroso (avaliador externo), sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada via Webconferência (Google Meet), para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria de **Elciane Arantes Peixoto Lunardi** discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi **APROVADA** e o Produto Educacional foi **APROVADO e VALIDADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres.

Observações/Recomendações:

Profª. Dra. Cinthia Maria Felício  
Presidente da Banca e Orientador  
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof. Dr. Júlio César Ferreira  
Avaliador Interno  
Instituto Federal Goiano - Campus Uruaí

Prof. Dr. Marlon Herbert Flora Barbosa Soares  
Avaliador Externo  
Universidade Federal de Goiás - Campus Samambaia

Prof. Dr. Leonardo Batista Pedroso  
Avaliador Externo  
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Documento assinado eletronicamente por:

- Leonardo Batista Pedroso, PROFESSOR ENS BÁSICO TECNOLÓGICO, em 27/11/2020 20:35:23.
- Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BÁSICO TECNOLÓGICO, em 27/11/2020 18:23:55.
- MARLON HERBERT FLORA BARBOSA SOARES, MARLON HERBERT FLORA BARBOSA SOARES - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (05676030014), em 27/11/2020 17:50:58.
- Cinthia Maria Felício, PROFESSOR ENS BÁSICO TECNOLÓGICO, em 27/11/2020 17:49:46.

Este documento foi emitido pelo SIAP em 27/11/2020. Para conferir sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://smap.igpmo.edu.br/verificar\\_documento/](https://smap.igpmo.edu.br/verificar_documento/) e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 211047  
Código de Autenticação: #f158bauc3d





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 125/2020 - CCEG-MQ/CEG-MQ/DE-MQ/CMPMHOS/IFGOIANO

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA UTILIZAÇÃO DE JOGOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS E PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS.

Autora: Elciene Arantes Peixoto Lunardi  
Orientadora: Profª. Dra. Cinthia Maria Felício

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Meistra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 27 de novembro de 2020.

Profª. Dra. Cinthia Maria Felício  
Presidente da Banca e Orientador  
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Prof. Dr. Júlio César Ferreira  
Avaliador Interno  
Instituto Federal Goiano - Campus Uniat

Prof. Dr. Marlon Herbert Flora Barbosa Soares  
Avaliador Externo  
Universidade Federal de Goiás - Campus Samambaia

Prof. Dr. Leonardo Batista Pedrosa  
Avaliador Externo  
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Documento assinado eletronicamente por:

- MARLON HERBERT FLORA BARBOSA SOARES, MARLON HERBERT FLORA BARBOSA SOARES - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (0256760000143), em 27/11/2020 10:46:58.
- Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECH TECHNOLOGICO, em 27/11/2020 14:09:05.
- Leonardo Batista Pedrosa, PROFESSOR ENS BASICO TECH TECHNOLOGICO, em 27/11/2020 10:38:49.
- Cinthia Maria Felicio, PROFESSOR ENS BASICO TECH TECHNOLOGICO, em 27/11/2020 14:34:19.

Este documento foi emitido pelo SIAP em 27/11/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QR Code ao lado ou acesse <https://suaufgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo.

Código Verificador: 225825  
Código de Autenticação: 5ac7c39f0



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Morrinhos  
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, Nome, MORRINHOS / GO, CEP 73039-000  
(64) 3413-7900

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde e fortalecimento para enfrentar todas as adversidades que encontrei no caminho.

À minha família pelo apoio e incentivo que sempre me deram para continuar meus estudos, mesmo sofrendo com a ausência e com estresse do período.

Aos professores do programa de mestrado ProfEPT, do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, que compartilharam seus conhecimentos e muito contribuíram para minha formação.

Aos colegas de turma, meu muito obrigada pelos momentos especiais que passamos juntos, pelas dificuldades superadas, pelas experiências compartilhadas e pelos muitos, muitos risos compartilhados.

Às duas “Patrícias” desta jornada, uma que Deus me concedeu como irmã, e a outra que se tornou muito mais que colega de trabalho e de estudos, que considero uma irmã para a vida. Obrigada pela cumplicidade, apoio, amparo nos momentos difíceis e inspiração nos momentos de alegria. Vencemos sem que nos “tirassem o sorriso do rosto”!

Aos professores membros da banca examinadora, Prof. Dr. Júlio César Ferreira, Prof. Dr. Leonardo Batista Pedroso e Prof. Dr. Márlon Hebert Flora Barbosa Soares, pelas excelentes contribuições que auxiliaram ainda mais no desenvolvimento do trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Cinthia Maria Felicio, obrigada pelas considerações e direcionamentos, contribuições e ensinamentos. Serei eternamente grata por estar sempre disponível a me atender, por sua dedicação e paciência em passar parte de seus conhecimentos, contribuindo para minha aprendizagem.

" A utilização do jogo potencializa a exploração e [a] construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos".

KISHIMOTO<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



## RESUMO

No presente estudo objetivamos investigar características de atividades lúdicas enquanto metodologia ativa em práticas pedagógicas no ensino de Geografia, na 2ª série do Ensino Médio. Planejamos o desenvolvimento de um estudo de caso, de cunho qualitativo, como tipo de pesquisa. Esta foi realizada em uma escola conveniada à Secretaria de Estado da Educação, localizada na cidade de Itumbiara-GO, Brasil. Participaram da pesquisa 33 alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio, série essa, que apresenta conteúdos diretamente ligados à atuação dos alunos enquanto cidadãos, seja na sociedade e na atuação profissional. Participaram também cinco professores da disciplina de Geografia dessa mesma instituição. Na fase diagnóstica, foi aplicado um questionário aberto composto por nove perguntas para os 33 alunos, e também, uma entrevista com 13 perguntas abertas aos cinco professores. De posse desses resultados partimos para a segunda fase que foi a elaboração de cinco jogos, pelos próprios alunos em parceria com a professora e a pesquisadora. Os conteúdos trabalhados já haviam sido estudados pela turma na disciplina. Foram necessárias 12 aulas para a produção final e aplicação dos jogos. Depois disso, organizamos o produto educacional “Caderno com Orientações didáticas para elaboração e confecção de jogos para o ensino de geografia”, visando uma aprendizagem significativa de conceitos geográficos e participação ativa dos alunos. Trata-se de um caderno, compostos por 72 páginas, trazendo fundamentação para promoção de uma aprendizagem mais significativa e algumas sugestões e *links* para construção e aplicação de atividades com participação ativa dos alunos. Consta ainda, o passo a passo e toda a sequência didática utilizada para a elaboração e uso atividades lúdicas, nas aulas dessa disciplina. Foram utilizados formulários *online* do *Google Forms* para avaliação das atividades propostas tanto do ponto de vista conceitual quanto aspectos da jogabilidade, criatividade e níveis de interação e responsabilidade envolvidas. Consideramos, portanto, que a elaboração e aplicação de jogos possibilitou ao aluno atuar reflexivamente sobre o ambiente de vivência e rever o significado das palavras enquanto conceitos geográficos; eles envolveram-se de forma cooperativa ao tomar suas decisões, pois o compromisso lúdico construído na elaboração de jogos e envolvimento na realização das atividades, permitiu ações que normalmente não acontecem no ensino tradicional, superando a ideia de que se estuda apenas com objetivos de acumular conhecimentos necessários para ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES) e/ou ter uma profissão. Com o envolvimento ativo do aluno desde a seleção dos conteúdos até as escolhas dos tipos de jogos a serem produzidos e suas regras, estamos propondo 4 categorias de envolvimento do aluno segundo uma intencionalidade lúdica do professor e o desenvolvimento de uma atitude lúdica para que ele fazer escolhas e tomar decisões com mais autonomia, se posicionando enquanto seres capazes de refletir criticamente sobre sua posição e função em sociedade. Essa formação pode trazer contribuições para o desenvolvimento de uma formação humana integral e *omnilateral*, em que, independentemente do futuro profissional escolhido, possibilite a autoaprendizagem e desenvolvimento de reflexões que fortaleçam sua postura crítica para tomadas de decisões conscientes nas relações com a espacialidade percebida e relações ambientais mais responsáveis.

**Palavras-Chave:** Jogos Didáticos. Metodologias Ativas. Atividades Lúdicas. Conhecimento Geográfico. Trabalho e Cidadania.

## ABSTRACT

In the present study we aim to investigate characteristics of game activities as an active methodology in pedagogical practices in the teaching of Geography, in the 2nd grade of High School. We planned to develop a qualitative case study as a type of research. This was held at a school affiliated to the State Department of Education, located in the city of Itumbiara-GO, Brazil. Participated in the research 33 students of a class of the 2nd grade of High School, this series, which presents contents directly linked to the performance of students as citizens, both in society and in professional performance. Five teachers from the Geography discipline of the same institution also participated. In the diagnostic phase, an open questionnaire, consisting of nine questions, was applied to the 33 students, and also, an interview with 13 questions answered by five teachers. With the student's active involvement since the selection of content until the choices of the types of games to be produced and their rules, we are proposing 4 categories of his involvement according a ludic intentionality of the teacher and the development of a playful attitude so that he could make his choices and take his decisions with more autonomy positioning themselves as subjects capable of critically reflecting about their position and their duties in this world. Were necessary 12 classes for the final production and application of the games. After that, we organized the educational product "Notebook of Didactic Guidelines for the elaboration and making of games for geography learning", seeking a meaningful learning of geographical concepts and active participation of students. It is a notebook, consisting of 72 pages, providing a basis for promoting more meaningful learning and some suggestions and links for the construction and application of activities with the active participation of students, including the step by step and the entire didactic sequence used for the elaboration and use of ludic activities, in the classes of this discipline. It was necessary to use a Google Forms online forms were used to evaluate the proposed activities both from a conceptual point of view and aspects of gameplay, creativity and levels of interaction and responsibility involved. We believe, therefore, that the elaboration and application of games would allow the student to act reflexively on the living environment and to review the meaning of words and make relations with the geographical concepts; they were involve in a cooperative way when making their decisions, because the playful commitment that was built in the elaboration of games and involvement in carrying out activities, allowed actions that normally do not happen in traditional education, overcoming the idea that only memorize are necessary for accumulating knowledge needed to enter a Higher Education Institution (HEI) and / or have a profession. With the student's active involvement since the selection of contents and choices of the types of games to be produced, they could be positioned themselves in a more participatory way, positioning themselves as beings capable of critically reflecting on their position and function in this world. This propose of educational formation could bring contributions for development of an integral and omnilateral human training, in which, regardless of the chosen professional future, it could be do self-learning and development of reflections that strengthen a more critical posture in the society.

**Keywords:** Educational Games. Active Methodologies. Playful activities. Geographic Knowledge. Work and Citizenship.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Elaboração e apresentação dos jogos e dos conteúdos abordados .....	64
Figura 3: A percepção da Geografia no dia a dia. ....	78
Figura 4: Conteúdos de maior dificuldade .....	79
Figura 5: Conteúdos com mais facilidade .....	79
Figura 6: Realização de atividades extraclasse.....	81
Figura 7: Participação em projetos .....	82
Figura 8: A Geografia x o mundo do trabalho.....	83
Figura 9: A Geografia e a formação para o mundo do trabalho .....	83
Figura 11: Atividades que auxiliam no aprendizado de Geografia .....	85
Figura 12: Capa do Produto Educacional .....	86
Figura 13: Objetivos .....	87
Figura 14: Passo a passo para planejamento e construção dos jogos didáticos.....	88
Figura 15: Jogo Esquete Teatral - Atividade 1 .....	97
Figura 16: Jogo Esquete Teatral - Atividade 2 .....	97
Figura 17: Jogo Esquete Teatral - Atividade 3 .....	98
Figura 18: Apresentação dos vídeos da Esquete Teatral .....	99
Figura 19: Jogo da Força .....	103
Figura 20: Jogo Passa ou Repassa - <i>Quizlet</i> .....	105
Figura 21: Jogo Causa – Consequência – Solução .....	107
Figura 22: Bingo Geográfico.....	109
Figura 23: <i>Kit</i> do produto educacional .....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de interação entre jogo e jogador. ....	51
Quadro 2: Identificação dos Professores .....	68
Quadro 3: Conteúdos com maior dificuldade de aprendizagem.....	69
Quadro 4: Principais dificuldades no ensino de Geografia .....	71
Quadro 10: Etapas do desenvolvimento da sequência didática .....	91
Quadro 11: Excertos dos professores sobre o produto educacional .....	111
Quadro 12: A estética e organização do material favorecem a compreensão da proposta pedagógica? .....	113
Quadro 13: Os capítulos apresentam sequência lógica, embasamento teórico e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem? .....	114
Quadro 14: Avaliação dos jogos pelos professores .....	115
Quadro 15: Avaliação dos jogos pelos estudantes.....	119

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: O material contribui com o trabalho docente? .....	112
---	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICTV	Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus
IES	Instituto de Ensino Superior
IFGOIANO	Instituto Federal Goiano
IPPR	Painel Independente para Preparação e Resposta à Pandemia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHEIC	Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
SD	Sequência Didática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	15
2	INTRODUÇÃO .....	17
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
3.1	ENSINO DE GEOGRAFIA .....	22
3.2	A GEOGRAFIA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	29
3.3	METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A LUDICIDADE .....	37
3.4	O JOGO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM - ALGUNS CONCEITOS.....	44
3.5	O JOGO NO ENSINO DE GEOGRAFIA .....	53
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	56
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	56
4.2	O LÓCUS DA PESQUISA.....	59
4.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	59
4.4	A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA PESQUISA.....	60
4.5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....	66
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA.....	67
5.1	DIAGNÓSTICO .....	67
5.1.1	Entrevista estruturada com os professores.....	68
5.1.2	Questionário com os alunos.....	76
6	PRODUTO EDUCACIONAL .....	86
6.1	CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E DOS JOGOS.....	86
6.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	89
6.2.1	Jogos aplicados.....	96
6.2.2	Jogos não aplicados .....	106
6.3	AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	109
6.3.1	Avaliação do produto pelos professores .....	110
6.3.2	Avaliação dos jogos pelos estudantes .....	116
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	124
	REFERÊNCIAS .....	129
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	138
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais.....	140
	APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Alunos Menores....	142

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com os professores de Geografia .....	144
APÊNDICE E – Questionário aplicado aos estudantes .....	145
APÊNDICE F – Avaliação do produto educacional – Professores.....	146
APÊNDICE G – Avaliação das atividades – Professores.....	147
APÊNDICE H – Avaliação das atividades – Estudantes .....	148
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	149
ANEXO B – Nota Técnica Secretaria de Estado da Saúde-Goiás .....	151



## 1 APRESENTAÇÃO

Enquanto professores da educação básica, somos desafiados todos os dias a (re)pensar nossas práticas de ensino em sala de aula e estabelecer relações com outras áreas do conhecimento ou com o cotidiano dos alunos. É necessário buscar uma maior compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos e planejarmos ações pedagógicas de forma reflexiva, almejando a contextualização interdisciplinar dos conceitos em estudo. Isso precisa ser realizado no sentido de possibilitar maior significação aos conhecimentos científicos construídos às realidades vivenciadas pelos estudantes, como destaca Cavalcanti (1998, p. 11) “[...] um ponto de partida relevante para reflexão sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos”.

Assim, as discussões da Geografia precisam trazer ao aluno o conhecimento de seu cotidiano, a partir de sua vivência, do seu lugar e da sua cultura para posterior estabelecimento de outros significados para o conhecimento geográfico. Castrogiovanni (2002, p. 7) destaca que a geografia escolar deve “[...] sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares [...]” para se tornar mais interessante aos alunos e possibilitar relações com os conhecimentos já adquiridos na estrutura cognitiva, porém sem se distanciar do rigor científico, pois este precisa fazer parte do conhecimento e formação de cada indivíduo.

O desenvolvimento da presente pesquisa de mestrado assenta-se em questionamentos e reflexões que realizei ao longo do meu trajeto acadêmico-profissional. Minha primeira graduação foi em Administração de Empresas e antes de concluir o curso, foi convidada a ministrar aulas de contabilidade no curso Técnico em Contabilidade em uma escola estadual. Embora não tendo a didática dos professores habilitados no magistério, buscava a melhor forma de contextualizar as aulas, procurando utilizar diferentes metodologias de ensino. Em seguida, comecei a ministrar aulas de História e Geografia na mesma escola, em substituição a uma professora que tinha aposentado.

Como não tinha cursado as disciplinas de didática, específicas ao exercício do magistério, em 1996 cursei o “Projeto Lúmen”, implantado pela Secretaria de Educação, sob a coordenação da Unidade de Ensino Supletivo, por meio da Resolução do Conselho de Educação e Cultura de Goiás nº 1147 de 7 de dezembro de 1973 e que se estendeu até os anos de 1990. Esse curso adquiriu uma conotação de formação de professores da educação básica, destinado à conclusão do ensino de 2º grau dos docentes leigos, permitindo-lhes habilitar-se para o magistério.

O curso possibilitou certo aprendizado nas didáticas e nas psicologias, mas o aprendizado se construía na prática da sala de aula. A atividade profissional na área de Geografia e História continuou fortalecendo os laços com o magistério, o que contribuiu para a escolha da segunda graduação, a licenciatura em Geografia e posteriormente as especializações específicas na área. Após seis anos como professora da educação básica ministrando aula de Geografia na Educação Profissional, depois na Educação de Jovens e Adultos da rede pública e particular na cidade de Itumbiara, cursei a licenciatura em Geografia e ingressei por concurso público na rede estadual de Goiás, trabalhando com séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Partindo desta prática profissional na qual estou inserida como professora de Geografia, percebo que as preocupações e inquietações relativas às práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes são frequentes. Assim, independente da rede ou etapas de ensino, os desafios são frequentes. Esta pesquisa de mestrado, por sua vez, possibilitou o aprofundamento dos estudos a fim de propor atividades baseadas em metodologias ativas, com a utilização de jogos para um ensino mais significativo de conceitos espaciais, suas representações e apropriação destas relações e as interferências antrópicas em relação ao meio ambiente, com os mais diversos objetivos desde planejamento urbano, aspectos sociais, culturais, econômicos nos mais diversos setores da sociedade, seja local, regional, nacional ou no âmbito maior a nível das relações globais.

Para tanto, realizamos uma pesquisa descritiva, bibliográfica e um estudo de caso de abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a observação do tipo participante, entrevistas estruturadas, questionários e análise documental. O estudo foi realizado em uma instituição conveniada à rede estadual de Goiás, localizada na cidade de Itumbiara. Os participantes desta pesquisa fazem parte do corpo docente da unidade escolar, e os discentes de uma turma de segunda série, do Ensino Médio, da escola participante.

Considerando as observações informais, as quais, como professora e coordenadora do turno matutino, foi possível identificar a necessidade de se estudar sobre as metodologias utilizadas na disciplina de Geografia, bem como propor algumas sugestões metodológicas. O objeto de estudo desta pesquisa é o ensino de Geografia e os possíveis impactos das metodologias utilizadas em sala de aula, para isso estamos propondo a participação dos alunos e a construção de uma intencionalidade lúdica em parceria com o professor regente e os alunos da segunda série do Ensino Médio. Segundo Felício e Soares (2008), a intencionalidade lúdica é um atributo do professor e representa os propósitos da atividade, quais finalidades se almeja com o trabalho a ser desenvolvido.

## 2 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia pode contribuir para que alunos/cidadãos desenvolvam sua capacidade de aprender não apenas conceitos, mas também que transformem suas realidades com uma postura questionadora ativa, que possibilite a interpretação e atuação no mundo em que se vive. Estes aspectos da ciência geográfica estão presentes nos documentos que norteiam o ensino da disciplina, fazendo necessário uma análise dos enfoques abordados e dos objetivos almejados.

Assim, faz-se necessário buscar maior compreensão das diretrizes que orientaram e outras que direcionarão o ensino de Geografia. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006, p. 43), o ensino da Geografia tinha como objetivo “Compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas”, considerando as relações temporais e tendo em vista a historicidade do espaço. Ainda em consonância com as OCEM, a disciplina de Geografia:

[...] deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação (BRASIL, 2006, p. 43).

Este documento orientador do currículo de Geografia, no Ensino Médio, destacava que a disciplina se relaciona com múltiplas possibilidades de ampliação de conceitos da ciência geográfica, seus conteúdos são organizados, ou deveriam ser, a fim de permitir aprendizagens significativas, considerando os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico em que está inserido, buscando conhecer mais sobre o local em que vive, como a região se localiza no espaço geográfico, os aspectos sociais e políticos no contexto mundial e nacional. Assim, o professor deve proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade, além de entender o mundo que o cerca, assim poderá intervir de forma crítica e consciente na sociedade em que está inserido.

Com a Geografia escolar, tem-se a oportunidade de desvendar o espaço produzido e transformado pelo homem. Este ensino possibilitaria o entendimento e a análise dos fenômenos espaciais, criaria assim, condições para que, segundo Callai (2001), o aluno se reconheça como sujeito ativo, que participa do espaço em que vive, estuda e interage. Neste processo ensino-aprendizagem, o conteúdo é apenas um referencial, sendo necessário reconhecer o dinamismo do mundo atual e não apenas fatos isolados e desconectados da realidade de vivência dos alunos, precisa ser por outro lado, uma forma do estudante se localizar e se sentir situado no mundo e

consciente de que nele agindo tem suas responsabilidades e participa da sua transformação.

Porém, mesmo com o passar do tempo e apesar do ensino de Geografia poder ser subsidiado tanto pelas diretrizes e orientações curriculares quanto por pesquisas no ensino da disciplina, que discutem e trazem propostas com um papel mais ativo do aluno, ainda é possível perceber a existência de um ensino predominantemente fragmentado e mais comprometido com a memorização. Este ensino se distancia da reflexão e possibilidades de entendimento e desenvolvimento do pensamento crítico, em que as práticas pedagógicas utilizadas valorizam apenas a capacidade de armazenamento de conteúdos, sem refletir sobre estratégias e formas de relacionar e trazer exemplos da faticidade dos diferentes contextos geográficos e suas implicações na vida das pessoas.

Essa reprodução de conceitos geográficos mais técnica e pouco significativa, pode acabar gerando certo desinteresse pelos assuntos discutidos nessa ciência. Pois, além de não desenvolver o senso crítico no aluno, a memorização faz com que ele fique desestimulado com a disciplina, esquecendo, no final da série ou do curso, grande parte do que memorizou, pois o que lhe é exposto de forma isolada acaba lhe parecendo desconexo e sem sentido. Esta forma de ensino gera desinteresse e de certo modo se torna sem sentido para os alunos, que ficam no papel de passividade, em que os conhecimentos são habilmente transmitidos pelo professor de forma expositiva e sem muitas preocupações pedagógicas com a relação entre conceitos e a vida, ou sem a preocupação do professor em trazer exemplos a partir das realidades em que os alunos vivem e trabalham.

Isso também contribui para a falta de entendimento e muitas vezes perda do significado dos conteúdos que são ministrados pelos professores, de forma autônoma, descomprometida com a realidade de vivência dos alunos e com o sentido dos conceitos geográficos, talvez por falta de conhecimento dos aspectos pedagógicos e didáticos do ensino de geografia (CASTELLAR,2005). Neste sentido a autora apresenta argumentos que precisam ser refletidos e considerados por professores em atuação no ensino da geografia escolar quanto ao papel do aluno nesse processo:

Para orientar-se, perceber as distâncias, localizar-se e compreender os fenômenos o aluno deve ler a paisagem e não apenas desenhar mapas. Deve começar a estabelecer relações entre os lugares, a ler os fenômenos em diferentes escalas, mobilizando o raciocínio e educando o olhar para que possa fazer a leitura do espaço vivido. O saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico – isso seria a concretização da educação geográfica, do mesmo modo que ocorre com a Matemática, a Física, ou outras áreas do conhecimento escolar. (CASTELLAR,2005, p.211).

Partindo dessa proposta, iniciamos com o interesse em pesquisar como a disciplina de Geografia poderia contribuir para uma formação mais humana e empoderamento pessoal no mundo do trabalho. Na busca de aprofundar os estudos sobre a aprendizagem com mais significado para o aluno, suas relações e implicações com a vida e o meio em que se vive, sendo importante questionar sobre as práticas pedagógicas nessa disciplina, e por isso, partimos das seguintes questões norteadoras:

- a) As práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Geografia na escola participante da pesquisa impactam na aprendizagem dos estudantes?
- b) Como estas práticas influenciam na aprendizagem?
- c) Quais são as principais práticas utilizadas e quais outras práticas poderiam ser implementadas no ensino de Geografia?
- d) Como o professor de Geografia utiliza o lúdico em sala de aula para contribuir para a aprendizagem com significado?
- e) A disciplina de Geografia contribui na formação para o mundo do trabalho? Como isto poderia acontecer?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa pretendeu entender como o uso de uma metodologia ativa, pautada na utilização pedagógica do lúdico, enquanto prática pedagógica no ensino de Geografia, na 2ª série do Ensino médio poderia contribuir para o desenvolvimento da cidadania e formação integral destes alunos.

Entre os objetivos específicos, nossa intenção foi investigar e identificar a viabilidade do uso do lúdico enquanto metodologia ativa e instrumento motivador da aprendizagem significativa em Geografia; implementar o lúdico na aprendizagem dos estudantes em uma escola conveniada à Secretaria de Estado da Educação, regional de Itumbiara; criar um produto educacional (orientações didáticas) com perspectiva de contribuir para que outros professores pudessem fazer uso de jogos, baseados no uso de metodologias ativas e dos princípios da ludicidade enquanto estratégia pedagógica e didática para o ensino de conceitos geográficos, buscando o desenvolvimento de aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais que podem auxiliar os sujeitos deste ensino a se situar no mundo a partir do seu espaço e ressignificação social responsável e equânime; e verificar como o nível de interação e responsabilidade de jogos poderia contribuir com a aprendizagem significativa de conceitos geográficos.

A realização desta pesquisa viabilizou a escuta dos estudantes de uma turma da segunda série do Ensino Médio regular e nesta perspectiva possibilitou o conhecimento das vozes desses sujeitos que podem participar e se responsabilizar de forma comprometida com as relações espaciais e as interferências antrópicas ocasionadas no seu meio de vivência. Assim

apresentamos nossa proposta e deixamos que eles se apropriassem dos conteúdos e buscassem formas de avaliar a aprendizagem por meio de atividades que envolvessem regras e se constituíssem em jogos didáticos formais, a partir da sala de aula.

Essa experiência ainda possibilitou-nos o desenvolvimento de um caderno de orientações didático pedagógicas para o desenvolvimento de jogos educativos para os estudos e compreensão dos fenômenos pertinentes a espacialidade e suas relações em diferentes contextos, em que os sujeitos se situam e vislumbrem sua compreensão e entendimento enquanto cultura e reação para empoderamento do indivíduo que conhece e busca tomar suas decisões com base nos interesses e benefícios da coletividade. Dessa forma, acreditamos ser importante o repensar sobre a prática do professor de Geografia e a constante busca por maior envolvimento e comprometimento do estudante quanto ao ato de conhecer e se posicionar no mundo enquanto sujeitos críticos e que podem ir além da mera reprodução de palavras e conceitos desconexos e facilmente esquecidos.

A realização de uma pesquisa no ambiente escolar que conte com a participação dos envolvidos no processo de elaboração do conhecimento torna-se uma grande oportunidade de construção de materiais e novos métodos que poderão ser utilizados e repensados quando necessário. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa e a construção do produto educacional, proporcionaram momentos de discussão e possibilidade de interação entre os alunos, professores e a pesquisadora, durante sua construção e aplicação de algumas atividades.

Os resultados desta pesquisa além de disponibilizados para a comunidade escolar, em formato de dissertação de mestrado e produto educacional elaborado, também são uma oportunidade de construção coletiva de mudanças significativas ao ensino desta unidade escolar e de outras que se interessarem e se abrirem para o estabelecimento de parcerias entre os sujeitos do processo, que sejam considerados e respeitados em sua autonomia e agente da própria aprendizagem, condizente com autoaprendizagem que todos os sujeitos vivenciam, embora nem todos possam perceber como se dá esse processo. A divulgação em meios acadêmicos e científicos também possibilitará a execução de novas pesquisas em outras circunstâncias e localidades.

Após o desenvolvimento deste trabalho, os resultados foram organizados em capítulos, sendo o terceiro capítulo dedicado ao levantamento de um referencial teórico que nos direcionasse para melhorias na compreensão do ensino de Geografia no contexto brasileiro e a relação entre o ensino de Geografia e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Analisamos ainda nesse capítulo sobre o uso das metodologias ativas e em destaque o papel do uso de recursos lúdicos e da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem em Geografia. Isso tudo

requereu um aprofundamento nos conceitos relacionados aos jogos, suas características e adequações, posteriormente, ao uso do jogo no ensino de Geografia.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico utilizado, com a caracterização do tipo de pesquisa, abordagem, o lócus da pesquisa, os sujeitos pesquisados, instrumentos de construção dos dados de pesquisa e os instrumentos de análise. Já no quinto capítulo, apresentamos os resultados e discussões a partir das evidências e dos dados coletados, que foram organizados a partir do diagnóstico com as entrevistas estruturadas com os professores, e questionários com os alunos que colaboraram com este estudo.

No sexto capítulo, apresentamos o produto educacional. Este é composto por um conjunto de orientações pedagógicas aos docentes para o desenvolvimento de práticas educativas que possam auxiliar na ampliação de conceitos, procedimentos e atitudes, de forma que os professores possam mediar situações de formação que possibilitem alargamentos das condições de desenvolvimento dos alunos em todas as dimensões do ser humano.

O produto desenvolvido contém um passo a passo para a elaboração e confecção de jogos, um *kit* com 05 jogos elaborados e validados para a disciplina de Geografia ligados ao currículo da primeira e segunda série do Ensino Médio, possibilitando a utilização das atividades desenvolvidas e incentivando a criação de outros jogos. Ainda no capítulo seis, serão apresentadas as avaliações do produto educacional, pelos professores e a avaliação dos jogos pelos professores e alunos.

Em seguida, no sétimo capítulo, destacamos nossas considerações finais e nela fazemos um apanhado de todo o processo de nosso estudo, pesquisa e os resultados encontrados. Por fim, apresentamos as referências que embasaram a construção deste texto.

Depois, mas não menos importante, apresentamos os apêndices produzidos: questionários, entrevista, fichas de avaliação do produto, bem como os Termos de Consentimento e Assentimento. Por fim, os anexos em que se encontra o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), devidamente aprovado em 01 de agosto de 2019, com o nº do parecer: 3.481.155 e a Nota Técnica da Secretaria de Estado da Saúde de Goiás, que determinou a suspensão das aulas nas unidades escolares no Estado de Goiás.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Na presente seção, serão abordados temas como o ensino de Geografia correlacionada aos princípios da educação profissional e tecnológica. Também nos aprofundaremos nas metodologias ativas de ensino e a ludicidade, observando ainda, alguns conceitos sobre o jogo no ensino e na aprendizagem, e mais especificamente, no ensino dessa disciplina.

#### 3.1 ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia, assim como outras ciências, foi marcada nas últimas décadas, por um processo permanente de interpretação do espaço e de busca de soluções para problemas observados na sociedade, como destaca Cavalcanti (2010). Para a autora, as diversas áreas científicas, especialmente as ciências humanas, têm efetuado reflexões para compreender os processos de mudanças que vem acontecendo nos últimos tempos ou nos mais diversos contextos históricos e seus desdobramentos.

Cavalcanti (2002) enfatiza ainda, que inicialmente o estudo da geografia era direcionado para a difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, focando-se na transmissão de dados e informações gerais sobre países, continentes, aspectos naturais, dentre outros. Neste sentido, não existia nenhuma função voltada para a compreensão da espacialidade e reflexões sobre as interferências antrópicas no meio ambiente e suas implicações sociais, políticas, econômicas e culturais e havia pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades que possibilitassem a formação omnilateral dos estudantes com o desenvolvimento integral para atuação responsável no mundo do trabalho.

Considerando tanto o ensino básico quanto o técnico de nível médio desprovido de significado, Moura (2007) traz um histórico da educação básica no Brasil desde 1930, criticando suas características, em que se diferenciava a educação destinada aos filhos das elites e aos da classe trabalhadora, apresentando uma estrutura dual. Kuenzer (1997; 1999), corroborando com essa crítica destaca que existia um curso primário com duração de quatro anos para aqueles que tinham como finalidade a educação superior e existiam cursos rural ou profissional para as crianças das classes populares. O curso primário poderia ser sucedido do ginásial com duração de seis anos, o normal antecedido de dois anos de adaptação ou o curso comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Para quem terminava o curso rural, a sequência era o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com duração de dois anos.



E nesse período o ensino de Geografia se restringia aos fatos geográficos de forma neutra no que se refere às questões sociais que englobavam aspectos educacionais e a formação discente. Esta formação se mostrava muito conveniente para manter a situação hegemônica de uma elite, que sempre acaba instituindo uma educação voltada para ricos e outra para pobres, em uma escola dual e fortemente excludente, não só na área do ensino de geografia, mas também em outras áreas escolares.

Esta dualidade educacional é evidenciada por Moura (2007), ao destacar que o curso destinado às elites era o ginásial, que permitia o acesso ao ensino superior, e os cursos denominados Normal, Técnico Comercial e Básico Agrícola eram voltados para os filhos dos trabalhadores e visavam ao imediatismo do atendimento aos setores produtivos da economia.

Dessa forma, esse ensino pouco contribuiria para a transformação social de acordo com a abordagem crítica do que se estudava, favorecendo apenas a memorização de conteúdos, a descrição fragmentada e, por vezes, certa alienação dos sujeitos envolvidos nesta abordagem de ensino (SILVA, 1996).

Nas décadas de 30 e 40, consolidou-se no Brasil a preocupação com políticas nacionais voltadas para a educação. A partir de 1932, a disciplina de Geografia assumiu uma forma autônoma, porém, ainda com caráter descritivo sobre a terra, astronomia, cosmografia, cartografia, seguindo os moldes educacionais da Europa (PIZZATO, 2001) e ainda com poucas contribuições para uma formação para a cidadania.

Havia professores que defendiam a visão conservadora, com metodologias mais descritivas e, por outro lado, docentes que buscavam a renovação do ensino e de conteúdos. Neste contexto, Pizzato (2001) lembra que um marco importante no ensino de Geografia foi a proposta apresentada pelo Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, que representava uma escola modelo, propondo uniformizar o currículo para os demais estabelecimentos de ensino secundário do país, em que o professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, teve grande influência no processo de consolidação do projeto de instituir a geografia moderna nas escolas brasileiras a partir dos anos 1930, marcando a transição da geografia clássica que representava a geografia tradicional para a moderna que vai durar até aproximadamente os anos 1970. O ensino de Geografia, nesse contexto, passava por uma renovação, sofrendo profundas mudanças em termos de finalidades e metodologias.

Na década de 70, durante o regime militar no Brasil, o ensino de Geografia foi direcionado a abordar questões políticas de maneira despolitizada ou nem se quer mencioná-las. Consolidando-se então o fazer pedagógico do professor dessa disciplina por agir a favor do

Estado, em detrimento dos interesses e necessidades da classe trabalhadora, como podemos perceber pela descrição,

Por esse motivo, os livros de Geografia, por tratarem de temas políticos sem a sua essência circulavam com desenvoltura em exaltações de realizações do Estado Ditatorial. Falava-se, por exemplo, das transformações das paisagens da Amazônia, das novas migrações e assentamentos ao longo das grandiosas obras de redenção da região norte, mas não se falava das transformações geográficas em curso no campo brasileiro com o avanço do capitalismo monopolista em busca da terra. Ou quando esse tema era tratado, a análise ficava limitada ao aspecto fisionômico, descrição daquilo que os levantamentos empíricos estavam mostrando [...] (SILVA, 1996, p. 130-131).

Porém, Moreira (2011) já afirmava que a educação geográfica deveria ocorrer de forma a contribuir com a compreensão do espaço geográfico, como resultado da materialidade do trabalho a partir das contradições da sociedade. Dessa forma, o autor defende que o ensino de Geografia deve ser um saber aprendido de acordo com o que é vivenciado pelos sujeitos, a partir de sua realidade e da realidade ideológica a qual se refere esse contexto.

De acordo com Orientações Curriculares para o Ensino de Geografia no Ensino Médio (BRASIL, 2006), esta disciplina deve preparar o aluno para a localização, compreensão e atuação no mundo complexo, problematizando a realidade, formulando proposições que existem no espaço geográfico. Sendo assim, esta orientação curricular já parte da premissa que para preparar o aluno para essas atividades, o professor deverá proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade e sua posterior atuação em sociedade. É importante ressaltar que apesar deste direcionamento curricular, percebe-se em muitas situações, que o ensino de Geografia ainda não atingiu os objetivos estabelecidos pelos documentos norteadores.

Isto reforça a defesa feita por Diesel, Baldez, Martins (2017) sobre a importância da utilização de metodologias que além de serem atrativas ao estudante, o leve a uma construção do conhecimento a partir do que já se sabe, com foco na ação do aluno e mediação do professor para avançar e sistematizar os conhecimentos em geral, em nosso caso estamos pensando na aprendizagem e construção do conhecimento geográfico com foco na ação desses a partir da intencionalidade pedagógica do professor, contemplando a natureza relacional da construção do conhecimento e importância do entendimento e significação em termos de contextos relevantes.

O documento oficial, citado anteriormente, destaca ainda que a Geografia não é uma disciplina descritiva e empírica, em que os dados sobre natureza, economia, população são apresentados de forma linear, a partir de uma sequência, como se fossem baseados em uma

ordem natural. É necessário que busquemos entender como e porque determinados fenômenos se produzem no espaço e suas relações com os processos econômicos, sociais, culturais e políticos, analisando o processo histórico e a particularidade dos lugares. Aspectos importantes para uma formação profissional de qualidade e que prepare os indivíduos para sua inserção no mundo do trabalho, nas mais diferentes áreas conforme suas escolhas e aptidões.

As Orientações Curriculares para o Ensino de Geografia no Ensino Médio, pontuam que a importância da Geografia está relacionada com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica. Além disso, orienta a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo (BRASIL, 2006).

Um dos objetivos da Geografia no Ensino Médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas, sendo considerados os conhecimentos prévios do estudante e o meio geográfico no qual ele está inserido. Assim, a escola e o professor devem, a partir do objetivo geral, da proposta pedagógica adotada por cada instituição, e dos parâmetros que norteiam o ensino da Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar, definir os objetivos específicos, como:

Compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial;  
Dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica;  
Reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano (BRASIL, 2006, p. 44).

É destacado nessas orientações curriculares o papel imprescindível do professor para se alcançar esses objetivos, pois ele é o especialista do componente curricular. Cabe-lhe, portanto, o estabelecimento de estratégias de aprendizagens que criem condições para que o aluno adquira a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico, é ele que em sua intencionalidade pedagógica irá elaborar propostas que exigirão ações e decisões de seus alunos para alcançarem de forma mais autônoma os conteúdos a serem apreendidos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos em teoria devem obter ao longo das etapas escolares, aprovada em 2017, estabelece para o Ensino Médio a ampliação e o aprofundamento das habilidades construídas durante o Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC, o ensino da área de ciências humanas, que engloba disciplinas como História e Geografia deve priorizar o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração, permitindo a percepção da realidade e raciocínios mais complexos, com o domínio

maior de diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BRASIL, 2017).

Considerando que a legislação educacional brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, que garante os direitos de acesso e permanência na Educação Básica, incluindo-se o Ensino Médio, destaca em seu 1º art., parágrafo 2, que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996), entendemos, portanto, que os conhecimentos que abrangem a disciplina de Geografia como uma das vertentes da área de ciências humanas, são relevantes para a formação social do indivíduo como parte efetiva da sociedade a qual se insere e pode fornecer saberes que servirão para o embasamento, argumentação e decisão consciente de seus posicionamentos.

Por isso, quando se retoma a BNCC, destaca-se que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possui o desafio de desenvolver capacidades de diálogo, seja entre indivíduos ou grupos sociais de diferentes características culturais. O referido documento propõe habilidades para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área, elencando os procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados selecionados, organizados e conceituados por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um determinado espaço, tempo ou circunstância específicos (BRASIL, 2017).

A defesa existente na BNCC é de uma formação capaz de fornecer aos indivíduos uma liberdade de expressão, discussão e defesa de diferentes pontos de vista a partir do diálogo, sistematização de ideias e argumentos. Para isso, os jovens utilizam, de forma crítica, dos meios de comunicação existentes para expressarem suas ideias e seus pontos de vista (BRASIL, 2017), mas para que isso realmente se efetive, é muito importante que os professores em formação inicial e continuada, se apropriem de práticas pedagógicas que possam propiciar esse processo de formação e desenvolvimento da criticidade para se situarem no mundo.

Diante do exposto, compreendemos que o processo de formação de professores é muito relevante, já que precisa ser conduzido no sentido de possibilitar o desenvolvimento de competências crítico-reflexivas, que forneçam situações que exijam dos estudantes o desenvolvimento de pensamentos mais autônomos, facilitando a autoformação e a articulação entre teoria e práticas de ensino que busquem a ação dos alunos e a responsabilização de todos os envolvidos para criar condições de aprendizagem. Conforme destaca Cavalcanti (2002), essa deve ser uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos e compreensão do mundo no contexto que se insere a sua atuação profissional que é situada e pode interferir de forma positiva ou negativa, conforme

suas escolhas e ações. De acordo com Braga (2011), esta formação baseada na escola geográfica crítica:

Contribui para que professores possam orientar discussões ou debates com os alunos em sala de aula utilizando diversas ferramentas de mídias como slides, imagens, vídeos, músicas, reportagens de revistas ou jornais, softwares para computadores que abordem a temática da aula, mas para que isso ocorra, o professor deve planejar aulas não somente embasadas no livro didático, pois ainda existem educadores que utilizam somente o livro didático como único material de apoio (BRAGA, 2011, p. 2).

É interessante destacar que muito antes de ser uma disciplina escolar, a Geografia é uma área do conhecimento que precisa se constituir enquanto prática social que nos acompanha por absoluta necessidade para compreender e se posicionar ante as situações e fazer escolhas conscientes. Os seres humanos no processo de civilização modificaram e modificarão o espaço, transformando seu entorno e, conseqüentemente, fazendo Geografia. Acreditamos que a Geografia, conforme afirma Kaercher (2004, p. 343) “possibilita aos alunos olharem o mundo em que vivem de forma mais plural, complexa, contraditória e dinâmica, sim, de forma [...] crítica” e assim entender as implicações de notícias, leis ou simples ações cotidianas.

Para alcançar essa visão mais complexa, crítica e dinâmica do mundo, auxiliando o processo de ensino e de aprendizagem, cabe ao professor escolher os materiais didáticos e as metodologias que possam ser empregadas em cada conteúdo (BRAGA, 2011). Entendemos, portanto, que seja muito importante que haja uma revisão metodológica de educadores e da equipe pedagógica em busca de novas práticas de ensino.

O desenvolvimento do conhecimento geográfico, na perspectiva histórico-cultural, deveria acontecer por meio da construção de conceitos escolares para interpretação do mundo, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, os professores de Geografia podem buscar práticas pedagógicas que conduzam o aluno a superar as suas dificuldades na construção de conceitos científicos. Além disso, concorda-se com Freire (2020) quando expressa a importância de se elencar contextualizações dos conhecimentos numa perspectiva emancipadora, com uma vigilância constante para não se encaminhar para uma formação alienante na lógica competitiva e desumana atualmente percebida na atual economia global.

No ensino de Geografia tradicional, o professor aborda o conteúdo enfatizando apenas teoria, citações e definições que são usualmente estabelecidas pelos livros didáticos e em algumas aulas, o uso de alguns instrumentos como *datashow* em ocupar o espaço deixado defasado na explicação, com imagens, fotos ou mapas. Freire (2020), critica esse tipo de educação bancária e sugere ao professor a promoção de uma curiosidade epistemológica que possa romper com a curiosidade ingênua e do senso comum que normalmente os alunos trazem.

Este autor propõe então que, ensinar e pesquisar são essenciais para o desenvolvimento da criticidade e conhecimento que traz autonomia e empoderamento aos sujeitos da aprendizagem, sendo que o professor precisa criar condições para que isto ocorra, este deve ser um compromisso ético de cada educador/professor em atuação.

Cabe ao educador, diferenciar sua prática pedagógica para a partir do conhecimento do contexto aos alunos, inserindo no cotidiano educacional do estudante a sua realidade conceitos geográficos que serão ressignificados e se transformarem em novos saberes e isso requer do professor um conhecimento do aluno, da sua vivência para elaboração do planejamento das aulas, já que o aluno deve ser o foco da aprendizagem. Como destaca Moura (2009),

[...] metodologia de ensinagem inclui muito mais do que a simples aplicação de uma técnica em determinado momento da prática pedagógica. Envolve toda a teia de relações entre professor e alunos-alunos que possibilita a realização do processo ensino-aprendizagem. Pressupõe a utilização de métodos, técnica de ensino, atividades e os diferentes recursos pedagógicos (MOURA, 2009, p. 24)

Em diferentes diretrizes educacionais, como já mencionado, é destacada a importância de incentivar a prática pedagógica fundamentada em diversas metodologias. Devendo, portanto, valorizar concepções de ensino e aprendizagem; propondo trabalhar o conteúdo de forma crítica, dinâmica, contextualizada, com questões que estimulem o senso crítico, o raciocínio e a reflexão. Neste sentido afirmamos que a sinergia dessa diversidade metodológica pode contribuir para apropriação do conhecimento geográfico escolar de forma crítica e significativa, aspectos importantes na formação profissional.

Os métodos de ensino não são um fim, mas um meio pelo qual o professor poderá alcançar os objetivos estabelecidos, e por mais eficientes que possam parecer, os métodos não são mais importantes que os estudantes. É importante que ele seja empregado levando em consideração os paradigmas socioculturais e educacionais, os objetivos de ensino, a natureza do conteúdo, o nível do aluno e a natureza da aprendizagem. Por isso, Oliveira (1994) argumenta que é necessário que o ensino seja envolvido com o que vivenciam os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o autor defende que:

Este caminho dialético pressupõe que o professor se envolva não só com os alunos, mas, sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar os conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de saber. Nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno mero receptáculo do saber. Dessa forma, é fundamental que o professor participe do debate teórico metodológico que vem sendo travado nas universidades. É através de sua

inserção nesse debate que fará a sua opção consciente acerca do caminho crítico que a geografia e a escola devem ter (OLIVEIRA, 1994, p. 140).

Percebe-se que trabalhar de forma criativa, dinâmica, contextualizada, não é fácil para muitos professores, pois exige planejamento, disponibilidade de tempo, pesquisa, desejo de romper com o comodismo de trabalhar somente o livro didático como único recurso, ou adotar apenas aulas expositivas, imputando ao aluno o papel de mero receptor das informações. Entretanto, quando o professor consegue romper com esse modelo tradicional de transmitir a informação e passa a ser um pesquisador, adota novas práticas pedagógicas e novas metodologias, para envolver o aluno no estudo.

Assim, mediar a construção do conhecimento pelo aluno, pode tornar mais fácil o aprender. Além disso, torna-se também mais interessante, significativo e prazeroso o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para alcance de uma formação emancipadora, mais ampla, e que leve em conta todas as dimensões do ser humano.

### 3.2 A GEOGRAFIA E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A discussão acerca da educação e qual o papel exercido por ela na vida dos indivíduos, tem sido retomada por estudiosos, que se apoiam em diferentes trabalhos e ideais educativos, como os de Freire (2020) ao defender a educação como meio emancipador, superadora dos preconceitos, quando esta é pautada na prática educativo-crítica. Este autor defende ainda que o professor tem o papel fundamental de assumir-se como ser social e histórico pensante e transformador da realidade dos estudantes, a partir de sua prática como profissional da educação.

Para que a ação do professor seja de fato transformadora da realidade social dos estudantes, é preciso que o docente fique atento à curiosidade, aos questionamentos dos alunos, assim como, às construções e produções que esses sujeitos são capazes de fazer. Por isso, Freire (2020) coloca em destaque o respeito à autonomia dos sujeitos para que a dignidade desses com suas inquietações e curiosidades construam suas próprias descobertas.

Como já dito anteriormente, a prática educativa, sobretudo no ensino de Geografia, tem sido tratada de forma desvinculada da atividade profissional dos sujeitos, ainda que existam leis que regulamentem e exijam um vínculo entre a educação básica e o mundo do trabalho. A atividade do professor, nesse cenário, fica restrita à transmissão de conteúdos isolados, com uso de repetidas técnicas de memorização, e apenas descrevendo o espaço. É necessário, então, uma

maior relação entre a cidadania e a Geografia, por meio da utilização do conhecimento que os alunos já possuem para analisar o seu espaço, país e sociedade, e avançar em termos de conhecimentos locais, regionais, nacionais e globalmente constituídos, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente das transformações sociais.

Assim, a disciplina de Geografia, segundo Lopes (2013), para contribuir na formação plena da cidadania do aluno, precisa ser ensinada dentro de uma proposta pedagógica aberta a atividades e técnicas que levem os alunos à discussão, à formação de ideias, deixando de lado a passividade e se posicionando de forma crítica e argumentativa. O autor destaca ainda que tanto a escola, a disciplina, quanto o professor, não devem mais ser apenas transmissores de conhecimentos, e os alunos, por sua vez, devem ter uma participação ativa, fazendo inferências e se posicionando quanto a questões de apropriação e utilização dos espaços e recursos naturais, em que podem surgir preocupações e cuidados com relação a mudanças climáticas e emissão de gases de efeito estufa, por exemplo.

Dessa forma, partindo da realidade do aluno, esperamos que o ensino da Geografia, seja capaz de contribuir para a formação de diferentes visões de mundo e de lugar, estimulando o conhecimento do papel do aluno e sua participação na sociedade. Santos (2007) retrata esta questão ao discutir sobre o ensino de Geografia e a formação cidadã dos estudantes:

A educação deveria prover todas as pessoas com os meios adequados para que sejam capazes de absorver e criticar a informação, recusando os seus vieses, reclamando contra a sua fragmentação, exigindo que o noticiário de cada dia não interrompa a sequência dos eventos, de modo que o filme do mundo esteja ao alcance de todos os homens. O morador-cidadão, e não o proprietário consumidor veria a cidade como um todo, pedindo que a façam evoluir segundo um plano global e uma lista correspondente de prioridades, em vez de se tornar o egoísta local, defensor de interesses de bairro ou de rua, mais condizentes com o direito fetichista da propriedade que com a dignidade de viver. O leitor teria sua individualidade liberada, para reclamar que, primeiro, o reconheçam como cidadão (SANTOS, 2007, p. 128-129).

O autor defende ainda uma leitura de mundo, de modo crítico e não passivo. Compreende-se, portanto, que o ensino de Geografia pode contribuir para a formação humana integral e omnilateral (FRIGOTTO, 2012), em que independente do futuro profissional escolhido, o estudante desenvolve conhecimentos atitudinais, procedimentais, factuais e conceituais que fortalecem sua postura reflexiva e crítica para exercer sua autonomia.

Percebemos assim a importância de possibilitar o entendimento da cidadania e a interpretação do mundo a partir da participação das discussões socioeconômicas, em que o professor deve buscar promover os estudos que desenvolvam nos estudantes em formação, possibilidades de problematizar e perceber a Geografia em sua realidade, empregando as



diferentes aprendizagens geográficas em sua vida. Essa percepção deve ser frequente nos diferentes contextos e situações da vida cotidiana, a fim de desenvolver consciência e autonomia nas escolhas e decisões sobre o meio ambiente e a vida social, política, econômica, dentre outros, sempre em constantes transformações que precisam ser analisadas e entendidas em termos de implicações sociais, econômicas, políticas entre outros aspectos que podem ter alcance.

Tendo por base a relação entre a vida cotidiana e os conceitos que devem ser trabalhados e desenvolvidos em sala de aula, é possível estimular o entendimento e a compreensão de fenômenos a partir da análise de toda conjuntura e buscar soluções que sejam coerentes com o bem estar coletivo e a participação cidadã. Assim, percebemos a necessidade de se trabalhar um ensino mais dinâmico e que permita a participação mais ativa dos alunos, no desenvolvimento da sua autonomia, em que a comunidade escolar precisa assumir um papel mais coerente com a reconstrução de saberes e entendimento das transformações complexas e dinâmicas.

Partindo da condição essencial de formar pessoas para atuar em uma sociedade, que tenham autonomia para promover aprendizados, que participem ativamente do processo de (re)construção das realidades, destacamos a importância de buscar entendimento das práticas geográficas utilizadas no ensino regular. Além disso, é essencial analisar seu potencial de apropriação e aplicação dos princípios da educação profissional e tecnológica, a fim de contribuir para a formação integral dos estudantes, preparando-os para exercerem ativamente seu papel na sociedade, independente da profissão que vierem escolher.

Assim, é necessário segundo Castellar (2005, p. 213) que sejam realizadas “algumas mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar geografia escolar”, é preciso desenvolver novas metodologias, melhorar a estruturação dos conteúdos e objetivos de ensino, a fim de alcançar uma formação mais ampla, que leve em conta todas as dimensões do ser humano.

Para fundamentar essa formação mais ampla do ser humano, buscamos embasamento teórico em Frigotto (2012), que entende essa formação como Omnilateral, ou seja, em todas as dimensões do ser humano.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Para o autor, esta formação ou educação omnilateral leva em consideração todas as dimensões que constituem o ser humano, assim como as condições necessárias ao seu desenvolvimento, envolvendo a educação e a emancipação humana em todos os sentidos. Essa é a formação que almejamos promover no ensino de Geografia na educação básica.

Porém, para se promover essa formação, o professor, além de valorizar a aprendizagem de conceitos e conteúdos geográficos, deve buscar também o desenvolvimento de novas posturas e ações que humanizam e podem trazer uma formação mais ética entre as pessoas, o que pode refletir em uma sociedade que dialogue mais para resolver seus conflitos, para citar um outro exemplo; considerando uma participação mais ativa, harmoniosa e crítica nos espaços de vivência.

Ao trabalharmos o ensino de Geografia tendo em vista estes aspectos, haverá uma aproximação com a formação integral do estudante, que envolva toda a amplitude do ser em suas diversas dimensões, nas quais quem está sendo formado é visto em sua totalidade. Esta formação integral é de acordo com Ciavatta (2014) uma formação que inclui as dimensões estruturantes da vida, ou seja, o trabalho, ciência e cultura, que permite novas perspectivas de vida para jovens, com a possibilidade de superar desigualdades sociais, assumindo de forma consciente seu papel na construção de um mundo menos individualista e mais solidário. Estes aspectos são tratados na BNCC, ao destacar o compromisso com a educação integral:

Neste contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim, para efetivar a educação integral é fundamental que se contemple as várias dimensões dos sujeitos em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural. O desenvolvimento amplo é, portanto, o elemento central da proposta formativa da educação integral, que como aborda a BNCC, exige que se assumam compromissos e ofereçam as condições materiais para uma formação e o desenvolvimento integral, contribuindo para a formação de jovens mais críticos e questionadores da realidade que se encontram.

Neste contexto, o ensino de Geografia tem sua relevância, já que ao utilizar abordagens mais críticas, pode capacitar o aluno para a leitura de mundo, auxiliando na formação cidadã e

ética de estudantes conscientes do papel de cada um na construção e transformação do mundo. Ao assumir seu papel no mundo, Callai (2001, p. 134) destaca que “o cidadão se reconhece como um indivíduo capaz de construir sua história e a sua sociedade”, e essa construção está intimamente ligada ao trabalho, que é uma atividade inerente ao homem.

Assim, percebemos que a possibilidade de construir sua história está relacionada a um dos pilares da EPT que trata do trabalho como princípio educativo, que pode e deve ser utilizado no ensino regular. Pois, historicamente o homem tem produzido sua existência por meio do trabalho, se humanizando por meio dele e conseqüentemente tornando o mundo mais humano, como destaca Saviani,

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2008, p.11).

Ao considerarmos o trabalho como princípio educativo e o Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, torna-se imperativo considerar este ensino como um direito social e subjetivo, e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Assim, trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana e suas relações sociais e ambientais. Conhecer e dominar tanto a sociedade quanto a natureza contribui para a construção de sujeitos emancipados, criativos e críticos da realidade e com condições de agir sobre ela, compreendendo e atuando no espaço geográfico.

O trabalho é tratado no documento que norteia o Ensino Médio, quando a BNCC em um dos eixos formativos destaca a inserção da Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Regular. Sabemos que a BNCC não é um currículo, foi aprovada no ano 2017 e orienta a construção dos currículos em cada estado brasileiro, o que está ocorrendo seguindo etapas de discussão e elaboração do documento. A implantação do currículo referência do estado de Goiás está prevista para 2021, quando será possível analisar como a formação profissional será oferecida aos estudantes.

Até o momento, apesar de estar presente nos documentos norteadores do Ensino Médio, não percebemos essa formação técnica específica para alguma profissão no ensino regular, porém é necessário se pensar na formação geral oferecida ao estudante e buscar mecanismos para atender as diferentes demandas dentro das instituições e nas mais diversas profissões, conforme os interesses e aptidões destes estudantes. É necessário então, uma “organização

curricular mais flexível, baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico, e não como receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 337).

É comum no Ensino Médio regular encontrarmos ações voltadas para o “mercado de trabalho”, para atender as necessidades de acumulação de capital que beneficia uma minoria. Porém, o que desejamos é a formação para o mundo do trabalho, que busca a inserção do ser humano na base dos elementos que constituem a própria existência e estimula a colaboração do bem coletivo, desenvolvendo potencialidades sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas. Assim, o preparo para o trabalho assume a dimensão de princípio educativo, que contribui para a constituição da identidade humana, que pelo trabalho modifica o espaço e a si próprio, como destaca Frigotto

O trabalho como princípio educativo, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. (...) é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2006, p. 60-61).

Percebemos que na educação básica regular, apesar de previsto na BNCC, ainda não observamos indícios de uma educação para o trabalho, o qual fundamenta as discussões sobre a formação integral, já que segundo Saviani (2007, p.154) “O que o homem é, é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. Essas discussões suscitam as reflexões sobre a articulação entre a educação básica e a educação profissional, que de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) a algum tempo vem ganhando espaço no campo da educação, principalmente no sentido de luta política, visando uma proposta de formação de um cidadão capaz de refletir e provocar transformações sociais, que transcende a alimentação do capital e do mercado de trabalho.

Assim, até que se implemente uma formação integral com o trabalho como princípio educativo no ensino regular, que se efetive a redução/eliminação da dualidade existente entre a educação básica e profissional, é necessário a adoção de práticas educativas que viabilizem a inserção do aluno na sociedade, preparando-o para enfrentar os desafios no mundo do trabalho e suas contradições. Para tanto, sugerimos que professores e comunidade escolar se unam para

assumir um papel mais coerente com a reconstrução dos saberes e entendimento das transformações em sua complexidade e dinamicidade.

Neste sentido, é possível entendendo a realidade percebida nas práticas geográficas no ensino regular, apropriar e aplicar os princípios da educação profissional e tecnológica, com a adoção de algumas ações, como foi evidenciado nos estudos de Zabala (1998) que destacam a importância da constante avaliação do trabalho por parte do profissional, visando compreender como tem sido sua prática educativa e procurando utilizar-se de uma perspectiva processual, a fim de promover uma formação integral dos estudantes.

Para isso, de acordo com o autor supracitado, a instituição escolar deve privilegiar as experiências vividas, explorar os vínculos e condições pessoais dos que dela participam. Para tanto, é imprescindível que os objetivos educacionais sejam definidos ao desenvolver todas as dimensões da pessoa, caracterizando as seguintes tipologias: factual e conceitual (o que se deve aprender?), procedimental (o que se deve fazer?), e atitudinal (como se deve ser?). Assim, nos apoiamos nos estudos de Zabala (1998) para elaborarmos o produto educacional que foi organizado em forma de sequência didática.

Ao retomar a característica dos conteúdos, bem como sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, Zabala (1998) considera que os conteúdos factuais, referem-se aos acontecimentos, datas comemorativas, localização de territórios, entre outros. No ensino de Geografia, pode-se esclarecer que esses conteúdos tendem a ser tratados sob a forma “certo ou errado”, não possibilitando ao aluno uma discussão ou uma possibilidade de aprendizagem por esquemas ou categorias, por exemplo. Por sua vez, os conteúdos conceituais são os que envolvem conceitos, fatos em comum, envolvem ideias abstratas e exigem análise e comparação ao serem estudados. Podemos citar como exemplo a questão de cidadania que é estudada em Geografia.

Como conteúdos procedimentais, Zabala (1998) entende os que envolvem ações ordenadas com um fim. Dessa forma, os conteúdos são trabalhados a partir da ideia do “aprender para fazer”, e nesse sentido podemos citar aqueles que envolvem o estudo dos conteúdos sobre localização geográfica a partir de pontos cardeais, no qual o estudante precisa compreender os conceitos para aplicá-los. Para estes exemplos, é primordial que a aula seja mais dinâmica, capaz de gerar a interação e com objetivos explícitos para professores e estudantes.

Ao que se refere aos conteúdos atitudinais, o autor explica que se trata daqueles que envolvem valores, atitudes e normas. Assim, podemos inferir que no contexto da disciplina de

Geografia são aqueles que envolvem a ideia de cidadania, cooperação, conservação do meio ambiente, entre outros. Para esse autor, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais,

[...] supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação (ZABALA, 1998, p. 48).

Ainda sobre a abordagem dos conteúdos, considerando os aspectos apresentados por Zabala (1998) anteriormente, podemos destacar os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) que ressaltam a importância do planejamento para as ações do professor. Por isso, acredita-se que discutir sobre a dimensão da aula e seu formato, torna-se imprescindível para a atuação docente.

Nesse sentido, a aula implica *tecnia*, raiz etimológica de técnica, para designar uma habilidade mediante a qual se faz algo. A ação docente se desenrola em torno da *tecnia*, aula demanda habilidades para harmonizar seus elementos constitutivos, por meio dos quais se visa o ensino e a aprendizagem. A aula se realiza em um espaço e em um tempo demarcados, mas apresenta uma composição de unidades, que pressupõe uma estruturação entre objetivo, finalidade, conteúdo, método, técnica de ensino, tecnologia e avaliação (VEIGA, 2008).

Entende-se, portanto, que a aula deve assinalar um sentido ao ensino desenvolvido, edificando-o em torno da aprendizagem, da educação, da inserção da cultura, bem como participe do processo civilizatório. A aula só pode ser ela mesma se carregar em seu processo e em seu resultado um sentido e uma significação para os sujeitos que dela compartilham. Numa dimensão vinculada à *tecnia*, a aula opera em um âmbito do saber fazer.

É muito comum abordar o tema planejamento de forma burocrática, apenas vislumbrando cumprir com os prazos e regras pré-definidas pelo sistema educacional. Por isso, torna-se importante discutir não apenas o como trabalhar em sala de aula, mas também o que se trabalha nesse espaço, o que é definido entre as partes e quais os reais significados em cada uma das etapas desenvolvidas. Assim, a ação pedagógica deve tomar um caráter globalizador, no qual se considera que os conteúdos da aprendizagem são “[...] sempre meios para conhecer ou responder a questões que a realidade das experiências dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa” (ZABALA, 2002, p. 28).

Considerando todo o exposto, destaca-se que existe uma necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que favoreçam a motivação e a autonomia, como destaca Berbel (2011), oportunizando a escuta aos estudantes, valorizando

suas opiniões, exercitando a empatia, respondendo-lhes, e criando um ambiente favorável à aprendizagem. Esse caminho poderá ser traçado com o auxílio das metodologias ativas de ensino, como o uso do lúdico, objeto desta pesquisa.

### 3.3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A LUDICIDADE

Na perspectiva de constante aperfeiçoamento das práticas pedagógicas utilizadas, o estudo e conhecimento das metodologias ativas podem ser uma das estratégias para se atingir a aprendizagem significativa<sup>2</sup> e contextualizada. Acredita-se que dessa forma favoreça a formação de competências para vida pessoal e profissional, voltando-se para ações que envolvam o protagonismo do estudante.

Neste sentido, tem-se as colaborações de Moreira (2011) quando trata do ensino de conceitos científicos, fundamentado na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel que foi mais tarde retomada por Novak em termos pedagógicos, e que destacam a necessidade de se valorizar o que o aluno já sabe, usando esses conhecimentos como “pontos de ancoragem” para que novos saberes façam parte da estrutura cognitiva do aluno.

O autor destaca ainda que Ausubel baseia sua teoria na premissa de que a mente humana possui uma estrutura organizada e hierarquizada de conhecimentos que se alteram pela incorporação de novos conhecimentos, proposições e ideias. Cabe ao professor identificar a base de conhecimentos e estabelecer conexões para proporcionar novas aprendizagens. Assim, os organizadores prévios são os materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si e sua principal função é servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que pode ser aprendido de forma significativa.

Nesta perspectiva, Agra (et al., 2019) destaca que uma aprendizagem de acordo com a aprendizagem significativa de Ausubel, refere-se a uma estratégia promissora em situação formal de ensino, que deve considerar a interação de novos conhecimentos com conhecimentos prévios (subsunçores<sup>3</sup>) relevantes e a partir de sucessivas interações, esse subsunçor adquire novos significados, tornando-se mais rico, mais complexos e elaborados, possibilitando novas

---

<sup>2</sup> A Teoria da Aprendizagem Significativa foi proposta por David Ausubel (1918-2008) em 1963, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. formação de um sujeito ético, reflexivo e humanizado. Na formação, por meio da Aprendizagem Significativa, os estudantes produzem sentidos e significados acerca de suas aprendizagens, de maneira contextualizada e protagonista, levando em conta o conhecimento prévio que trazem da esfera escolar e para além dela (MOREIRA, 2011).

<sup>3</sup> Subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles (MOREIRA, 2010, p. 2).

aprendizagens.

A partir da análise da teoria de Ausubel, os autores destacam que dentre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno previamente sabe, e que deve ser considerado como ponto de partida. Assim, ressaltam que identificar o que o aluno já sabe é mais que identificar suas representações, conceitos e ideias. É necessário que o professor esteja atento ao que o aluno possa revelar sobre suas expectativas e experiências de vida, sendo importante considerar a totalidade do ser cultural/social em suas manifestações e diferentes linguagens.

Neste sentido, é importante analisar o conceito de aprendizagem significativa de acordo com Agra et al. (2019) à luz da Teoria de Ausubel, que define esta aprendizagem como um processo de aquisição de novos conhecimentos a partir do qual concebe o significado como resultado desse processo. Para esses autores, “o significado é um produto fenomenológico do processo de aprendizagem, no qual o significado potencial, inerente aos símbolos, converte-se em conteúdo cognitivo, diferenciado para um determinado indivíduo” (AGRA, et al., 2019, p. 262).

Contribuindo para a compreensão da aprendizagem significativa, Moreira ressalta que de acordo com Ausubel, o conceito central desta teoria refere-se a

um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, definida como conceito subsunçor (MOREIRA, 2019, p. 161).

Para acontecer uma aprendizagem de forma significativa segundo Ausubel, Moreira (2019) ressalta que são necessárias três condições: o conhecimento prévio, material instrucional potencialmente significativo e motivação para aprender.

O conhecimento ou organizador prévio, é uma modalidade instrucional com características de nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade em relação ao material de aprendizagem. Sua finalidade é auxiliar o sujeito a perceber a relação entre os novos conhecimentos e os subsunçores existentes em sua estrutura cognitiva, servindo para facilitar a aprendizagem, já que assumem a função de “pontes cognitivas”.

O material instrucional potencialmente significativo deve apresentar relação entre a estrutura cognitiva e o conhecimento prévio do sujeito, situando-se dentro da capacidade intelectual humana, relacionando-se ao conhecimento específico e relevante que existe na estrutura cognitiva do aluno.



Por fim, a terceira condição destacada por Moreira (2019) para que a aprendizagem seja significativa, refere-se à motivação para aprender. Ou seja, o aprendiz deve estar predisposto a relacionar os novos conhecimentos a seus conhecimentos prévios, deixando-os mais elaborados, mais enriquecidos e mais estáveis, à medida que os novos conhecimentos adquirem significado e são integrados à estrutura cognitiva.

Assim, é possível perceber alguns resultados da aprendizagem significativa, no que se refere à aquisição de novos significados integrados aos conhecimentos prévios, em que as novas informações adquirem significado e são agregadas às estruturas cognitivas dos alunos. Neste processo interativo, tanto o conhecimento prévio quanto o novo se modificam.

É relevante destacar ainda, que na aprendizagem significativa, o aluno atribui significado ao conhecimento e lhe confere importância conforme a utilidade para sua vida cotidiana, ou seja, quando um aluno aprende significativamente, ele pode transferir para sua vida esse aprendizado de alguma forma mais elaborada.

Dessa forma, ancorados em Novak (2010), ratificamos seus pressupostos referentes ao objetivo central da educação, que é empoderar os alunos a comandar seu próprio sentido do que é aprender, em que é necessário pensar, sentir e agir, afim de um significado novo, um novo conhecimento. Novak (2013) destaca ainda a criatividade como uma extensão da aprendizagem significativa, na qual o modelo de criatividade é igualmente aplicável a todos os campos da atividade humana, desde que sejam utilizadas as ferramentas e habilidades adequadas.

O autor destaca que existem três requisitos fundamentais para alcançar altos níveis de aprendizagem significativa:

- 1- O material a ser aprendido deve ser inerentemente potencialmente significativo;
- 2- O aluno deve possuir conceitos e proposições relevantes em sua estrutura cognitiva;
- 3- O aluno deve escolher relacionar e integrar as novas ideias com as ideias relevantes existentes em sua estrutura cognitiva (NOVAK, 2013, p. 30).

O primeiro fundamento destaca importância que o material, as palavras, imagens forneçam o significado ao aluno; podendo o material utilizado para a produção dos jogos atender esse requisito uma vez que ao participar da elaboração e ter disponibilizado um material com todos os cuidados estéticos e organizado de forma planejada, pode ser muito interessante neste sentido. Já o segundo depende dos currículos, que devem apontar diretrizes e saberes que possam ser trabalhados de forma articulada, em que haja possibilidade de relacionar os conceitos iniciais adequados à cada série/nível de ensino; e o terceiro requisito é determinado principalmente pelo aluno, que deve escolher aprender de forma significativa e pode aceitar

estímulos e desafios a partir de jogos com fins educacionais.

Assim, “a aprendizagem significativa está na base da integração construtiva de pensamento, sentimento e ação, levando ao empoderamento para o compromisso e a responsabilidade” (NOVAK, 2013, p. 32), em que o aluno é participante desse processo, apresenta motivação para aprender, compreender, refletir e atribuir novos conceitos, a partir de conhecimentos e experiência prévias, sendo capaz de modificar os significados existentes por meio da organização e integração na estrutura cognitiva dos conceitos prévios e novos, tornando-os significativos e possibilitando sua transferência para outras situações de sua vivência. E acrescentamos que atividades lúdicas como jogos, podem atender estes requisitos e serem mais utilizados para a promoção da aprendizagem significativa de conceitos, tendo ainda a vantagem da liberdade e voluntariedade que são características de toda atividade lúdica, como os jogos, por exemplo.

Neste sentido acreditamos que esta abordagem de pesquisa, a partir da elaboração de jogos pelos estudantes, atenderia de forma intencional a proposta apresentada por Agra et al. (2019), Novak (2013) e Moreira (2019) para trabalhar uma aprendizagem mais significativa, a partir da psicologia de David Ausubel, em que os conceitos prévios dos alunos e suas experiências espaciais e humanas seriam consideradas, trabalhando os conteúdos geográficos com a utilização de metodologias ativas, destacando o uso de propostas lúdicas, a fim de envolver os alunos de forma livre e consensual, enquanto elemento da cultura humana (HUIZINGA, 2007) e trabalhando em parceria entre os alunos, mediado pelas propostas do professor.

Callai (2001) evidencia que uma das possibilidades de um ensino diferenciado de Geografia é o trabalho dos conteúdos de forma integrada e com significado. Para a autora,

Não se trata de reinventar o que já existe, nem de jogar tudo fora e fazer tudo diferente, mas de encarar a realidade e exercitar a crítica constantemente, trabalhando com criatividade, tornando os conteúdos significativos para os estudantes, estimulando ainda mais a sua curiosidade. De fato, existem diferentes métodos e abordagens pedagógicas que são norteadas por um currículo, limitando a autonomia de tais práticas. Contudo, o grande desafio é conseguir levar significado dos conteúdos aos estudantes, sem deixar de lado o currículo (CALLAI, 2001 p. 135).

Dessa forma, considera-se a possibilidade de utilização de jogos, enquanto uma das metodologias ativas para promover a autonomia do aluno e autogerenciamento das atividades de aprendizagem. Nesse sentido, o estudante é o corresponsável pelo seu próprio processo de formação. Assim, todas as etapas da aprendizagem passam pela sua participação, de forma que

a resolução dos problemas seja discutida por todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem (COLL, 2000).

Em seus estudos, Jusino (1998) apresenta as características das metodologias ativas, as quais precisam ser motivadoras e significativas para os estudantes, como acontece com os diferentes jogos também. Essa metodologia faz com que estudantes estejam mais ativos e reflexivos; permite a colaboração coletiva; facilita o desenvolvimento das habilidades e competências. Também, é necessário que as ações propostas estejam ligadas ao conhecimento do mundo real e, complementarmente, coloca o professor como mediador do processo e não como a figura central, assim como é no ensino tradicional.

As metodologias ativas compreendem as estratégias pedagógicas com eixo nos processos de ensino e aprendizagem do aprendiz. Volpato e Dias (2017) afirmam que utilizar metodologias ativas tornam o aluno mais participativo, colaborativo, o preparam para ser o construtor do conhecimento, seja na modalidade presencial ou à distância, favorecendo a curiosidade, estimulando a tomada de decisões baseadas nos contextos do aluno.

Moran (2015, p.16) afirma que as “metodologias ativas precisam complementar o método de ensino em sala de aula”, e à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. O autor defende ainda que quando o acesso à informação era restrito, os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido. Deve-se entender, portanto, que vivemos em um período de avanço tecnológico acelerado, em que se pode obter informações com certa facilidade e rapidez, e não podemos ignorar esta característica no desenvolvimento de metodologias de ensino, assim,

[...] instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave – mudanças progressivas – e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida (MORAN, 2015, p. 17).

Outro aspecto que vale ressaltar, é que as metodologias ativas podem caracterizar uma alternativa que viabilize a articulação entre teoria e prática, em que por meio de práticas educativas diferenciadas, os estudantes podem ser instigados a colocar em ação suas vivências, aproximando escola e mundo do trabalho (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), aspecto importante que acontece no jogo. Por isso, a proposta de utilização de metodologias ativas, em contraposição ao método tradicional, propõe o movimento de compreender os sujeitos como

históricos e que passam a assumir um papel ativo na aprendizagem, uma vez que seus saberes e opiniões serão valorizados como ponto de partida para a construção do conhecimento e a vontade de participar ou não do aluno será considerada e trabalhada com ajustes e diálogo.

Uma alternativa para a diversificação de metodologias no ensino de Geografia defendida por Verri e Endlich (2009) é a aplicação dos jogos educacionais elaborados por professores com seus alunos. As autoras destacam a perspectiva de melhoria de aprendizado e compreensão dos conteúdos abordados quando se busca um ensino diferente do tradicional que utiliza memorização de conteúdos, sem correlação com a vida cotidiana do estudante. Esclarecem ainda que a aplicação dos jogos deve seguir um planejamento, abordar efetivamente os conteúdos e ter um grau de utilidade relevante para que a aprendizagem tenha significado, pois não basta apenas aplicar por aplicar e não representar uma melhora do processo de ensino e aprendizagem.

A utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem pode facilitar a construção de novas descobertas, desenvolver e enriquecer a personalidade dos estudantes, pois permite ao se trabalhar com regras, em atividades nas quais há liberdade e necessidade de escolha e ação, o que envolve completamente a atenção e o desenvolvimento de estratégias, diferenciação progressiva de conceitos e reconciliação integrativa na estrutura cognitiva do aluno e desenvolvimento do pensamento e abstração.

Portanto, o jogo trata de um instrumento pedagógico que coloca o professor na posição de condutor - estimulador - parceiro e o aluno assume o processo de construção de sua aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa utilizou-se dos jogos como recursos didáticos presentes enquanto metodologias ativas, por perceber tal semelhança entre as duas teorias. O uso do lúdico como metodologia ativa é uma forma alavancar o desenvolvimento do conhecimento do aluno por meio do estímulo à participação ativa nas aulas,

Como sugestão de trabalho, propomos as atividades lúdicas, com critérios bem estabelecidos, inclusive com a participação dos alunos. Os temas são infinitos e depende da criatividade dos professores, dos alunos e das ferramentas que estão à disposição. Os temas atuais são envolventes e tendem a despertar interesse. (REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2007 p. 45)

Assim, compreende-se, no contexto desta pesquisa, que a educação lúdica pode contribuir com o desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino, com plena participação de estudantes e professores para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Almeida (2003) acrescenta que a educação lúdica promove a interação social, o crescimento sadio e o

enriquecimento permanente, e um espírito de prática democrática é instaurado durante esse processo.

Para entendermos como o lúdico pode ser inserido no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário compreendermos o seu significado. Vieira (2014) destaca que a palavra “lúdico” vem do latim “ludus” e significa brincar, e nesse significado estão incluídos jogos, brinquedos, divertimentos e, respectivamente, a conduta daquele que joga, brinca e que se diverte. Almeida (2009) destaca que o lúdico passou a ser reconhecido como o traço essencial do comportamento humano e que hoje vai muito além de um simples jogo, extrapolando as demarcações do brincar espontâneo.

Segundo Melo e Santiago (2015), o lúdico faz parte das atividades e necessidades essenciais da natureza humana, se caracteriza por ser espontâneo e funcional, constitui-se um considerável processo de construção de saberes, autoconhecimento e desenvolvimento humano, despertando o interesse na aula, sua socialização e autoafirmação. Silva e Vargas (2014) compreendem o lúdico como

[...] uma ferramenta de grande importância porque torna belo e prazeroso o ato de aprender, devendo ser uma constante no cotidiano da sala de aula, podendo contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. O trabalho com jogos viabiliza condições para que a criança se conheça, se descubra e ressignifique seus valores, costumes, ideias e papéis, conquistando espaços e vitórias, de forma a vencer desafios como a exclusão social, o isolamento, a inferioridade, a insegurança e o medo em se expressar (SILVA; VARGAS, 2014, p. 132).

A ludicidade é descrita por Huizinga (2007) como uma construção de rede de relacionamentos, que se baseia em interesses similares, que se trabalhada de forma consciente; essa pode desenvolver de forma plena e integral as potencialidades dos indivíduos no processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, o lúdico se destaca como uma das maneiras de envolver o aluno nas atividades escolares, tendo uma finalidade no aprendizado, uma vez que, quem joga e brinca também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Assim, caberá ao professor desenvolver atividades que envolvam elementos lúdicos e permitam aos estudantes um maior aprendizado. Santos (2000) enfatiza que por meio dos jogos a aula torna-se mais prazerosa, o professor age como agente construtor do desenvolvimento do aluno, alcançando maior interesse pela disciplina.

Nadaline e Final (2013, p. 4) destacam que o professor deve orientar as aulas para que todos os estudantes, por meio do lúdico “[...] se sintam valorizados e interessados em aprender, promovendo assim a importância do aprendiz para construção do conhecimento, levando-o a

se perceber como sujeito imprescindível e responsável no processo de ensino e de aprendizagem”. Nota-se que as atividades lúdicas representam ferramentas poderosas para serem utilizadas nas salas de aula.

A ludicidade também é analisada por Luckesi (2000), que a define como “atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis”. Vale destacar que em uma sala de aula, os estudantes trazem consigo experiências pessoais que podem interferir no desenvolvimento das atividades e alguns estudantes podem não sentir prazer em desenvolver determinadas atividades, não considerando estas como lúdicas. Assim, a fim de compreender as contribuições do uso dos jogos em sala de aula, torna-se necessário uma fundamentação teórica sobre tema. É o que tentaremos apresentar e refletir a seguir.

### 3.4 O JOGO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM - ALGUNS CONCEITOS

A influência dos jogos na vida do homem é percebida desde a antiguidade, sendo sugerida por Platão (427-348 a.C.) a proposta de “aprender brincando”, o que foi defendido por seu discípulo Aristóteles, que recomendava o uso dos jogos como instrumento auxiliar na educação das crianças, por meio de simulações de atividades dos adultos. Os egípcios e os maias consideravam os jogos como estratégias para a aprendizagem de valores, normas e padrões de vida social. Já para os romanos, os jogos físicos eram referência na formação cidadã dos seus soldados. A partir da Idade Média, a Igreja impôs uma educação disciplinadora em que o jogo passou a ser condenado, não só no meio educacional como também na vida social dos indivíduos, e somente no Renascimento voltou a se incorporar ao homem como forma de diversão e como recurso didático (FARIAS, 2014).

No século XVI, ocorre o renascimento dos jogos educativos, como destaca Cunha (2012), em que os humanistas percebem seu valor educativo, deixando de ser objeto de reprovação e incorporam-se à vida de jovens e adultos, seja como forma de diversão ou elemento educativo. A autora explicita que os jesuítas foram os primeiros a colocarem os jogos na sala de aula e a utilizá-los como recurso didático. Thomas Muner, um padre franciscano, ao editar uma atividade em forma de um jogo de cartas, percebeu que essa seria uma maneira eficiente para que seus alunos aprendessem tal disciplina.

Com base nos estudos de Cunha (2012), é possível evidenciar essa utilização do jogo na educação, por diversos estudiosos como Pestalozzi, que viveu entre o século XVIII e século XIX, e apontou o jogo como um fator de estímulo, de responsabilidade e cooperação da criança.

Também destaca Froebel, no século XVII, que propôs que o jogo funciona como mediador no processo de autoconhecimento, por meio de exteriorização e interiorização da essência divina que se encontra presente em cada criança, sendo o jogo um instrumento para exercer a liberdade de expressão.

Após a Revolução Francesa, no século XIX, surgem inovações pedagógicas, os jogos ocupam seu espaço no meio educacional e no século XX passa-se a discutir sobre eles na educação. Tenderia a ser utilizado livremente como propunha Froebel, mas buscando uma utilização de maneira mais controlada por parte do professor. Surge então na França, o campo fértil para a utilização dos jogos na educação - Piaget (1896-1980) apresenta em várias de suas obras, fatos e experiências lúdicas destinadas às crianças. Suas teorias podem ser utilizadas no ensino-aprendizagem, ao se propor jogos que contribuem para o desenvolvimento intelectual e tornam-se cada vez mais significativos, na medida que os estudantes se desenvolvem.

Na mesma análise teórica, Cunha (2012) acrescenta os estudos de Vygotsky (1896-1934). O estudioso analisa o jogo como um processo social, propiciando o desenvolvimento intelectual da criança que é fortemente influenciado pelas experiências concretas que elas vivenciam, já que no brincar a criança consegue separar o objeto do significado e aprende de forma mais natural e com menos pressão. Podemos acrescentar ainda que o jogo poderia servir para o processo de mediação na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e possibilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos reais conforme discute Messeder Neto (2016).

Nesta perspectiva, o jogo é considerado uma atividade que pode estimular os estudantes por meio de interações sociais e interação com o material do jogo, seguindo as regras que foram estabelecidas de forma consensual, despertando uma participação mais ativa nas ações da sala de aula, podendo ser usado como uma ferramenta de (re)construção do conhecimento, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de forma prazerosa. Como afirma Silva (2006),

[...] o jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido, incentivando a troca de coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar (SILVA, 2006, p. 146).

Chateau (1987), pedagogo francês, em seus estudos, também aponta as contribuições dos jogos, destacando a necessidade de existir a atividade lúdica para que exista o jogo. O autor defende o caráter sério do jogo, com regras, não sendo assim mero divertimento, apesar de apresentar como princípio a alegria e/ou prazer. Em seu livro “O jogo e a Criança”, de 1987, o

autor diferencia os jogos infantis e os jogos de adultos, em que os adultos procuram nos jogos uma forma de relaxamento ou apenas de se ocupar, já as crianças buscam na alegria dos jogos o sentido de se afirmarem como sujeitos, o que este autor designa como apelo do mais velho.

Huizinga (2008) propõe uma definição para jogo, sintetizando as principais características do fenômeno. O autor destaca que esta atividade precisa levar em consideração a voluntariedade dos participantes e “desenvolvida em certos limites de espaço e tempo, em que as regras são consentidas e obrigatórias, tem um fim em si próprio, apresenta um sentimento de tensão e alegria, sendo diferente da vida cotidiana” (HUIZINGA, 2008, p. 33).

Para o autor supracitado, o jogo é uma atividade voluntária, pois se sujeito à ordem, deixa de ser jogo. Assim, o jogo é uma atividade livre, em que o jogador participa por sua livre vontade, podendo interromper ou adiar a atividade em qualquer momento se assim o decidir. O jogo é desinteressado e limitado, ou seja, apresenta um fim na própria atividade e deve ser jogado dentro de certos limites de tempo e espaço, além de estar sujeito a regras que devem ser respeitadas pelos jogadores.

Em sua obra “Os jogos e os Homens”, Caillois (2017) determina que é considerado jogo, uma atividade que possui as seguintes qualidades: ser livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Desta forma, percebemos que o jogo não pode ser imposto, pois a falta de liberdade para jogar descaracteriza o próprio jogo; este, por sua vez, está limitado a determinado espaço e tempo, não apresenta uma previsão dos resultados, nem tão pouco gera riquezas para quem joga. Além disso, a atividade apresenta algumas regras específicas e representa uma realidade paralela à vida normal.

Tanto Caillois (2017) quanto Huizinga (2008), defendem que só existe jogo quando este for uma atividade lúdica praticada livre, espontânea, fonte de alegria e divertimento. Deixando de ser imediatamente jogo, caso o jogador seja forçado a jogar, sem ter o livre direito de interromper a atividade a qualquer momento e ir embora. Esses autores divergem com relação à valorização do jogo, ou seja, quando se dá um valor ao jogo Huizinga defende que não se joga mais, enquanto que para Caillois ocorreu uma corrupção do jogo.

As atividades lúdicas, de acordo com Bordignon (2016); Camargo e Justo (2013), possibilitam assimilação de novos conhecimentos, intercâmbio de ideias, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade, bem como o aprimoramento de várias habilidades. Em complemento a isso, Soares (2013, p. 35) destaca que a atividade lúdica pode ser também definida como “[...] uma ação divertida, relacionada aos jogos, seja qual for o contexto linguístico, com ou sem a presença de regras, sem considerar o objeto envolto nessa ação. É somente uma ação que gera um mínimo divertimento”.



Soares (2013) apresenta ainda uma contribuição com relação à diferenciação de termos relacionados aos jogos, como brincadeira, brinquedo e atividade lúdica. O autor define o jogo como qualquer atividade lúdica que tenha regras claras e explícitas, estabelecidas na sociedade ou de cooperação. A brincadeira é classificada como qualquer atividade lúdica em que as regras sejam claras, porém, estabelecidas em grupos sociais menores e que diferem de um lugar para outro, podendo ser de competição ou cooperação. Já o brinquedo, é o lugar/objeto/espço no qual se faz o jogo ou a brincadeira.

Há uma dificuldade conceitual que impede o emprego correto destes termos, não sendo simples ou consensual estas definições. Enquanto uns utilizam o termo jogo, outros usam atividades lúdicas ou brincadeiras. Essa discussão sobre esses conceitos nos leva a inferir que jogo é o resultado de interações linguísticas diversas, em termos de características e ações lúdicas com regras explícitas e consensualmente estabelecidas entre os jogadores; já as brincadeiras são aquelas que geram prazer, divertimento, liberdade, voluntariedade, que apresentem regras implícitas e que tenham espaço ou um brinquedo, objeto da brincadeira em suas especificidades, tanto o jogo como as brincadeiras seriam atividades lúdicas (SOARES, 2008).

Em termos de nomenclatura, o autor supracitado defende ainda a ideia que é mais adequado o uso da palavra jogo ou lúdico para qualquer atividade que tenha relação com o uso de atividades lúdicas diversas. Sendo aconselhado evitar a utilização do termo jogo lúdico, considerando um pleonasma (SOARES, 2016).

No tocante ao uso de jogos na educação, para ensinar algum tipo de conteúdo, Soares (2016) destaca as ideias de Bougère (2002), que alerta para o fato de que o jogo educativo não é necessariamente um jogo no sentido mais completo, ou seja, com significação filosófica. Dessa forma, o jogo educativo se torna um arremedo do jogo, com características contrárias ao jogo, podendo ser um tipo de jogo, ou uma simulação do jogo, já que perde seu caráter improdutivo e deixa de ser um fim em si próprio para alcançar os objetivos mediados pela intencionalidade lúdica.

Ao elaborar um jogo educativo, devem-se observar as características do público que jogará, sua idade, seu nível de abstração, se o jogo propõe algum desafio que estimule a participação do aluno. Nas ideias de Kishimoto (2011) um jogo para ser considerado educativo deve manter um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa. Para a autora, a função lúdica está relacionada ao caráter de diversão e prazer que um jogo propicia, quando escolhido voluntariamente, e a função educativa se refere à apreensão de conhecimentos, habilidades e saberes que ajudem na concepção de novas visões de mundo.

O equilíbrio entre essas duas funções é o objetivo do jogo educativo e o grande desafio do professor que pretende elaborar um jogo com essa finalidade. O desequilíbrio entre estas funções, ou seja, se uma delas for mais utilizada que a outra, irá descaracterizar o jogo educativo. O jogo tornar-se-á apenas um jogo se a parte lúdica predominar, existindo apenas a diversão, e poderá perder o sentido de jogo, o também ocorre se a função educativa sobressair, perde-se então o ludismo, a diversão (SOARES, 2013).

Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) discutem a importância da diferenciação de expressões relativas ao jogo, como por exemplo as diferenciações de jogo educativo, jogo didático e jogo pedagógico, que embora apresentem congruências também envolvem especificidades que precisam ser diferenciadas e organizadas por aqueles que queiram utilizar esse tipo de recurso para a aprendizagem ativa de conceitos, no caso desses autores voltados para o ensino de Ciências e mais especificamente da química, mas podemos extrapolar para as demais áreas do conhecimento, como em nosso caso o ensino de conceitos estudados na geografia escolar.

Para nos auxiliar na distinção destes termos, esses autores supracitados propõem que o jogo educativo seja pensado conforme o ambiente formal ou informal em que acontece, sendo este último o mais próximo dos princípios filosóficos do jogo em seu *strictu senso*, já o primeiro se constitui naquele que pode ser realizado no ambiente escolar e que conforme a intencionalidade lúdica, níveis de interação e condições de ineditismo pode ainda ser dividido em jogo pedagógico e jogo didático. Assim, conforme a intencionalidade lúdica do professor e os níveis de interação, esses dois tipos de jogos podem servir para o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas no ambiente escolar e propiciar uma formação profissional a partir das considerações de respeito da cultura e valorização dos conhecimentos prévios e estímulos para as tomadas de decisão, desenvolvendo compromisso e promovendo responsabilidades, a partir do lúdico enquanto metodologia ativa para a aprendizagem de conceitos.

Sendo o jogo um elemento da cultura, acreditamos que possa ser uma excelente estratégia ou recurso para envolvimento dos alunos na autoaprendizagem de conceitos a partir da intencionalidade lúdica e compromisso que pode ser construído com a participação de todos nas tomadas de decisão, a partir da intencionalidade lúdica desenvolvida pelo professor na sala de aula.

No entanto ao se pensar um jogo educativo, Deus (2019) faz uso das palavras de Campagne (1989) que sugere atenção a alguns critérios a fim de garantir a essência do jogo e

o processo educativo que precisamos considerar durante as etapas de criação e desenvolvimento da proposta de um jogo educativo. São eles:

- a) Valor experimental: permitir ao jogador a manipulação e exploração;
- b) Valor de estruturação: deve dar suporte à estruturação da personalidade ou o aparecimento da mesma em estratégia e nas formas de brincar;
- c) Valor de relação: deve incentivar a relação e o convívio social entre os participantes e entre o ambiente como um todo; e
- d) Valor lúdico: deve avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulem o aparecimento da ação lúdica (DEUS, 2019, p. 41).

Notamos, portanto, de acordo com as ideias supracitadas que o jogo pode abranger muito mais do que o simples aprendizado de um conteúdo. E neste sentido, Kishimoto (1996) afirma que o uso do jogo na escola favorece o aprendizado pelo erro, em que os alunos são livres e estimulados a explorar e solucionar desafios sem pressões e avaliações, sendo assim, possível alcançar respostas mais próximas à estrutura cognitiva real do aluno.

Outro ponto relevante do jogo é que o aproxima dos princípios da educação profissional e tecnológica, corresponde ao que Soares (2008) citando Chateau (1984), destaca: as habilidades e os conhecimentos adquiridos no jogo contribuem para uma preparação para o desempenho do trabalho. Assim, a escola ao incorporar aspectos do jogo e do trabalho, possibilitaria condições para o desenvolvimento integral do ser humano, não apenas para uma determinada profissão, mas para a vida adulta, valorizando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão.

Kishimoto (1996) destaca ainda, que qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. De acordo com a autora, o jogo apresenta dois sentidos: o sentido amplo quando o material permite a livre exploração pelo professor, em ambientes organizados visando o desenvolvimento geral da criança; e o sentido restrito quando o material exige ações orientadas a fim de aquisição de conteúdos específicos ou habilidades intelectuais, recebendo o nome de jogo didático.

Outro aspecto importante dos jogos é observado por Cunha (2012) ao definir jogo educativo e jogo didático. A autora caracteriza o jogo educativo como aquele que envolve ações ativas e dinâmicas, na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social do estudante, sendo orientadas pelos professores e podendo ocorrer em diversos locais. Já os jogos didáticos estão diretamente ligados ao ensino de conceitos ou conteúdos, organizados em regras e atividades programadas, equilibrando a função lúdica e a educativa, sendo realizado em sala de aula ou em um laboratório. Assim, para a autora, o jogo didático é educativo, mas nem sempre um jogo

educativo pode ser considerado didático. O que coaduna com as ideias que posteriormente são estabelecidas na obra didatização lúdica apresentada por Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018).

Reforçamos aqui a necessidade de um planejamento antes de criar ou aplicar um jogo educativo formal, seja ele um jogo didático ou um jogo pedagógico, conforme os objetivos e intencionalidades pedagógicas do professor. Para Cunha (2012), o jogo pode: a) localizar-se no planejamento do professor, objetivando apresentar um conteúdo; b) ilustrar aspectos relevantes de conteúdos, avaliar conteúdos já desenvolvidos; c) revisar e/ou sintetizar pontos ou conceitos importantes do conteúdo, d) destacar e organizar temas e assuntos relevantes do conteúdo estudado; e) integrar assuntos e temas de forma interdisciplinar; e, f) contextualizar conhecimentos.

A autora ressalta ainda que o professor deve ter bem claro seu objetivo de ensino e a definição do momento no qual cada jogo se torna mais didático em seu planejamento. Deve considerar o aspecto motivacional, ou seja, o interesse do aluno pela atividade; manter o equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa; e o aspecto de coerência, ligado à totalidade de regras, dos objetivos pedagógicos e materiais utilizados para seu desenvolvimento em sala de aula.

Na obra didatização lúdica no ensino de química/ciências, Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018), apresentam uma discussão bastante interessante sobre as definições de jogos, apresentando o que seria um jogo educativo, um jogo pedagógico e um jogo didático, situando a importância da fundamentação dos professores ao decidirem utilizar o jogo nas atividades de ensino e aprendizagem, precisam conhecer as finalidades com que vão utilizar um tipo de jogo ou outro. Apesar destes autores estarem discutindo o jogo no ensino de química/ciências, consideramos que este aspecto pode contribuir com o planejamento para uso do lúdico como jogos, em qualquer área do saber enquanto processos educativos, como em nosso estudo para o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Outro aspecto importante, em relação ao jogo e ao processo educativo, envolve o nível de interação entre o jogo e o jogador e também entre os jogadores, ou seja, o jogo individual ou por equipes, o jogo educativo formal, de uma forma ou de outra estará envolvendo processos intrasubjetivos ou intersubjetivos entre o jogo e o aluno ou professor. Nesse ponto, Soares (2016) contribui para o planejamento e aplicação das atividades, com relação a interação entre o jogo e jogadores, propondo uma classificação dos jogos de acordo com suas características, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1: Níveis de interação entre jogo e jogador.

Níveis de Interação	Características
1	Atividades lúdicas que primem pela manipulação de materiais que funcionem como simuladores de um conceito conhecido pelo professor, mas não pelo estudante, dentro de algumas regras preestabelecidas, em que <u>não haja vencedores ou perdedores, primando-se pela cooperação.</u>
2	Utilização de atividades lúdicas, nos quais se primará pelo jogo na forma de <u>competição entre vários estudantes</u> , com um objetivo comum a todos, podendo ou não ser realizada em grupos. Geralmente jogos de cartas e tabuleiros.
3	<u>Construção de modelos e protótipos</u> que se baseiem em modelos teóricos vigentes, como forma de manipulação palpável do conhecimento teórico. Elaboração de simulações de jogos por parte dos estudantes, como forma de interação com o brinquedo, objetivando a construção do conhecimento científico, logo após o conhecimento ser estruturado. Em síntese, esse nível é aquele em que <u>se manipula um material como um brinquedo</u> . Aqui também estão previstas atividades coletivas de construção de sítios, blogs, jornais, revistas e atividades de construção coletiva correlata. As mudanças aqui, quando ocorrem são consideradas incorporações lúdicas.
4	Utilização de atividades lúdicas que se baseiem em utilização de <u>histórias em quadrinhos</u> e atividades que se utilize de <u>expressão corporal</u> em seus diversos níveis.

Fonte: Soares (2016, p. 12).

Notamos pelo Quadro 1, que há, de acordo com Soares (2016) quatro níveis de interação entre os jogos e seus jogadores. O primeiro nível seria um jogo por cooperação, sem objetivos de ganhar, já o segundo enfatiza a competição entre os estudantes. O terceiro seria a construção da ideia do jogo, suas regras e materiais, podendo haver mudanças e aprimoramentos enquanto se joga e assim as chamadas “incorporações lúdicas”, o que sugere a ampliação do conhecimento e que em nossos estudos conforme Moreira (2019), poderia estar envolvendo processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa que modificam a estrutura cognitiva dos jogadores e uma aprendizagem mais significativa.

Por fim, o jogo que vai além dos outros três, que visa a comunicação por meio de expressão motora (fina ou grossa), o desempenho de papéis e a criatividade/improvisação, como nos casos de desempenho de papéis (*Jeu de Role*) e até nas as brincadeiras de faz de conta. Neles, a expressão corporal, o uso da linguagem articulada em processos de ancoragem, as concepções prévias são modificadas e o professor pode mediar os processos de construção por meio de subsunçores, a partir do acompanhamento do planejamento e organização das ideias. Estas ideias culminaram na apresentação de um teatro, produção de vídeo, desenvolvimento de júri simulado ou na apresentação de um debate com argumentações a serem apresentadas conforme o papel que se represente e os conhecimentos que devam ser apresentados de forma coerente, até por contraste de ideias. Sendo que isto pode facilitar os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, conforme a proposta de Ausubel estudada e discutida por Moreira (2019).

Com relação às regras, sua presença clara nos jogos é fundamental para que as atividades propostas possam ser desenvolvidas adequadamente. As regras são estabelecidas e consentidas livremente, colaboram para o bom funcionamento do jogo e da convivência entre os participantes do jogo e são fundamentais para alcançar os objetivos educacionais no caso do jogo educativo formal (CLEOPHAS, CAVALCANTI E SOARES, 2018).

Esse quarto nível de interação pode ser associado ao processo de personificação dos envolvidos o que pode contribuir, segundo Chateau (1987), com a preparação para o trabalho, introduzindo os participantes ao grupo social, estimulando o contato e relacionamento com outros indivíduos e, despertando vivências que podem trazer identidades e autoconhecimento, vontade de autoafirmação enquanto sujeitos (apelo do mais velho) o que pode trazer o amadurecimento intelectual e moral dos participantes, possibilitando a formação integral dos sujeitos participantes das atividades lúdicas, pelos níveis de interação intra e interpessoais que esse tipo de atividade enquanto jogo pode favorecer.

Para Soares (2016), as regras provem de quatro possibilidades: regras inventadas, regras originadas por imitação, regras apreendidas por tradição e regras resultantes da estrutura instintiva. Chateau (1987) destaca que observando os aspectos filosóficos de definição e a existência das regras, o jogo prepara para o trabalho e introduz ao grupo social. Entende-se portanto, que por meio da dimensão social do jogo, a criança ou adolescente pode assumir funções e um lugar na equipe, passa a considerar diferentes pontos de vista e isso contribui para o amadurecimento social, dentro e fora da escola, e pode ir além projetando perspectivas para uma atuação mais autônoma na sociedade pelo desenvolvimento da omnilateralidade, dado que o princípio lúdico pode auxiliar no desenvolvimento do ser em todos os aspectos, cognitivos, emocionais e morais .

Soares (2004) evidencia que as regras desempenham um papel importante no uso de jogos e atividades lúdicas, destacando a existência de regras implícitas e explícitas. As primeiras referem-se às limitações e possibilidades do uso de um determinado material, tem características próprias e as habilidades necessárias para sua utilização, correspondendo às regras essenciais de utilização do material, podendo ser as únicas regras existentes. Já as regras explícitas representam as regras declaradas e consensuais de um jogo, são estabelecidas a partir da sua utilização, podem ser acrescentadas e depois alteradas pelos próprios jogadores de forma clara e livremente consentidas pelo grupo e ainda podem indicar uma evolução do jogo e a busca por melhorias na jogabilidade da atividade que está sendo desenvolvida.

Outro aspecto importante na utilização de jogos é a comunicação direta entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que possuem os mesmos objetivos na busca

de uma formação de qualidade. Para tanto, embasados em Felício e Soares (2018, p. 165), destacamos a necessidade de compreender as características de alguns termos referentes à utilização do lúdico em sala de aula: o compromisso lúdico, a intencionalidade lúdica, a atitude lúdica e responsabilidade lúdica.

De acordo com estes autores, o compromisso lúdico se relaciona diretamente com a conscientização de professores e alunos, que têm o mesmo objetivo no processo ensino e aprendizagem, devendo buscar o melhor de cada indivíduo, na autoria da aprendizagem, respeitando opiniões diversas e reduzindo as possíveis tensões em sala de aula. A intencionalidade lúdica representa o que se deseja desenvolver com o trabalho, é uma atitude consciente do professor, que ao utilizar o lúdico em sala de aula, deve equilibrar o aspecto lúdico e o pedagógico da atividade, e, para que este não seja descaracterizado, deve-se dimensionar de forma equilibrada tanto o aspecto prazeroso quanto o pedagógico.

Felício e Soares (2018) destacam ainda que a atitude lúdica é aquela que estimula a participação voluntária dos envolvidos, contribuindo para o desenvolvimento de atividades com a observação e respeito às regras, aumento da participação prazerosa dos alunos, que são motivados e desafiados a realizarem as atividades propostas e trazerem suas contribuições, é considerado um atributo tanto dos professores quanto dos alunos, sendo que o professor pode a partir da sua intencionalidade lúdica, mediar ações que contribuam para o desenvolvimento desta atitude. Por fim, a responsabilidade lúdica é resultado da consecução dos comportamentos anteriores, os quais contribuem para a cumplicidade ou corresponsabilidade no processo ensino-aprendizagem, sendo professores e alunos participantes ativos no ambiente escolar.

Após a análise do referencial teórico sobre o jogo e alguns conceitos correlatos, e norteados pela preocupação de que o aprendizado não se torne apenas saber ou conhecer alguma coisa, mas que possa inserir algumas habilidades e atitudes, buscamos nos aprofundar sobre o jogo no ensino de Geografia, o que será detalhado a seguir.

### 3.5 O JOGO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia é uma disciplina com grande potencial de aplicação de atividades lúdicas para articular conteúdos escolares e a vida dos alunos, envolvendo aspectos das ciências naturais e das ciências sociais. Ao buscar significação do ensino de seus conteúdos, o professor poderá perceber na proposta do lúdico um importante recurso ou uma forma mais interativa para relacionar os conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares a serem apreendidos pelos alunos, trazendo possibilidades de contribuir com o aumento da motivação e participação

nas atividades em sala de aula, estimular a solidariedade, a cooperação, a análise crítica e a reflexão, além de colaborar na preparação do aluno para o mundo do trabalho e sua atuação efetiva na sociedade.

Os discursos de Castrogiovanni (2001), Kaercher (1999, 2001), dentre outros autores aqui citados, nos permitem discutir a importância do uso do lúdico nas aulas de Geografia escolar e na formação do aluno enquanto sujeito ativo, criativo, capaz de criar, recriar e transformar sua realidade com base nos conteúdos aprendidos em sala de aula. Assim, os referidos autores contribuem para a necessidade de se utilizar diferentes recursos e materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, em uma perspectiva de educação emancipadora, observando o contexto sociocultural e histórico em que os sujeitos estão inseridos.

A proposta do ensino de Geografia com a utilização de jogos parte da premissa da organização e estabelecimento de regras, nas quais professores e estudantes concordem e as sigam, a fim de garantir que a atividade seja realizada de forma a contribuir para a construção do conhecimento. Castellar e Vilhena (2014) ainda acrescentam a necessidade de essas atividades estarem vinculadas às vivências dos participantes, para os autores:

Os jogos e brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre alunos e entre alunos e professores, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. Eles permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade e dos percursos percorridos nos jogos. Podemos afirmar que os jogos ajudam a pensar e a pensar sobre o espaço que se vive (CASTELLAR; VILHENA, 2014, p. 45).

Dessa forma, os jogos em suas diversas formas, se bem planejados, auxiliam no processo ensino-aprendizagem, melhoram a interpretação de questões sociais, aumentam o poder de tomada de decisões, imaginação e criatividade, que em suma são habilidades muito importantes para a atuação profissional dos sujeitos e para alçar o desenvolvimento da omnilateralidade tão importantes para o desenvolvimento integral dos educandos. Nesse sentido, Gioca (2001) explica como os jogos favorecem o desenvolvimento dos estudantes:

Os jogos favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a autoexpressão. Encorajam o desenvolvimento intelectual por meio do exercício da atenção, e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, como comparação e discriminação; e pelo estímulo à imaginação (GIOCA, 2001, p. 22).



Por todo o exposto, percebemos que a utilização de jogos pode promover a aprendizagem significativa, já discutida neste trabalho à luz dos estudos de Moreira (2019), por meio da compreensão de conceitos geográficos que envolvem a natureza física, aspectos econômicos, geopolíticos, populacionais e ambientais, permitindo a interação entre sujeito e objeto. De acordo com Farias (2014), o jogo coloca o aluno diante de situações que exigem seu desenvolvimento intelectual para atender a necessidade de uma resposta imediata; estimula o aprendizado por despertar a curiosidade e um esforço natural de superar desafios; e contribui para o processo de ensino e aprendizagem do educando deixando de ser, tão somente, objeto de entretenimento, mas enquanto sujeitos de uma intencionalidade lúdica, unidos por um compromisso que favorece o desenvolvimento de uma responsabilidade congregados pelo princípio lúdico conforme Felício e Soares (2018) aqui extrapolados para o ensino de Geografia.

E voltando às ideias de Faria (2014), essa autora ressalta ainda que o jogo desenvolve o raciocínio crítico, gerando e agregando conhecimento. Destaca que os conflitos e desequilíbrios em uma perspectiva Piagetiana gerados no jogo estimulam a construção de novos conhecimentos e oferecem condições para que o aluno aprenda a questionar, identificar, relacionar e comparar ações que exigem a reflexão.

Em nosso caso, pensando nos pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel apresentadas aqui por Moreira (2019) e na proposta por nós elaborada, podemos inferir que ao considerarmos os conhecimentos prévios e verificar a necessidades de utilizar organizadores prévios para servir de processos de ancoragem desses aos novos conhecimentos que pretendemos desenvolver, possibilitamos o desenvolvimento de subsunçores que servirão ao processo de ancoragem dos novos conhecimentos, por meio do desenvolvimento de processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, que modificam a estrutura cognitiva dos alunos e possibilitam a construção ativa de conhecimentos mais significativos.

Assim, é necessário melhorar as propostas de ensinar e aprender Geografia, considerando o aluno como sujeito do processo na construção de conceitos, habilidades e valores, em que a ludicidade pode ser uma ferramenta capaz de estimular diálogo e interação entre o aluno e o desenvolvimento do seu raciocínio geográfico.

O jogo possibilita a interação entre os alunos e, entre estes e o conhecimento, assumindo a função formativa; supõe relação social e interação; contribuindo para formação de atitudes sociais de respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade e iniciativa. Robaina (2008, p. 15) afirma que os jogos na educação devem ir além da aprendizagem conceitual e contribuir para a formação integral do sujeito, já que “[...] o ser que brinca e joga é também o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Portanto,

o lúdico e/ou jogo, assim como atividade artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais”.

A partir destas considerações, podemos inferir que o uso do lúdico, como jogo educativo formal podem ser fundamentados e ir muito além de meras atividades propostas para entreter, divertir, interagir ou simplesmente para transmitir conteúdos aos alunos. Esse recurso pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias didáticas que poderão ser utilizadas de forma mais prazerosa e criativa, com a intencionalidade pedagógica de promover a compreensão de conteúdos, a investigação, a intervenção crítica e participativa na realidade dos alunos a partir do planejamento e criação de atividades em parceria, que buscam a interação e a relação dialógica para o desenvolvimento integral do aluno.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção explicitaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Realizaremos uma caracterização da pesquisa e o enfoque dado a ela, assim como o *locus* e os sujeitos da pesquisa, com a devida explicitação sobre as garantias éticas aos participantes. Também descrevemos os instrumentos de coleta de dados utilizados e como eles foram analisados.

##### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

Para atingir os objetivos propostos, a opção metodológica adotada para a realização dessa pesquisa centrou-se numa abordagem qualitativa do objeto de estudo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, preocupando-se com o processo e não simplesmente com o resultado e/ou produto obtido. Segundo os autores, a abordagem qualitativa apresenta cinco características principais:

- a) o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Estes autores ainda afirmam que a abordagem qualitativa permite uma aproximação do investigador com os participantes da pesquisa, por meio de sua trajetória formativa e profissional, condição essencial quando se trabalha com casos de ensino numa perspectiva de formação e investigação. Esta aproximação do investigador com os participantes da pesquisa se verificou em virtude de minha atuação como docente, na disciplina de Geografia, em uma escola de Ensino Médio.

A pesquisa realizada foi do tipo Estudo de Caso, que como destacam Lakatos e Marconi (2003, p. 108), “[...] consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades [...] observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos”.

O estudo de caso segundo Morgado (2012), pode contribuir para o processo de mudança e melhoria das práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas, partindo da investigação, análise, descrição, compreensão e interpretação de uma realidade concreta, pois

[...] revela-se como uma estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais, podendo, por isso, contribuir para dar respostas aos imperativos de avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas (MORGADO, 2012, P.7).

O estudo de caso busca explicar os aspectos pertinentes de um determinado acontecimento ou situação, sendo considerado uma estratégia de investigação muito útil no processo de avaliação das escolas. Segundo Morgado (2012, p. 57), o estudo de caso é “um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenômeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência”. Assim, no estudo de caso, várias questões podem ser objeto de estudo, como um grupo de alunos, de professores, de uma realidade específica, dentre outros.

Destacamos que esta modalidade de investigação pode contribuir para a autoavaliação que as escolas e professores são incentivados a fazer, a fim de analisarem e melhorarem as práticas pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar. Desta forma, o autor supracitado destaca que o estudo de caso possibilita a identificação e compreensão das particularidades e os aspectos comuns a diferentes casos, estudando fenômenos no seu contexto real, no qual o investigador não tendo o controle dos eventos e variáveis envolvidas, busca apreender a situação na sua totalidade. É necessário então, compreender, descrever e interpretar esta situação de forma reflexiva, criativa e inovadora.

Esta abordagem tornou-se adequada à proposta, pois procurou analisar os aspectos envolvidos na utilização de metodologias diferenciadas na disciplina de Geografia no Ensino Médio da escola participante, por meio da percepção de professores de Geografia e estudantes da segunda série dessa modalidade.

Para o início do trabalho buscamos aportes teóricos em Callai (2001), Silveira (2007), Cavalcanti (2002), Moura (2007), Kuenzer (1997; 1999), dentre outros. Objetivamos compreender o processo de desenvolvimento dos saberes docentes e discentes, para relacionando com os objetivos desta pesquisa, compreender quais conhecimentos os professores e alunos apresentam sobre o ensino de Geografia para a formação integral e a compreensão do mundo no contexto em que eles-estão inseridos, as contribuições dos estudos geográficos básicos na formação para o mundo do trabalho, formação crítica e emancipadora.

Em seguida, dialogamos com Freire (2020) relacionando o ensino de Geografia e sua participação na formação geral do estudante. Destacamos os aspectos da educação emancipatória, superadora dos preconceitos, quando essa é pautada na prática educativo-crítica, em que o professor tem papel fundamental na transformação da realidade dos alunos, a partir de sua prática profissional.

A fundamentação teórica foi aprofundada com os estudos de Lopes (2013); Santos (2007); Zabala (1998); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003); Veiga (2008) e Berbel (2011). Tais autores forneceram, respectivamente, o aporte teórico sobre a formação cidadã do aluno, dentro de uma proposta pedagógica embasada em técnicas de discussão, participação ativa, relação com o cotidiano dos alunos, a análise dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo imprescindível o planejamento das atividades, destacando os objetivos, conteúdos, métodos e avaliação empregados, oportunizando a escuta aos estudantes, valorizando suas opiniões e estimulando a aprendizagem.

Moran (2015), Volpato e Dias (2017), Verri e Endlich (2009), Almeida (2003), Melo e Santiago (2015), Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2007), Silva e Vargas (2014), contribuíram para os estudos sobre a utilização de jogos e suas relações com as propostas de metodologias ativas no ensino de Geografia. O que foi aprofundado ao buscar os aportes teóricos a respeito do jogo, sua história, os tipos de jogos, regras e funções, a partir dos trabalhos de Chateau (1987), Huizinga (2007; 2008), Caillois (2017), Kishimoto (1996; 2003), Soares (2004; 2008; 2013; 2016), Deus (2019), Cunha (2012), dentre outros.

Para a realização e o desenvolvimento da pesquisa de campo, a obtenção dos dados

ocorreu junto a cinco professores de Geografia e alunos da segunda série do Médio de uma escola conveniada à Secretaria de Estado da Educação de Goiás, localizada em Itumbiara. Nesse processo, foram empregados alguns instrumentos específicos de coleta e de análise de dados, que serão melhor descritos no tópico: os sujeitos da pesquisa.

#### 4.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola conveniada à Secretaria de Estado da Educação, localizada na cidade de Itumbiara, estado de Goiás. A unidade foi fundada em 1961, possui prédio próprio com um terreno de área 1.706 m<sup>2</sup> e área construída de 2.735,39 m<sup>2</sup>. Essa instituição de ensino oferta atualmente o Ensino Fundamental II, no turno vespertino, e Ensino Médio, no turno matutino, com aproximadamente 1200 alunos, no ano de 2020.

A unidade conta com 58 servidores, sendo 33 professores, 20 servidores administrativos e 05 coordenadores pedagógicos. O Ensino Fundamental II, no turno vespertino, conta com 03 turmas de 6º ano, 04 turmas de 7º ano, 04 turmas de 8º ano e 06 turmas de 9º ano; no período matutino, tem-se a oferta do Ensino Médio, com 06 turmas de 1ª Série, 06 turmas de 2ª série e 07 turmas de 3ª série.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa fazem parte do corpo docente da unidade escolar e os discentes de uma turma de segunda série, de Ensino Médio, da escola participante. A pesquisa foi desenvolvida com o professor de Geografia da turma e professores convidados, totalizando 05 professores de Geografia, que atuam no Ensino Fundamental e Médio na escola pesquisada.

Participaram da pesquisa 33 alunos de uma turma da 2ª série do Ensino Médio, série que apresenta conteúdos diretamente ligados à atuação dos alunos na sociedade e ao mundo do trabalho. Dentre as turmas de 2ª série da escola pesquisada, a turma escolhida foi indicada pelo professor regente em uma conversa informal antes da apresentação oficial da pesquisa, por ser uma turma que apresentou algumas dificuldades nos conteúdos trabalhados e rendimento limitado durante ano letivo de 2019.

O recrutamento dos participantes ocorreu por meio do interesse em participar das atividades de pesquisa. A pesquisa, após aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.481.155 (Anexo A), foi apresentada à comunidade

escolar. Momento no qual foram apresentados os riscos, benefícios e possibilidades de participação. A abordagem de todos os participantes foi realizada na unidade escolar.

Os estudantes foram convidados em uma reunião geral, com a presença da equipe gestora, para a exposição do projeto, seus objetivos, suas características e as atividades que seriam desenvolvidas, o papel dos alunos nas atividades, bem como, os aspectos de confidencialidade. Por serem menores de idade, os alunos que participaram da pesquisa foram autorizados pelos pais e/ou responsáveis por meio da assinatura e formalização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice B).

Os alunos que aceitaram participar da pesquisa receberam os termos para a assinatura dos pais, que a qualquer momento puderam entrar em contato com a pesquisadora, a fim de sanar quaisquer dúvidas. Os alunos ficaram com uma via dos documentos e a outra via foi devolvida no prazo de uma semana. A pesquisadora foi à sala de aula para recolher a documentação para o início da pesquisa. A qualquer momento os sujeitos ficaram livres para a recusa na participação ou na continuidade da pesquisa.

Os professores de Geografia foram convidados individualmente a participar da pesquisa, em momentos destinados ao desenvolvimento de atividades no contraturno, em horários previamente agendados, iniciando pelo professor regente da 2ª Série do Ensino Médio e, posteriormente, esse contato foi realizado com os demais professores de Geografia da escola pesquisada. Neste primeiro contato, os docentes foram informados da liberdade em participar ou não da pesquisa. A eles também foi explicado o objetivo, o papel dos participantes, a confidencialidade das respostas, além da entrega do TCLE (Apêndice C) para cada um. Eles tiveram três dias para que pudessem ler cuidadosamente o documento e entregar uma via assinada ou que formalizassem a não participação na pesquisa. Só de posse dos termos devidamente assinados, a pesquisadora iniciou as atividades.

#### 4.4 A ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA PESQUISA

Após a organização e escolha dos participantes, a outra etapa da pesquisa foi a organização dos dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas propostos aos sujeitos da pesquisa. Enfim, para realização e conclusão desta pesquisa, utilizamos a revisão bibliográfica, análise/pesquisa documental (projeto político pedagógico, planos de ensino da disciplina de Geografia), observações, entrevistas e questionários.

Para iniciarmos a pesquisa, foi necessário fundamentar os estudos em autores que já

trataram do tema e que forneceram os dados necessários para o desenvolver dos trabalhos. Assim, foi imprescindível iniciarmos com levantamento dos principais autores que abordam o assunto desenvolvido na pesquisa. Para Lakatos e Marconi,

A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 224).

Assim, a revisão da bibliografia foi parte imprescindível para uma boa fundamentação teórica, já que os assuntos que foram pesquisados já estiveram no rol de pesquisa de outros autores.

Outro aspecto importante, para a pesquisa aqui apresentada, foi a pesquisa/análise documental. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174), “a pesquisa documental é a obtenção de dados a partir de documentos, escritos ou não, oriundos de arquivos públicos, particulares ou de fontes estatísticas”. Para as autoras, esse tipo de pesquisa é bastante utilizado em Estudos de Caso que necessitam de coleta de documentos para análise.

Fachin (2005) complementa que a pesquisa documental também consiste na análise de todos os dados construídos a partir da coleta realizada de forma oral, escrita ou visualizada. Desta forma, a coleta, a classificação, seleção e a utilização das informações compreendem esta técnica de pesquisa.

Neste trabalho, a pesquisa documental possibilitou a coleta de informações disponibilizadas no portal da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, bem como as legislações vigentes para a educação no estado de Goiás e em âmbito nacional. Documentos cedidos pela escola também compuseram a pesquisa documental, sendo eles: Projeto Político Pedagógico, atas de reuniões, orientações curriculares internas, entre outros. Os planos de ensino foram solicitados diretamente aos professores participantes da pesquisa. Selecionados os documentos, realizamos a etapa de análise. Estas informações obtidas foram utilizadas conjuntamente com as respostas coletadas por meio de entrevistas para ampliar e fundamentar as discussões acerca da problemática deste estudo.

Outro instrumento importante para a obtenção dos dados foi a observação, que é um instrumento de coleta de dados, no qual busca-se informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Por meio da observação o pesquisador poderá identificar a ocorrência ou não dos aspectos pesquisados, pois o aproxima da realidade pesquisada.

A observação não se limita a ver e ouvir o que está acontecendo em determinado ambiente, conforme corrobora Lakatos e Marconi (2003):

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.190).

A observação iniciou após o contato inicial com a instituição, com o professor da disciplina de Geografia e após o agendamento das atividades com os envolvidos. Foi realizada uma observação sistemática ou estruturada, previamente planejada.

No processo de coleta de dados, a observação realizada foi do tipo participante, em que o pesquisador pode intervir no fenômeno, fato ou grupo, integrando o observador à sua observação. Lima (2008) e Minayo (2008) destacam que a observação participante é a técnica mais utilizada nas pesquisas qualitativas, na qual o pesquisador faz parte da vida dos observados e assim é parte do contexto sob observação, à medida que investiga é capaz de modificar o objeto pesquisado e, também, de ser modificado por ele.

Na fase de observação as informações coletadas foram registradas em diário de campo, depois transcritas. Utilizamos também as fotografias de atividades desenvolvidas pelos professores e estudantes participantes da pesquisa. Para complementar a construção dos dados, utilizamos entrevistas durante o desenvolvimento da pesquisa, para a assimilação das percepções de professores.

A entrevista, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 195), é uma forma de obter informações sobre determinado assunto, “utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. As entrevistas realizadas com os professores foram estruturadas (Apêndice D), composta por 13 perguntas abertas, a fim de obter dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas e possibilitar uma comparação entre elas. Aconteceram em horários previamente agendados, na instituição de ensino, sendo todas elas gravadas e posteriormente transcritas.

Com os estudantes optamos pela aplicação de questionários (Apêndice E), a fim de obter informações acerca da aprendizagem com significado na disciplina de Geografia por meio das diferentes metodologias utilizadas no ensino da disciplina analisada. Os questionários foram



padronizados e aplicados em sala de aula, sem a identificação do aluno para garantir a confidencialidade das respostas.

Severino (2017) defende que os questionários podem ser definidos como um conjunto de perguntas elaboradas de maneira articulada, com intuito de buscar informações junto aos envolvidos na pesquisa, suas ideias sobre o assunto trabalhado. Lakatos e Marconi (2003) também ressaltam que o questionário é um instrumento de coleta de dados, formado por diversas perguntas ordenadas, que são respondidas pelo entrevistado, porém desacompanhado da presença do pesquisador, facilitando assim o tempo de pesquisa e favorecendo a confidencialidade da mesma.

Fachin (2005) também define questionário como um elenco de questões que são submetidas a certo número de pessoas com o intuito de se coletar informações. A autora ainda acrescenta que, há várias formas de se coletar informações por meio de um questionário. As mais utilizadas são: pessoalmente, via postal, por malote, telefone, via portador, etc.

Considerando as definições abordadas pelos autores os questionários desta pesquisa foram aplicados aos alunos e apresentaram 09 questões abertas, não havendo a necessidade de identificação do participante, garantindo assim a confidencialidade e a impessoalidade do processo, podendo desistir da colaboração a qualquer momento, sem quaisquer penalidades ou punições. Todos os participantes, ao serem descritos em meios de divulgação da pesquisa, foram sigilosamente nomeados com nomes fictícios.

A coleta dos dados ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro, nomeado de diagnóstico, foi realizado após a observação inicial, com a aplicação dos questionários aos alunos e das entrevistas com os professores, com o objetivo de verificar o conhecimento prévio dos sujeitos da pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, bem como a relação dos conteúdos estudados em sala de aula com o cotidiano dos alunos, além da utilização do lúdico no processo ensino- aprendizagem dessa disciplina.

No segundo momento, foi realizada a fase de planejamento e elaboração dos jogos, de acordo com a sequência didática proposta. Foram seis aulas utilizadas para a elaboração dos jogos, iniciando primeira aula com uma roda de conversa para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, discussão sobre alguns conteúdos elencados, estabelecimento dos assuntos que cada grupo iria utilizar para desenvolver um jogo.

Na segunda e terceira aulas realizamos a divisão da turma em 04 grupos (Figura 1), cada grupo discutiu e iniciou o processo de registro das ideias para o jogo. Realizaram pesquisas na internet utilizando os celulares, registrando os aspectos mais importantes dos conteúdos e dos jogos que poderiam fazer alguma adaptação aos conteúdos de Geografia.

Com os temas e os grupos delimitados, foram utilizadas três aulas para realização da próxima etapa de elaboração dos jogos. Cada grupo se organizou e trouxe o material necessário para iniciar a elaboração de cada jogo, criaram/adaptaram as etapas e regras, iniciaram os protótipos dos jogos, fazendo desenhos ou modelos de cartas, pesquisando imagens na internet, delimitando os conteúdos que seriam abordados em cada jogo, dentre outras atividades (Figura 1). Os jogos foram terminados em momentos extraclasse, com a orientação da pesquisadora, que além dos encontros presenciais, proporcionou o contato com os alunos por meio das mídias, e-mail, *WhatsApp* e telefone.

Figura 1: Elaboração e apresentação dos jogos e dos conteúdos abordados



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Após a definição da arte, material, forma de apresentação dos jogos, passamos para a fase de confecção do material, impressão e encadernação, sendo a pesquisadora a responsável por esta etapa. Os materiais foram organizados e preparados para a aplicação durante as aulas no mês de março do ano de 2020.

Porém, em virtude de todas as dificuldades enfrentadas no ano de 2020, em virtude da pandemia do COVID-19 – *Coronavírus Disease*, as aulas foram suspensas em março de 2020, conforme determinações da Secretaria de Estado da Educação, seguindo Nota Técnica da Secretaria de Estado da Saúde do Estado de Goiás (Anexo B). Em acompanhamento às

diretrizes mundiais, como demonstra relatório de situação da *Pan American Health Organization* (2020)

Em 31 de dezembro de 2019, a República Popular da China notificou um grupo de casos de pneumonia com etiologia desconhecida, posteriormente identificados em 9 de janeiro de 2020 como um novo coronavírus pelo Centro Chinês para Controle e Prevenção de Doenças. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto como Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional (PHEIC). Em 11 de fevereiro de 2020, a OMS chamou a doença de "doença coronavírus 2019 (COVID-19)" e o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (ICTV) chamou o vírus de "síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2)". Em 11 de março de 2020, COVID-19 foi declarada uma pandemia pelo Diretor-Geral da OMS, e em 31 de julho de 2020, o Diretor-Geral da OMS aceitou o parecer do Comitê de Emergência, declarando que a pandemia COVID-19 continua a constituir um PHEIC, e emitir as recomendações temporárias aos Estados Partes no âmbito do Regulamento Sanitário Internacional (RSI) (2005). Em 9 de julho de 2020, o Diretor-Geral da OMS anunciou o lançamento do Painel Independente para Preparação e Resposta à Pandemia (IPPR), que avaliará de forma independente e abrangente as lições aprendidas com a resposta internacional de saúde ao COVID-19 (PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION, 2020).

Assim, a aplicação dos jogos ficou impossibilitada de ocorrer conforme o previsto, pois os jogos elaborados são analógicos, de perguntas e respostas, bingo e de apresentação de esquetes teatrais.

A escola iniciou suas aulas não presenciais utilizando o serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*, no mês de abril e a expectativa inicial, talvez até pelo desconhecimento dos efeitos da pandemia, era que as aulas voltassem à normalidade ainda este ano, no entanto com o agravamento dos casos e a falta de estrutura que poderia gerar colapsos nos hospitais, ainda não temos uma perspectiva de quando poderá haver encontro presenciais nas escolas da rede pública em Goiás. Diante da impossibilidade de retomar as atividades presenciais, foi necessário fazer uma adaptação nos jogos elaborados, aplicando apenas três, dos cinco jogos confeccionados, de forma remota. Assim, a suspensão das aulas impactou no desenvolvimento da pesquisa, já que a escolha por jogos analógicos foi inicialmente pensada a fim de atender a diferentes realidades escolares, independente da classe social que utilizaria o material elaborado.

O produto educacional permaneceu com os cinco jogos elaborados anteriormente, os quais foram impressos, plastificados, embalados e encaminhados aos professores de Geografia participantes da pesquisa como avaliadores dos jogos produzidos com esta turma de alunos, assim, após análise e posterior aplicação em turmas de sua atuação eles responderam aos nossos questionamentos. Os resultados da aplicação do produto e a avaliação, por parte dos professores e alunos, será descrita e analisada após a observação realizada na fase inicial da pesquisa,

nomeada de diagnóstico.

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Após a construção dos dados de pesquisa, partiu-se para a organização, tabulação e análise, para prosseguir com a escrita das discussões. Para auxiliar o processo de categorização das unidades textuais, utilizamos o *software* Iramuteq, que segundo Camargo e Justo (2013, p. 513), “Trata-se de um programa informático gratuito, que se ancora no *software* R. e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras”, possibilitando ainda a partir das informações coletadas nos questionários aplicados aos estudantes, a elaboração de nuvens de palavras, destacando a frequência de utilização dos termos nas respostas. Os autores destacam ainda que:

O Iramuteq possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo por seu acesso gratuito, o Iramuteq pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 513).

Nessa etapa de análise foi realizado o tratamento dos resultados para extrair as informações almeçadas, realizando sua codificação, usando temas, palavras e contextos para se chegar à categorização dos dados coletados. Para realizar a fase três, de tratamento dos resultados, foram realizadas as interpretações dos dados a partir da Análise Textual Discursiva ATD, na qual Moraes e Galiazzi (2006) descrevem como:

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A Análise Textual Discursiva (ATD), como descrito pelos autores, tem como propósito a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados. E, segundo Moraes (2007) consiste em um ciclo que inicia com a desmontagem ou desconstrução dos textos produzidos - processo de unitarização - fragmentação em unidades de significado, como transcrição das entrevistas, registros de observação ou documentos cedidos pela escola.

Em seguida, de acordo com o autor supracitado, se estabelece as relações entre os elementos unitários – processo de categorização – organização em unidades de significado agrupadas segundo suas semelhanças, formando conjuntos mais complexos, as categorias; e a posterior captação do novo emergente – processo de comunicação, com a construção de metatextos e expressão das compreensões atingidas ou, elaboração de textos descritivos e interpretativos a respeito das categorias temáticas.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA**

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa com a aplicação das entrevistas e questionários, ou seja, etapa de diagnóstico. Realizamos o levantamento do perfil dos docentes, bem como suas ideias em relação ao ensino de Geografia na 2ª série Ensino Médio. Averiguamos qual a percepção que os alunos têm com relação à disciplina de Geografia e se são capazes de identificá-la em seu cotidiano.

### **5.1 DIAGNÓSTICO**

Nesta fase, o objetivo foi constituir uma base situacional e, a partir disso, elaborar estratégias de ação para permear a intervenção na realidade diagnosticada. Para tal investigação, propomos a investigação a partir da aplicação de entrevistas estruturadas aos professores (Apêndice D) e questionários aos alunos (Apêndice E). Esse diagnóstico tem função primordial, pois além de retratar a realidade, fazer um levantamento de dificuldades, contribui também, como destaca Vasconcellos (2000), para que com um olhar atento à realidade, seja possível identificar as necessidades e/ou confrontar a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades.

Assim, inicialmente, nos propusemos a fazer um levantamento da realidade da turma escolhida e dos professores de Geografia da unidade escolar, a fim de detectar, identificar e mapear a situação atual dos alunos em relação ao aprendizado e participação nas aulas de Geografia e obter informações sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

Para tanto, elaboramos 13 questões abertas para professores e 09 para alunos. Isso com a finalidade de verificar a percepção dos participantes sobre as aulas de Geografia, e ainda, mensurar as opiniões predominantes.

### 5.1.1 Entrevista estruturada com os professores

Na entrevista estruturada desenvolvida com os professores (Apêndice D), o objetivo primordial foi coletar dados sobre a atuação na disciplina de Geografia. Além disso, objetivou-se identificar as práticas pedagógicas e/ou avaliações mais utilizadas, recursos didáticos e dificuldades encontradas pelos professores em suas tarefas, os conhecimentos sobre a utilização de metodologias ativas na sala de aula e do trabalho como princípio educativo, a fim de refletirmos e discutirmos sobre as possibilidades de melhorias na qualidade de suas regências em sala de aula.

A escola selecionada possui cinco professores da disciplina de Geografia, com os quais aplicamos as entrevistas e aqui serão identificados como P1, P2, P3, P4 e P5. As três perguntas iniciais foram agrupadas para a análise, na categoria identificação (Quadro 2), pois referem-se ao tempo de atuação como professor, a formação acadêmica e a atuação ministrando aula de Geografia.

Quadro 2: Identificação dos Professores

Professor	Quanto tempo é professor?	Formação acadêmica	Atuação em Geografia
P1	8 anos	História	5 anos
P2	5 anos	História	2 meses
P3	7 anos	História	1 ano
P4	10 anos	História Cursando Geografia	4 anos
P5	16 anos	História	14 anos

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Os professores entrevistados atuam na docência há mais de 05 (cinco) anos. Sobre a formação desses profissionais, percebemos que todos são licenciados em História, apenas o professor P4 que além da licenciatura em História está cursando Geografia. Com relação ao tempo ministrando aulas de Geografia, apenas o professor P5 relatou que atua há 14 (quatorze) anos nesta área, os outros professores exercem a docência há menos de 05 (cinco) anos na disciplina. Um ponto que merece destaque é o fato de o professor P2 estar atuando a apenas 02 (dois) meses na disciplina.

A análise da formação dos professores e seu tempo de atuação contribui para confirmar

e/ou justificar outras respostas fornecidas na entrevista. Isso porque algumas das dificuldades elencadas no cotidiano da sala de aula, podem ser reflexo da falta de aprofundamento nos conhecimentos especificamente geográficos e suas aplicações práticas ou da falta de experiência docente.

Quando indagados, na questão 04, sobre os procedimentos de ensino mais utilizados em suas aulas, os sujeitos participantes apontaram: aula expositiva dialogada, uso de esquemas/síntese, resumos, livro didático, rodas de conversa, e quando possível, *datashow* para exposição de vídeo aulas ou filmes.

A partir da identificação dos principais procedimentos de ensino utilizados em sala de aula, foi possível identificar o ensino tradicional de Geografia bastante presente no discurso dos professores. Sabe-se que, muitas vezes, essa disciplina é vista, por grande parte dos alunos e também pela sociedade em geral, como uma disciplina descritiva, de “memorização”, que privilegia a transmissão de conteúdos sem relação com a realidade social dos estudantes. Cabe então ao professor dessa disciplina, segundo Castrogiovanni (2000, p. 7), proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos discentes quanto ao espaço vivido, que emergem de suas experiências e textualizações cotidianas.

A questão 05 investigou os conteúdos que os professores acreditam que os alunos, de forma geral, apresentam mais dificuldades. Os entrevistados apresentaram opiniões bem diversificadas, como demonstra as falas transcritas no Quadro 3. Apenas os professores P1 e P3 indicaram que a maior dificuldade dos alunos está relacionada a questões de cartografia, como a leitura e interpretação, cálculo de fuso horário e compreensão das escalas. Um dos participantes inclusive destacou um conteúdo que está intimamente ligado ao componente História, no qual o professor é habilitado e atua há 16 anos, e não à disciplina de Geografia necessariamente.

Quadro 3: Conteúdos com maior dificuldade de aprendizagem

<b>Professor P1</b>	<b>Cartografia: leitura de mapas, fuso horário e escala. Dificuldades nos cálculos e a interpretação para retirar dados.</b>
<b>Professor P2</b>	Relação dos conteúdos com a realidade cotidiana.
<b>Professor P3</b>	Fuso horário, devido à dificuldade em Matemática.
<b>Professor P4</b>	Geografia física em geral. Ainda há o discurso de que existe a necessidade de decorar o conteúdo.
<b>Professor P5</b>	Conteúdos relacionados à Geopolítica, principalmente a definição de conceitos específicos como: Nação, Estado, Estado-Nação, conflitos étnicos, dentre outros.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

É possível notar que as dificuldades relatadas pelos professores, está relacionada à leitura e interpretação, cálculo e ao aprendizado de conteúdos com terminologias e teorias

específicas da disciplina. O professor P4 afirmou que o problema dos alunos é que eles ficam tentando “decorar o conteúdo”.

Pode-se notar, de acordo com alguns autores utilizados por nós no Referencial Teórico desta pesquisa, que a cultura da memorização está presente no contexto escolar. Ela faz parte do ensino tradicional que exige dos alunos a capacidade de “decorar” ideias, termos e teorias. Silveira (2007) alerta para os prejuízos desse tipo de ensino: desanimado com a disciplina, não desenvolver um senso crítico no aluno, gera desinteresse, perda de significado dos conteúdos ministrados, distancia os conceitos da vivência dos educandos, entre outros.

Os professores foram indagados se existem conteúdos que podem ser considerados mais importantes no ensino de Geografia, na questão 06. Predominou em suas respostas os conteúdos relacionados à geopolítica, economia, globalização, orientação e localização geográfica e a ação humana no meio ambiente. Um fato chamou a atenção quanto ao ensino da Geografia Física, que foi abordada como uma das dificuldades dos alunos, mas não foi destacada como conteúdo importante para os professores.

Entendemos que os professores tenham uma boa percepção do que os alunos devem, prioritariamente aprender em Geografia. Suas respostas vão ao encontro das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Acreditamos que, o que importa é como esse conteúdo tem sido apresentado aos alunos. Se os docentes acreditam que são informações importantes para os estudantes, entendemos que somente o ensino tradicional e/ou a memorização deste não é mais suficiente.

No desenvolvimento da entrevista, os professores foram questionados sobre a realidade das turmas que ministram aulas de Geografia, sendo indagados, na questão 07, sobre as dificuldades encontradas nessas turmas quanto ao ensino de Geografia. Essa questão é importante porque Braga (2011) responsabiliza o professor como encarregado por escolher os materiais didáticos e as metodologias, que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, através da participação ativa dos estudantes neste processo, os quais assumem seus papéis na construção do próprio conhecimento.

Assim, Castrogiovanni (2000) e Kaercher (1999, 2001) defendem que utilizar diferentes recursos e materiais didáticos, observando o contexto em que os sujeitos estão inseridos, facilita o processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar uma educação mais reflexiva e emancipadora.



Quadro 4: Principais dificuldades no ensino de Geografia

<b>Professor P1</b>	Falta de uma “alfabetização” na disciplina e a falta de interesse ou estímulo para buscar novas fontes de pesquisa.
<b>Professor P2</b>	Depende muito, mas no geral as dificuldades residem na leitura de tabelas e compreensão textual, principalmente.
<b>Professor P3</b>	Desinteresse da parte de alguns alunos que acabam contagiando outros com brincadeiras que tiram o foco da aula.
<b>Professor P4</b>	Contextualizar os conteúdos à realidade dos alunos.
<b>Professor P5</b>	As principais dificuldades estão relacionadas à prática da leitura, interpretação e formação de conceitos.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

De maneira indiscutível, como se pode ver no Quadro 4, as respostas dos professores se ancoraram na falta de interesse dos alunos em buscar novas aprendizagens, na reduzida leitura e interpretação de textos, para posterior formação de conceitos. Um professor destacou que o desinteresse de alguns alunos e as brincadeiras tiram o foco da aula. Este aspecto abordado, pelo professor P3, contribuiu para futuras análises das metodologias e/ou recursos mais utilizados pelos professores.

De acordo com Souza (2007, p. 111), “[...] recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Os recursos didáticos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos pedagógicos que são utilizados pelo professor como suporte no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Eles servem como objetos de motivação do interesse para aprender dos educandos. Assim, quanto maior for a diversidade de recursos utilizados pelos professores, melhor tende a ser a aprendizagem, pois se os estudantes não conseguem entender com um método, o uso de um segundo pode melhorar sua compreensão e construção do conhecimento.

Os professores entrevistados, com mais ou menos tempo de docência em Geografia, apresentaram certa semelhança quanto aos recursos que mais utilizam nas aulas. Nas respostas à questão 08, eles puderam elencar quais os materiais e/ou recursos didático mais utilizam em suas aulas, como demonstra o Quadro 5:

Quadro 5: Recursos didáticos mais utilizados nas aulas de Geografia

<b>Professor P1</b>	Mapas, livro didático (diariamente), às vezes vídeos, imagens, filmes, de acordo com o conteúdo e a necessidade da turma.
<b>Professor P2</b>	<i>Datashow</i> mensalmente.
<b>Professor P3</b>	Livro didático, mapas variados (presente nas agendas dos alunos), recursos de mídia, com frequência variada, dependendo da necessidade.
<b>Professor P4</b>	Mapas complementares ao conteúdo, slides, com mapas e conceitos, de forma mensal.
<b>Professor P5</b>	Livro didático de forma diária, fichas complementares e vídeo documentários curtos. Os vídeos são utilizados de forma mensal ou bimestral, dependendo do conteúdo trabalhado.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

De acordo com as respostas dos professores, foi frequente o uso do livro didático, sendo utilizado diariamente. Depois utilização de fichas com resumo ou exercícios, de acordo com o conteúdo abordado e/ou a necessidade da turma; mapas diversos, utilizando os impressos na agenda dos estudantes. Mencionaram também, o uso do *datashow* para apresentação e imagens ou vídeos, sendo que estes com uma frequência mensal, pois são aspectos que dependem de diferentes situações para se concretizar no cotidiano da sala de aula. Um deles seria sua disponibilização pela escola, agendamento ou adequação do conteúdo ao documentário escolhido.

Compreendemos que esses recursos didáticos são de suma importância para uma melhor mediação do conhecimento. Para além desses citados pelos entrevistados, Souza (2007) e Farias (2014) citam os materiais: giz, quadro, livro didático, maquete, revistas, globo terrestre, aula de campo, jogos; os imateriais: brincadeiras, teatro, tonalidade de voz e expressões corporais; e os eletrônicos: computador, *datashow*, programa e aplicativos. Nota-se que a gama de recursos supera em grande medida o que os professores entrevistados têm utilizado

A entrevista com os professores também questionou sobre as principais práticas pedagógicas utilizadas nas aulas. A partir das respostas dos professores (Quadro 6), foi possível perceber a prática do diálogo nas aulas de Geografia, porém, também ficou evidenciado que o livro didático é um recurso muito presente das práticas pedagógicas, o que, em muitos momentos, favorece o desinteresse na aprendizagem.

Nota-se, pelo Quadro 6, a aula expositiva e a aula dialogada estão bastante presentes no cotidiano dos professores entrevistados, assim como as rodas de conversa ou de discussão. Dois pontos que queremos destacar é a fala do professor P2 que elencou a “conscientização social emancipadora” e a do professor P4 que fala de “conceitos relevantes à realidade dos alunos”. Ambos vão ao encontro do que discutimos em nosso Referencial Teórico sobre a educação como meio emancipador de Freire (2020) e as práticas motivadoras e significativas de Jusino (1998).

Quadro 6: Práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas

<b>Professor P1</b>	A prática mais utilizada é a aula dialogada expositiva e o uso do livro didático.
<b>Professor P2</b>	Quando possível, informatizada/digital, socialização e conscientização social emancipadora (pelo contexto dos temas e pela autonomização do indivíduo).
<b>Professor P3</b>	Aula expositiva, dialogada, monitoria, roda de discussão, livro didático.
<b>Professor P4</b>	Rodas de conversa, debates sobre conceitos relevantes à realidade dos alunos.
<b>Professor P5</b>	Nas aulas são usadas as práticas da leitura do livro didático, definição de conceitos e escrita.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Estas práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente

estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. Segundo Franco (2015), as práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, na anulação do sentido da prática educativa. Portanto, não existe prática pedagógica quando as aulas se revestem apenas de reprodução de discursos áridos, de manipulação de textos prontos, de ausência de diálogo criativo e de reflexão.

Outro aspecto abordado na entrevista com os professores se refere à avaliação, que corresponde a um processo intrinsecamente ligado ao percurso de ensino e aprendizagem, e sendo parte integrante desse processo, precisa estar ligada à prática pedagógica. Porquanto, vê-se como necessária uma coerência entre as atividades, não podendo ser analisadas de forma isolada.

A entrevista buscou aprofundar os conhecimentos sobre os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores, que foram unânimes em responder que avaliam de forma tradicional (Quadro 7), respeitando os critérios estabelecidos pela unidade escolar, que determina a existência de avaliações escritas: uma mensal e uma bimestral e um trabalho. Dentro deste trabalho, os professores possuem maior autonomia e como foi mencionado pelo professor P2, busca diversificar estas atividades para atender a avaliação contínua e progressiva.

Quadro 7: Instrumentos de avaliação utilizados

<b>Professor P1</b>	Geralmente avaliação escrita, trabalho de pesquisa e apresentação (exposição), às vezes debates (nesses casos, avaliação oral)
<b>Professor P2</b>	Avaliação quantitativa e qualitativa, de forma progressiva, contínua. Notas de atividades e provas de forma dialógica (conversas e alteração de resultados mediante novas posturas e comportamentos)
<b>Professor P3</b>	Trabalho, prova bimestral e participação.
<b>Professor P4</b>	Prova mensal, prova bimestral e trabalho.
<b>Professor P5</b>	São usados instrumentos avaliativos tradicionais, provas objetivas e subjetivas, além da participação do aluno em debates e discussões.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Ao analisar o Quadro 7, percebemos que a avaliação utilizada pelos professores participantes valoriza os aspectos quantitativos e perpetua as características do ensino tradicional. Entendemos que esteja desvinculada da realidade dos estudantes, ou que não estimula a superação de desafios e participação ativa no processo de (re)construção do conhecimento, como defende Zabala (1998), que sugere uma constante avaliação do trabalho, por parte do profissional, para uma formação integral dos estudantes.

De acordo com as respostas dos professores de Geografia da escola pesquisada não se

utiliza o lúdico no ensino ou como instrumento de avaliação, e esta ausência contribuiu para fortalecer nossa proposta de trabalhar com a elaboração e confecção de jogos como metodologia ativa no ensino de Geografia.

Na questão 11, fez-se a seguinte pergunta: Como a disciplina de Geografia pode interferir na formação integral do estudante com relação ao mundo do trabalho? Quais conteúdos que você leciona são relacionados ao mundo do trabalho? As respostas dos entrevistados podem ser visualizadas no Quadro 8:

Quadro 8: A Geografia, a formação integral e preparação para o mundo do trabalho

<b>Professor P1</b>	Os conteúdos que tratam as políticas públicas ou de relacionamento entre as nações, ou economia como Capitalismo/Socialismo, as transformações no decorrer da história.
<b>Professor P2</b>	Vários. Desde a transformação do espaço às relações sociais e de trabalho em si, a Geografia aborda as questões do trabalho. Permite perceber a inserção do sujeito neste mundo, seus dilemas, dificuldades, desigualdades e problemas.
<b>Professor P3</b>	A era da informação, globalização, temas que abordem desigualdade social, má distribuição de renda, etc.
<b>Professor P4</b>	A disciplina de Geografia tem como uma de suas vertentes a análise crítica da relação humana com o meio, através do trabalho e suas consequências sociais. Os conteúdos relacionados ao mundo do trabalho são a transformação da paisagem e o trabalho a partir da Revolução Industrial e os modelos produtivos.
<b>Professor P5</b>	A Geografia ajuda o aluno a se posicionar como ser crítico na sociedade, em relação ao mundo do trabalho, teoricamente conhece-se as lutas por direitos trabalhistas, e também, trabalha-se a ética, que é muito importante no trabalho.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Com relação à possibilidade de contribuição da Geografia na formação integral do estudante, em relação ao mundo do trabalho e do trabalho como princípio educativo, foi constatado o desconhecimento quase total por parte dos professores, dos princípios norteadores da educação integral. Nota-se no Quadro 8, que os professores relacionaram a formação acadêmica à preparação para o mercado de trabalho, destacando a preparação para o trabalho apenas sob o ponto de vista capitalista.

Essa visão da formação integral e o trabalho com o princípio educativo se justifica em virtude da característica da formação dos próprios professores e da realidade vivenciada por eles na escola pesquisada, que não evidencia as características da formação integral do indivíduo e do trabalho como princípio educativo. Ramos (2008) defende que o trabalho é princípio educativo no Ensino Médio à medida que possibilita a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos que são produzidos e apropriados socialmente, capazes de contribuir para a ampliação das transformações das condições de vida dos seres humanos.

Quando questionados sobre as metodologias ativas no ensino de Geografia, se eles

conhecem, utilizam, e como o fazem, dois professores, P1 e P5, disseram não utilizar. Os demais, de uma maneira mais simplificada, acabam utilizando alguma metodologia ativa. O professor P2 relatou que ainda não utilizou na escola, mas que em outra unidade já fez uso da “sala de aula invertida” e aplicou “alguns jogos” nas disciplinas de Inglês e História; a professora P3 mencionou o uso de “perguntas e respostas” uma vez no bimestre para revisar os conteúdos antes das provas; o professor P4 utiliza a “sala de aula invertida e o estudo de caso”, em aulas especiais, o professor troca o tema e as ferramentas para que o próprio aluno desenvolva o conceito abordado.

Como já destacado neste trabalho, Moran (2015) ressalta que as metodologias ativas precisam complementar o método de ensino em sala de aula, dando ênfase na aprendizagem, na qual o professor deixa de ter o papel predominante de ensinar, e passa a ajudar o aluno a aprender. Existe certa coerência entre a reduzida utilização das metodologias ativas e as respostas anteriores, que se referem ao uso de metodologias e recursos didáticos tradicionais, contribuindo para uma postura não ativa dos alunos frente à sua aprendizagem, de acordo com o relato dos professores.

Visando uma melhor explanação sobre a utilização de metodologias ativas em sala de aula, o questionamento 13 indagava sobre o uso do lúdico, jogos e brincadeiras no ensino de Geografia. Os professores P1 e P5 que não utilizam nenhuma metodologia ativa, mantiveram a negativa com relação ao uso do lúdico, justificando a falta de tempo, pois são poucas aulas semanais e o conteúdo é extenso. O professor P2 ratificou sua resposta anterior, destacando que ainda não foi possível utilizar os jogos nesta nova escola. Os professores P3 e P4 disseram que conhecem superficialmente a metodologia, e que usam em sala alguns jogos, como quebra-cabeça do Brasil, um *Quiz* com perguntas e respostas, e gincanas utilizando mapas para melhorar a percepção de localização e orientação espacial.

Tendo a entrevista como início da investigação sobre o processo de ensino aprendizagem na unidade escolar, percebemos em nossa atividade a necessidade de promover aulas mais atrativas, bem como, contribuir com o suporte ao professor para que ele possa tornar essas aulas mais dinâmicas. Para tanto, destacamos a necessidade de o docente se apropriar de ferramentas que o auxiliem de forma contextualizada e interativa, no processo de (re)construção do conhecimento, contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sentido para o aluno, dentro de uma realidade específica, tanto individual como coletiva.

A análise da entrevista favoreceu o fortalecimento da proposta de utilização do lúdico como metodologia ativa no ensino de Geografia. As dificuldades e possibilidades elencadas pelos professores, possibilitam a reflexão e adaptação das experiências de aprendizagem de

cada envolvido em um processo de ensino dinâmico, significativo, reflexivo e que possa contribuir para uma formação integral, emancipatória para o mundo do trabalho.

### 5.1.2 Questionário com os alunos

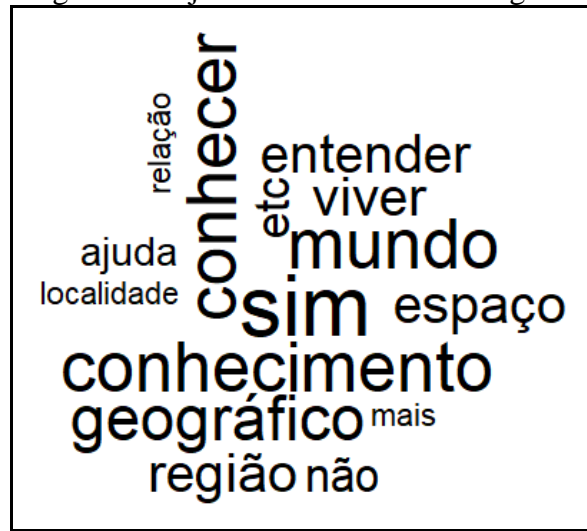
Após a assinatura dos termos de autorização para participação da pesquisa, os alunos responderam um questionário, com 09 perguntas abertas. O objetivo foi aprofundar o levantamento de dados e analisar a realidade da escola em relação ao ensino e aprendizagem em Geografia.

O questionário (Apêndice E) foi respondido, em sala de aula, em um momento cedido por um professor, sem a presença do professor de Geografia, a fim de evitar qualquer influência nas respostas. Participaram dessa fase da pesquisa 33 alunos, da 2ª série do Ensino Médio, da escola campo.

Os participantes foram questionados inicialmente sobre os objetivos de se estudar Geografia. Dos 33 alunos, 05 disseram que não conhecem os objetivos de se estudar Geografia, a maioria dos alunos destacaram a importância da disciplina para o conhecimento do espaço geográfico, do mundo, ajudar a localizar, entender o espaço e as relações entre os seres humanos em cada região (Figura 2).

Percebemos que alguns dos estudantes compreenderam os objetivos destacados por Cavalcanti (2010) ao se estudar Geografia, sintetizados na ideia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, tendo por base a organização de conteúdos significativos e socialmente relevantes. De acordo com as respostas fornecidas por 28 alunos, percebeu-se a preponderância dos termos: conhecimento geográfico, entendimento do mundo, importância de compreender o espaço em que se vive, saber se localizar no espaço, perceber as características da região em que mora, dentre outros aspectos.

Figura 2: Objetivos de se estudar Geografia



Fonte: Organizado pela autora (2020).

De acordo com Castrogiovanni (2012, p. 7), precisam estar presentes na aprendizagem dos alunos, “a valorização de suas referências e do espaço vivido, suas experiências e textualizações cotidianas”. Percebemos que a maioria dos alunos consegue entender esses objetivos na aula da disciplina de Geografia.

Os participantes parecem reconhecer que estudar Geografia não é apenas ler mapas e orientar-se por ele para conhecer o mundo. Como destaca Lacoste (1988), a Geografia - serve em primeiro lugar (embora não apenas) para fazer a guerra, ou seja, para fins político-militares sobre (e com) o espaço geográfico, para produzir/reproduzir esse espaço com vistas (e a partir) das lutas de classes, especialmente como exercício do poder. É necessário segundo o autor, que a Geografia não se torne um saber sem utilidade. Para tanto ele alerta que:

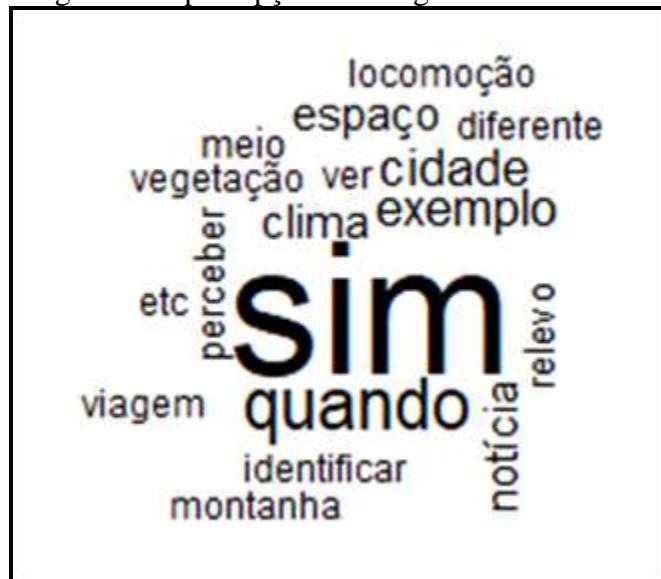
[...] é importante hoje, mais do nunca, estar atento a esta função política e militar da geografia, que é sua desde o início. Nos dias atuais, ela se amplia e apresenta novas formas, por força não só do desenvolvimento dos meios tecnológicos de destruição e de informação, como também em função dos progressos do conhecimento científico (LACOSTE, 1988, p. 30).

Assim, percebe-se que as críticas de Lacoste quanto aos objetivos de se estudar Geografia permanecem atuais, e que a compreensão desta disciplina vai além da leitura de mapas e conhecimento dos aspectos naturais do planeta. Os alunos demonstram, por meio de suas falas, reconhecerem que os conteúdos estudados proporcionam a compreensão de que vivem em um espaço no qual a natureza ensina e o ser humano a todo o momento, está criando e modificando o ambiente para a sua própria sobrevivência. Mas é necessário observar a ciência geográfica de forma mais ampla e crítica.

Outro aspecto questionado foi a percepção da Geografia no cotidiano dos alunos, estes puderam expressar se percebem e como percebem os conteúdos estudados em sala de aula no seu dia a dia. O valor dessa questão está na afirmação de Castrogiovanni (2002), ao destacar que o conhecimento do cotidiano deve sobrepor aos conteúdos escolares da Geografia. Isso para que se torne mais interessante para os estudantes, mas sem deixar de lado a cientificidade exigida.

Ao transcrever os excertos dos alunos e produzir a nuvem de palavras (Figura 3) nota-se que os alunos têm uma boa percepção da Geografia no seu cotidiano. Em suas respostas, os estudantes participantes informaram que percebem estes conteúdos em sua realidade, com uma diversidade de situações em que os aspectos estudados em sala de aula podem ser vivenciados.

Figura 3: A percepção da Geografia no dia a dia.



Fonte: Organizado pela autora (2020).

As situações destacadas pelos alunos que responderam ao questionário estão de acordo com o objetivo principal de estudo em Geografia. Sendo esse o espaço geográfico, “entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem, interagem, produzem, lutam e o (re)constroem” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 7).

Porém, é importante enfatizar, que os aspectos destacados pelos alunos precisam ser percebidos dentro do “conjunto” espaço geográfico, não podem ser estudados e percebidos de forma isolada, pois em Geografia estes elementos constitutivos do espaço geográfico influenciam e são influenciados uns pelos outros. Portanto, não basta compreender ou estudar o clima de forma isolada, sem relacionar suas características aos demais aspectos como relevo,



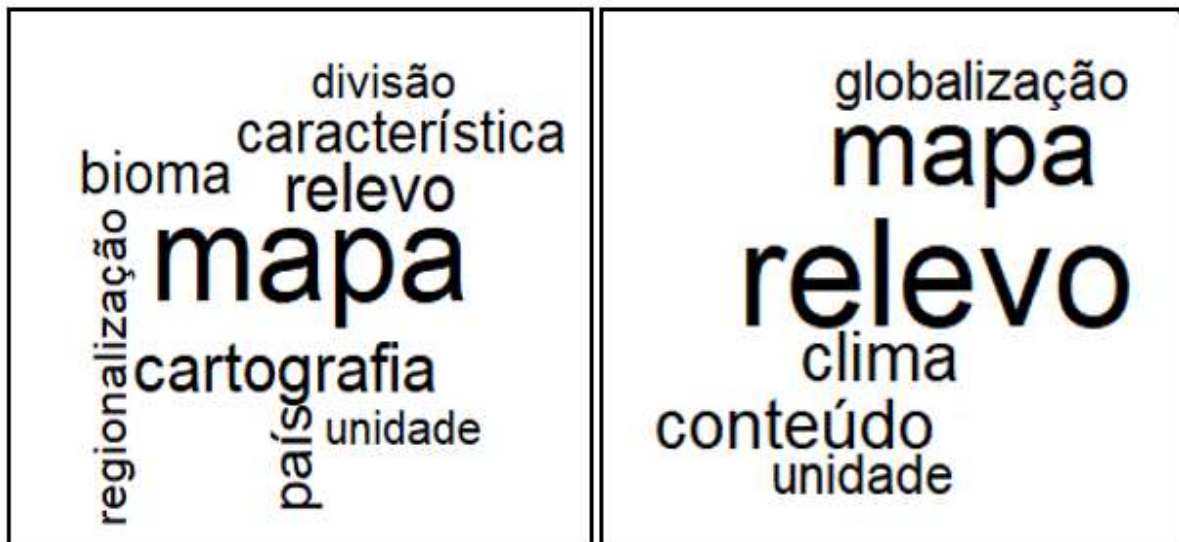
vegetação, ação antrópica, dentre outros.

O terceiro e quarto questionamentos abordaram os conteúdos que os alunos consideram ter maior dificuldade e mais facilidade, conforme demonstrado nas Figuras 4 e 5 respectivamente. Esta análise das questões agrupadas possibilitou fazer uma comparação entre os conteúdos que foram citados por alguns alunos como conteúdos fáceis e, por outros, esses conteúdos foram considerados difíceis.

Essa diferença na percepção de um determinado conteúdo como fácil ou difícil tem relação com o tipo de inteligência e o meio pelo qual esse aluno aprende (ZABALA, 1998). Como há várias formas de aprendizagem, entendemos que seja preciso que o docente faça uso de uma diversidade de instrumentos e ferramentas para alcançar um número maior de alunos que realmente compreendem a real função da Geografia em suas vidas.

Figura 4: Conteúdos de maior dificuldade

Figura 5: Conteúdos com mais facilidade



Fonte: Organizado pela autora (2020).

O Quadro 9 a seguir, destaca a comparação dos conteúdos destacados pelos estudantes que responderam ao questionário. Nesta análise, a “leitura e interpretação de mapas” foi o conteúdo citado como de maior dificuldade (11 alunos), porém, para 08 alunos é o segundo mais fácil. Sobre o relevo, 12 alunos mencionaram ser o conteúdo mais fácil, enquanto que para 05 participantes é considerado como difícil.

Quadro 9: Conteúdos de maior dificuldade e facilidade

<b>Dificuldade</b>	Alunos	<b>Facilidade</b>	Alunos
<b>Mapa</b>	11	Mapa	8
<b>Cartografia</b>	5	Cartografia	2
<b>Relevo</b>	5	Relevo	12
<b>Bioma</b>	5	Conteúdo vegetação	4
<b>Divisão e regionalização</b>	4	Clima	4
<b>Países</b>	3	Globalização	3

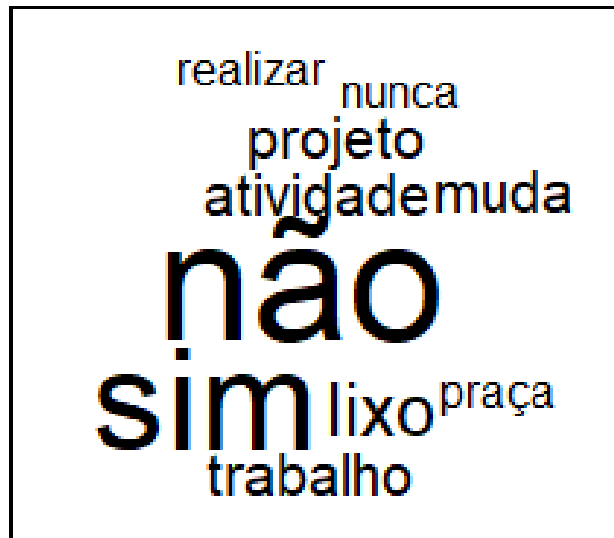
Fonte: Organizado pela autora (2020).

Apesar de apresentar essa diversidade nas respostas dos alunos, é importante fazer uma comparação ao que foi destacado pelos professores, que também foram questionados sobre os possíveis conteúdos de maior dificuldade. A cartografia, leitura e interpretação de mapas, escalas, fuso horário foram conteúdos que os professores destacaram como difíceis e que foram abordados por 16 alunos, apesar de não citar com as mesmas palavras, mas que podem estar inseridos dentro do conteúdo “cartografia”.

Outro questionamento realizado aos alunos buscou informações sobre atividades extraclasse, atividades essas em que os alunos saíram do espaço da sala de aula e do mesmo modo eles perceberam a aprendizagem geográfica. Castellar e Vilhena (2014) defendem que as atividades extraclasse são um recurso que favorece a aprendizagem, porque coloca os estudantes em contato com a realidade que conseqüentemente enriquece os campos: intelectual, social e afetivo.

Na Figura 6 é possível ver as palavras que mais apareceram nas respostas dos participantes. Assim, 15 alunos informaram que não realizam atividades fora da sala de aula, 12 alunos responderam que já realizaram alguma aula diferente, 3 alunos indicaram um projeto sobre o lixo que realizaram na disciplina de Biologia e 3 alunos mencionaram atividades para casa como extraclasse.

Figura 6: Realização de atividades extraclasse



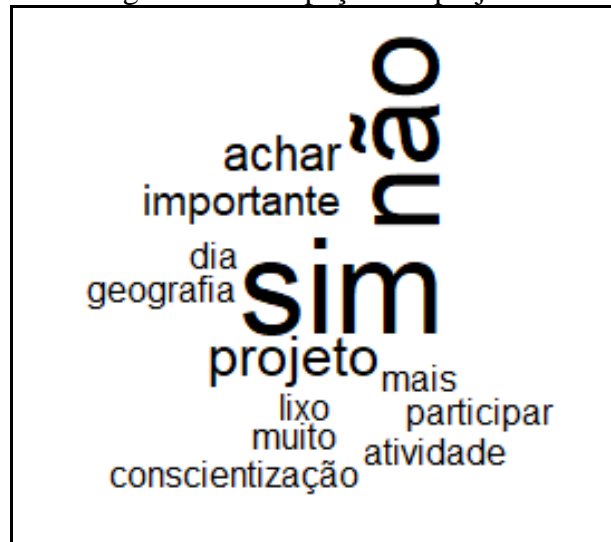
Fonte: Organizado pela autora (2020)

Inferimos que os participantes percebem as atividades extraclasse apenas quando saem da escola, com objetivo explícito de realizar alguma ação educativa. Entendemos, portanto, que haja certa confusão no entendimento do termo “extraclasse”, pois os alunos consideraram como extraclasse somente as atividades que eles fazem fora do ambiente escolar, e que necessitam de acompanhamento presencial do professor.

Os alunos devem compreender, portanto, que uma atividade extraclasse pode ser: educativa, cultural, ou até esportiva. Seu objetivo é complementar do trabalho realizado em sala de aula. Elas proporcionam a possibilidade de vivenciar, na prática, ideias e conceitos apresentados em classe. Ela não se limita a ações fora da escola, podendo ser realizada no pátio, durante recreio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, sugerem o estudo de paisagens urbanas e rurais “[...] pela observação direta dessas paisagens” (BRASIL, 1998, p. 34).

Seguindo a análise das atividades extraclasse, que demonstrou alguma confusão de conceituação, os alunos foram questionados sobre a participação em projetos. 17 alunos responderam que já participaram e 16 deles disseram não ter participado de nenhum tipo de projeto. Também foi solicitado que registrassem suas opiniões sobre a atividade (caso houvesse participado de algum projeto). Nota-se, pela Figura 7, que é frequente entre eles, a importância destas atividades para a conscientização sobre questões ambientais, redução do lixo e poluição, participação social e aprendizado em geral.

Figura 7: Participação em projetos



Fonte: Organizado pela autora (2020)

Moran (2015) defende que as instituições educacionais devem ficar atentas e promoverem mudanças no ambiente escolar. Devem, por exemplo, priorizar o envolvimento maior dos alunos, fazendo uso de metodologias ativas como o ensino por projetos, de forma mais interdisciplinar. De acordo com o relato dos alunos que afirmaram não ter participado de nenhum projeto, entendemos que seja preciso uma análise mais aprofundada da questão, por parte da escola e/ou de futuras pesquisas.

Nas questões 07 e 09 os alunos foram abordados sobre a preparação/formação para o mundo do trabalho. Buscamos informações sobre como o aluno percebe o conhecimento geográfico na sua preparação para o mundo do trabalho e como deveria ser a relação da Geografia com essa formação. Organizamos as respostas das duas questões respectivamente nas Figuras 8 e 9.

Figura 8: A Geografia x o mundo do trabalho  
 Figura 9: A Geografia e a formação para o mundo do trabalho



Fonte: Organizado pela autora (2020).

Assim como nas respostas dos professores, percebemos que os entrevistados associam a preparação para o mundo do trabalho como a preparação para o mercado de trabalho. Os alunos destacaram o que a Geografia pode ensinar e favorecer para a “entrada” em uma universidade ou para contribuir no alcance de melhores empregos.

Nas respostas à questão 07, os alunos elencaram que o conhecimento geográfico contribuirá para uma vida melhor em sociedade, conhecendo o mundo e suas características, saber se localizar no lugar que se vive. Estas respostas se mantiveram na questão 10, na qual os alunos destacaram que a Geografia pode contribuir na sua formação para o mundo do trabalho à medida que estimula o conhecimento sobre o mundo, a localização, a caracterização de determinada área, saber relacionar os conhecimentos com o dia a dia.

Essa última informação é a que mais se aproxima da preparação para o mundo do trabalho. Isso porque considera o trabalho como princípio educativo, ou seja, uma formação pautada em uma concepção de totalidade, que contribua na formação de um sujeito crítico, produtor e transformador de sua realidade, um jovem trabalhador que exerça sua cidadania.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem para além da absorção e memorização de conteúdos, Frigotto (2010) entende que o trabalho é uma obrigação e ao mesmo tempo um direito de todos. O autor defende:

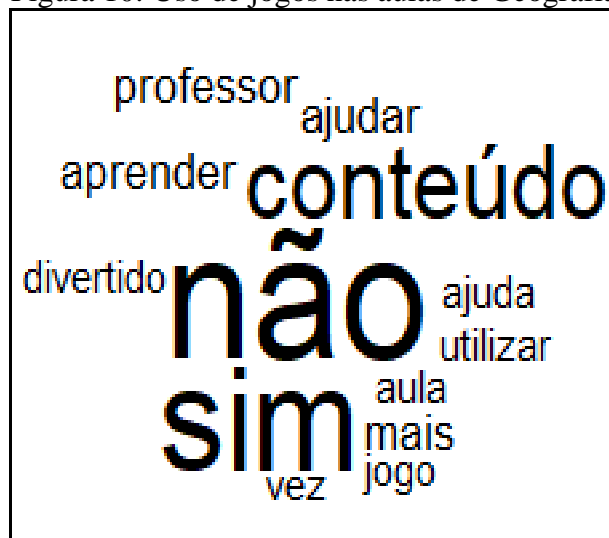
[...] o trabalho como princípio educativo, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais a produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por

sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2010, p. 61).

Assim podemos observar que existem lacunas entre as respostas dos professores, alunos e o verdadeiro significado de formação para o mundo do trabalho. Isso nos faz inferir que exista apenas é uma formação destinada à preparação do jovem para o mercado de trabalho, e uma preocupação com formação conceitual dos alunos, de forma desvinculada da realidade. Nos levando assim a inferir que esta formação não contribua para que o aluno cumpra com seus deveres e nem assumam os seus direitos de cidadãos.

A fim de buscar informações para fundamentar diretamente o produto educacional desta pesquisa, perguntamos aos alunos se algum professor já utilizou jogos ou brincadeiras nas aulas de Geografia. E se já tiverem utilizado, pedimos que comentassem sua experiência com a atividade. As respostas foram organizadas em nuvem de palavras (Figura 10).

Figura 10: Uso de jogos nas aulas de Geografia



Fonte: Organizado pela autora (2020).

Conforme podemos visualizar na Figura 10, mais da metade da turma respondeu que os professores não utilizaram jogos ou brincadeiras nas aulas de Geografia (19 alunos). Os outros 14 participantes informaram que já fizeram uso de algum jogo durante a aula dessa disciplina.

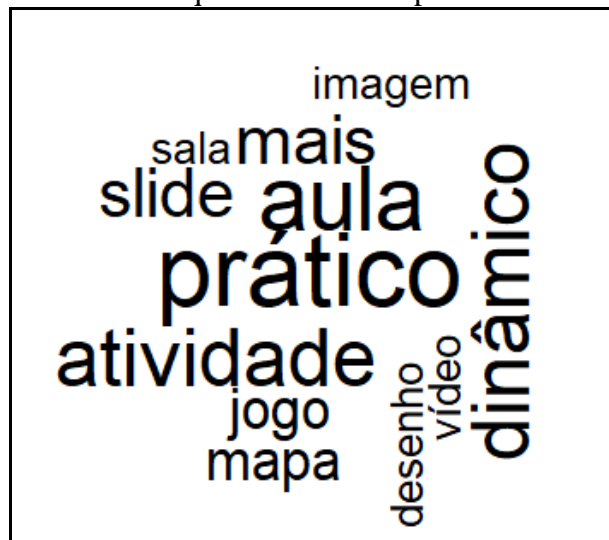
Sobre a experiência de utilizarem jogos, os alunos relataram que foi proveitoso, pois conseguiram aprender o conteúdo de forma divertida, que os professores puderam ajudar a aprender por meio do jogo, saindo da aula teórica. Um aluno relatou ainda que “Essa forma mais dinâmica de aulas, ajuda entender e explicar os conteúdos”.

As informações coletadas nesta questão possibilitaram aprofundar os conhecimentos sobre o uso dos jogos na aprendizagem, a partir da visão dos alunos. Porém, é importante

ressaltar que segundo Brougère (1998), cabe ao professor planejar a utilização dos jogos para garantir o resultado destas atividades, de modo que haja uma consonância para o conteúdo previsto e abordado no plano de ensino, bem como para com os objetivos de aprendizagem, não apenas formar jogadores.

O questionário aplicado aos alunos também buscou informações sobre as atividades que os próprios alunos acreditam ser capazes de auxiliar o aprendizado dos conteúdos de Geografia. Organizamos as respostas dadas pelos participantes em nuvem de palavras (Figura 11).

Figura 11: Atividades que auxiliam no aprendizado de Geografia



Fonte: Organizado pela autora (2020).

Os alunos destacaram que é necessário superar o modelo tradicional de aulas, em que só o professor fala e os alunos escutam e respondem quando são questionados. Fizeram algumas sugestões, como o que foi citado por 08 alunos, ao destacarem a necessidade de conteúdo mais prático; 05 alunos requisitam aulas mais dinâmicas; outros 20 alunos mencionaram que as aulas precisam ter mais atividades; e 05 alunos, respectivamente, relataram que poderiam aprender Geografia a partir de desenho, vídeo, *slide*, uso de mapas, jogos (Figura 11).

A partir da análise destas respostas, foi possível aprofundar a fundamentação da proposta desta pesquisa, no que se refere à utilização de metodologias ativas e em especial de jogos no ensino de Geografia. Segundo Verri e Endlich (2009), esta utilização prioriza a formação que o aluno tem e a forma como ele aprende, objetivando o conhecimento das relações com a realidade. Assim, busca-se aprofundar os saberes, reconstruídos em diferentes momentos e diversas formas durante a aplicação de jogos.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção serão explicitadas as fases de construção do Produto Educacional e dos jogos. Também descreveremos a avaliação do produto pelos professores e dos jogos pelos alunos e professores. Após a conclusão dessa dissertação, com a validação do produto pela banca, o produto será disponibilizado em repositório do ProfEPT e na Plataforma Virtual de Material Educativo (eduCAPES).

### 6.1 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL E DOS JOGOS

A decisão de pesquisar sobre a utilização do lúdico no ensino de Geografia se deu a partir das escutas, da experiência e vivência do trabalho em sala de aula na referida disciplina. Considerando as questões trazidas à reflexão a partir das entrevistas e dos questionários da pesquisa, e objetivando contribuir para uma aprendizagem mais significativa, elaborou-se esta proposta metodológica.

Figura 12: Capa do Produto Educacional



Fonte: Organizado pela autora (2020).

O produto educacional intitulado: “Caderno com Orientações didáticas para elaboração e confecção de jogos para o ensino de Geografia” (Figura 12), configura-se como um material de apoio ao docente que deseja utilizar o lúdico como metodologia ativa em suas aulas de



Geografia, possibilitando direta ou indiretamente a formação integral do estudante. O material foi desenvolvido em forma de sequência didática, compreendendo a fase de planejamento, elaboração e aplicação dos jogos.

O material não representa um manual para a elaboração de jogos, nem se tem a pretensão de ensinar aos professores como proceder. Entretanto, as orientações apresentadas podem nortear aqueles que dele fizerem uso, a fim de adaptar os materiais produzidos ou facilitar a produção de novos materiais com a participação ativa dos estudantes em todo o processo.

Como forma de disponibilizar os jogos validados aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, o presente trabalho traz como produto educacional um kit contendo: o caderno com as orientações didáticas, composta por uma sequência didática para a elaboração e confecção de jogos para o ensino de Geografia, e juntamente com ele, cinco jogos validados por professores, que possibilitam a aprendizagem de conteúdos geográficos.

Os objetivos deste produto são apresentados na Figura 13. Visam: sistematizar os principais passos de elaboração de jogos didáticos; auxiliar os professores no processo de elaboração de jogos, com a participação ativa dos alunos; disponibilizar diferentes jogos para utilização por professores que tenham interesse em utilizar os jogos em suas aulas; e atingir os objetivos didáticos e habilidades desejadas do plano de ensino da disciplina de Geografia por meio de atividades lúdicas.

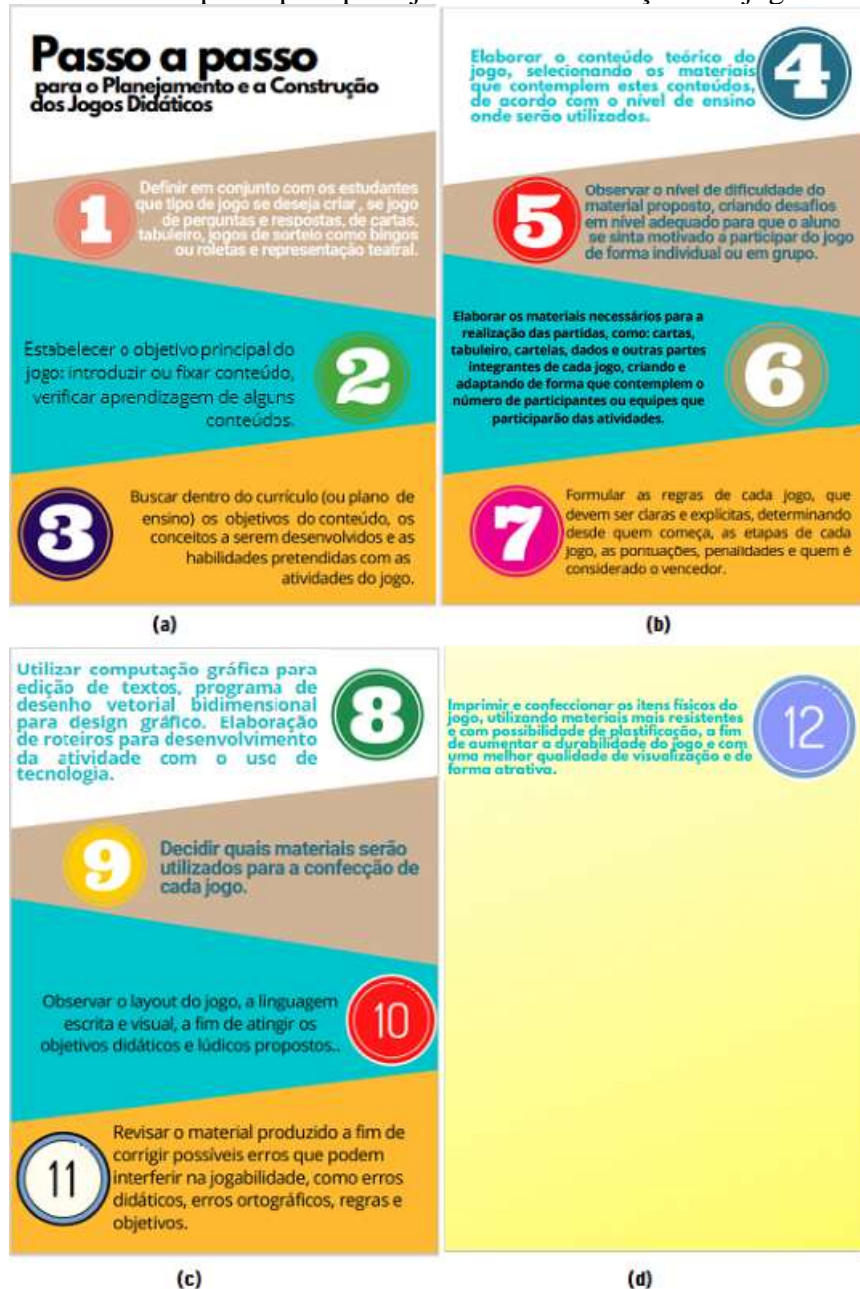
Figura 13: Objetivos



Fonte: Organizado pela autora (2020).

O material é organizado a partir da demonstração de um passo a passo para a elaboração dos jogos. Tem a finalidade de auxiliar o processo de criação e confecção de jogos educacionais que minimizem erros e produzam materiais didáticos para a aprendizagem de Geografia de nível médio. Espera-se que favoreça a assimilação de conceitos/conteúdos e a aproximação com a realidade vivenciada. Enfim, o produto sintetiza todas as etapas percorridas neste estudo.

Figura 14: Passo a passo para planejamento e construção dos jogos didáticos



Fonte: Organizado pela autora (2020).

O material possui 72 páginas sendo que das páginas 1 a 11 descrevem-se a contracapa, ficha técnica do produto, sumário, apresentação e objetivos do produto educacional. A partir da

página 12 é abordado o planejamento e construção de jogos didáticos, com 12 passos que nortearão a confecção dos jogos pretendidos (Figura 14), a fim de facilitar ao leitor a construção de seu próprio jogo didático, observando a participação ativa dos estudantes no processo. As atividades foram desenvolvidas a partir da elaboração de uma sequência didática que será explicitada a seguir.

## 6.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na prática educativa, o planejamento de atividades organizadas intencionalmente, de forma coerente e adequada ao seu destinatário, pode possibilitar oportunidades de aprendizagens. Entretanto, o planejamento das atividades deve envolver estratégias de ensino e intervenções preparadas etapa por etapa pelo professor, a fim de que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos alunos.

A sequência didática (SD) corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É composta por diversas atividades encadeadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que os estudantes executam com a mediação do professor, que utiliza variadas estratégias a fim de aprofundar o tema que está sendo estudado.

Segundo Zabala (1998, p. 18), sequências didáticas são “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Elas (SD) contribuem com a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permitem que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão na aprendizagem, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto.

As sequências didáticas possuem uma virtude de caráter unitário e reúne toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo permite incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: o planejamento, aplicação e avaliação. É necessário ainda considerar o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem (ZABALA, 1998). Vale ressaltar a importância das relações estabelecidas entre professor, aluno e os conteúdos de aprendizagem que ambos vão desenvolvendo.

A construção do produto educacional viabilizou a possibilidade de conhecer as vozes dos sujeitos que participam desse trabalho de ensino e aprendizagem. Além disso, possibilitou propor mudanças e melhorias no processo educativo a partir da produção e aplicação do

produto. Para a elaboração da sequência didática, após definir o local e os participantes da pesquisa, estabeleceu-se as etapas que deveriam ser seguidas para a consecução dos objetivos, começando por um levantamento dos conhecimentos prévios que serviram de subsunçores ou como indicativo da necessidade de definir os organizadores prévios. Estes, segundo Moreira,

Podem ser um enunciado, um parágrafo, uma pergunta, uma demonstração, um filme, uma simulação e até mesmo uma aula que funcione como pseudo-organizador para toda uma unidade de estudo ou, ainda, um capítulo que se proponha a facilitar a aprendizagem de vários outros em um livro. Não é a forma que importa e sim a função dessa estratégia instrucional chamada organizador prévio (MOREIRA, 2019, p. 10).

Para melhor desenvolver essa sequência didática foi realizada uma consulta ou levantamento prévio do conhecimento dos alunos sobre os conteúdos geográficos. Levamos em consideração também as pontuações dos próprios participantes que identificaram ter maior facilidade ou maior dificuldade com relação a determinados conteúdos. Considerou-se também o conhecimento que esses estudantes tinham sobre o uso dos jogos no ensino, iniciando assim, um processo de reflexão sobre a utilização do lúdico em sala de aula.

Após esse primeiro momento, as atividades da Sequência Didática foram organizadas em uma ordem estabelecida para o planejamento, elaboração, aplicação e avaliação de todo trabalho produzido. Mas antes disso, estabeleceram-se objetivos, justificativas e demais passos para a sua formulação completa.

A Sequência Didática teve como objetivo desenvolver propostas de atividades lúdicas a partir do protagonismo dos alunos para compreensão e ampliação de conhecimentos geográficos. Em cada uma das aulas foram elencados objetivos específicos para a sua elaboração.

Justifica-se a Sequência Didática, pelo fato de que um dos grandes desafios encontrados, no ensino de Geografia na contemporaneidade, é despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, visto que as metodologias mais utilizadas são baseadas no ensino tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento. Assim, vê-se necessário implementar a utilização de diferentes metodologias que identifiquem e possibilitem a superação das dificuldades encontradas pelos estudantes na compreensão e aplicação dos conceitos estudados.

A utilização de jogos foi uma forma de se oferecer possibilidades de participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, de uma forma divertida e interativa. Elaboramos um quadro (Quadro 10) com as etapas das atividades desenvolvidas durante a Sequência Didática. Vejamos:

Quadro 10: Etapas do desenvolvimento da sequência didática

<b>Aula</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia e Ferramentas</b>
<b>Aula 1</b>	Levantando o conhecimento sobre os conteúdos geográficos. Delimitação dos conteúdos de maior ou menor facilidade e os conteúdos presentes no cotidiano dos alunos.	Roda de conversa, levantamento do conhecimento prévio. Aula dialogada questionando e explicando alguns conteúdos de acordo com a indicação dos alunos. Tempestade de ideias ou sorteio das temáticas, conforme acertado com a turma por meio de diálogos objetivos.
<b>Aulas 2 e 3</b>	Levantamento dos possíveis jogos com potencial para utilização. Características dos jogos como interatividade, dimensão da aprendizagem, jogabilidade, aplicação, desafio, limitação de espaço e tempo, criatividade.	Divisão dos grupos, pesquisa na internet de tipos de jogos e sua adaptação aos conteúdos de Geografia. Levantamento e registros das características do jogo escolhido.
<b>Aulas 4 a 7</b>	Adaptação dos jogos ao aspecto educativo. Conteúdos: problemas sociais e ambientais; aspectos gerais do município de Itumbiara; geografia física; cartografia; e globalização.	Divisão dos grupos e temas que seriam trabalhados. Cada grupo se organizou e trouxe os materiais necessários para iniciar a elaboração de cada jogo. Pesquisa bibliográfica. Elaboração das etapas e regras de cada jogo. Apresentação dos jogos e explicação dos conteúdos abordados em cada jogo. Os jogos foram terminados em momentos extraclasse.
<b>Aula 8</b>	Problemas sociais urbanos; Conhecendo e divulgando o município;	Aplicação das atividades esquetes teatrais; Avaliação das atividades realizadas.
<b>Aula 9</b>	Cartografia, Geografia física: Litosfera, Atmosfera e Hidrosfera. Ocupação do espaço geográfico; Urbanização e industrialização.	Aplicação das atividades força geográfica. Avaliação das atividades realizadas.
<b>Aula 10</b>	Urbanização e industrialização; Blocos econômicos; População.	Aplicação do “Passa ou Repassa” Avaliação das atividades realizadas.
<b>Aula 11</b>	Problemas Ambientais.	Aplicação do jogo causas – consequências - soluções? Avaliação das atividades realizadas.
<b>Aula 12</b>	Climas e Biomas. Orientação Geográfica.	Aplicação do “Bingo Geográfico” Avaliação das atividades realizadas.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

A Sequência Didática (SD) foi desenvolvida em uma turma da 2ª série do Ensino Médio e foi dividida em doze aulas. A primeira aula compreende as atividades de apresentação da proposta e levantamento dos conhecimentos prévios sobre os conteúdos geográficos, utilizando a roda de conversa, aula expositiva e dialogada e a tempestade de ideias. Os conteúdos geográficos abordados na sequência didática referem à primeira e segunda séries do Ensino

Médio, de acordo com a matriz curricular do Estado de Goiás. Buscamos ainda, relacionar as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas ao Ensino Médio propostas na BNCC, que ainda não é o documento norteador deste nível de ensino, mas é a referência curricular para a elaboração dos currículos em cada unidade federativa, com previsão de implantação para o ano de 2021.

A partir da segunda aula propomos as atividades práticas da sequência didática, que foi desenvolvida em cinco aulas, incluindo as atividades de elaboração, adaptação e início da produção dos jogos. Explicitaremos melhor como se deu o desenvolvimento dessa fase de nossa pesquisa nas subseções que seguem:

### ***Aula 1: 1 aula de 50 minutos***

Este primeiro momento foi direcionado ao estudo, reflexão e discussão sobre os conceitos geográficos estudados e a importância dos jogos enquanto ferramenta de ensino. Em seguida, foi realizado um levantamento do conhecimento sobre os conteúdos geográficos, analisando os conteúdos que os alunos destacaram que apresentaram maior ou menor facilidade de aprendizado e os conteúdos presentes no cotidiano dos alunos, utilizando a tempestade de ideias e diálogos objetivos.

Os conteúdos destacados pelos alunos foram relacionados no quadro com o auxílio do professor regente, à medida que os alunos foram participando e dialogando com a pesquisadora e com os colegas. Os conteúdos destacados pelos alunos inicialmente, correspondiam a conteúdos já estudados em séries anteriores, conteúdos que foram aprendidos e outros que os alunos mencionaram não ter compreendido. Outros conteúdos foram adicionados pela pesquisadora, por se tratar de conceitos específicos da segunda série do Ensino Médio, de acordo com a Matriz Curricular do Estado de Goiás e ainda não estudados no ano letivo de 2020.

Nessa aula, os alunos foram organizados em oito grupos de aproximadamente quatro integrantes. Realizamos no formato roda de conversa. Foi feito um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes utilizando a tempestade de ideias para estimular a participação dos alunos e de modo dialogado, foram feitos questionamentos e explicações de alguns conteúdos, de acordo com a indicação dos próprios estudantes. Os termos registrados no quadro subsidiaram as discussões e explicações, sendo possível perceber quais conceitos os alunos já dominavam e quais era necessário aprofundar e/ou promover o estudo.

Também foi feito levantamento dos assuntos que poderiam ser utilizados nos jogos.

Discutiu-se sobre os procedimentos de sua construção, bem como o cumprimento de cada fase pelos componentes dos grupos. Enfatizamos sobre o cumprimento das regras e a organização dos grupos; a importância da cooperação entre os integrantes; e o comprometimento com as atividades propostas.

Vale ressaltar que em cada uma das fases da Sequência Didática foram levadas em consideração as Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Dentre outros critérios que devem ser levados em consideração, a BNCC defende uma formação capaz de fornecer aos indivíduos uma liberdade de expressão, discussão e defesa de diferentes pontos de vista a partir do diálogo, sistematização de ideias e argumentos.

Foi observado que, tanto no levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, quanto na fase de pesquisa, elaboração e confecção dos jogos, todos demonstraram uma motivação maior. Conforme destaca Libâneo (1994), a motivação é a chave que proporciona ao aluno o aprendizado.

A observação das aulas de planejamento dos jogos possibilitou verificarmos que os alunos com maiores resultados em avaliações tradicionais apresentaram mais facilidade e domínio dos conteúdos. Porém, alguns destes alunos não conseguiram igual desempenho no processo de criação dos jogos, dominavam a parte teórica, mas tinham dificuldade em utilizar a criatividade. Esta questão foi amenizada dentro dos grupos, que se organizaram de forma diversificada, com alunos mais criativos, menos tímidos, e outros com maior domínio do conteúdo, entretanto, com limitações na execução dos jogos.

### ***Aulas 2 a 7: 5 aulas de 50 minutos***

Neste segundo momento, os alunos permaneceram organizados em grupos, porém, após o momento inicial de levantamento dos conhecimentos prévios, houve uma reorganização dos alunos em quatro grupos de aproximadamente oito integrantes. Essa modificação foi possível após levantarmos os conhecimentos e temas que poderiam ser abordados nos jogos, e tendo em vista a necessidade de pesquisa na *internet* com a utilização de celular, a ampliação do número de participantes em cada grupo facilitaria as atividades, pois nem todos os alunos tinham esse acesso. As aulas foram direcionadas ao levantamento das atividades que poderiam ser elaboradas, a adequação do conteúdo ao jogo escolhido, estabelecimento dos objetivos dos jogos e quais materiais seriam necessários. Estas aulas apresentaram 08 etapas, descritas a seguir.

Os conteúdos abordados nessas aulas foram a caracterização de jogos e brincadeiras; delimitação dos conteúdos geográficos que seriam trabalhados nas atividades; associação e adaptação dos jogos aos conteúdos estabelecidos; elaboração das regras dos jogos. Durante as aulas os alunos desenharam os esboços dos jogos e tiveram a oportunidade de discutir sobre a aplicabilidade do jogo com relação ao conteúdo escolhido.

Na segunda aula, os alunos pesquisaram na internet diferentes tipos de jogos, discutiram as possibilidades de aplicação de algum jogo e/ou brincadeira no desenvolvimento do conteúdo que cada grupo escolheu. Na terceira aula, foi realizado o registro das características do jogo escolhido, associando ao conteúdo geográfico que os alunos acreditavam ser pertinentes. Nesta etapa, os alunos escolheram vários jogos com possibilidade de aplicação durante as aulas, porém, em consenso, reduziram os possíveis jogos para um número de cinco, que seriam adaptados e confeccionados, para posterior aplicação.

A partir da quarta aula, a turma foi organizada novamente, sendo dividida em cinco grupos, sendo três grupos com sete alunos e dois grupos com seis alunos. Cada grupo ficou responsável por um jogo, aprofundando as pesquisas, criando as adaptações dos jogos, registraram as ideias no caderno, descrevendo as fases e regras de cada jogo. Elaboraram um rascunho com modelos de cartas, perguntas e respostas do jogo, material que seria utilizado, confeccionando um modelo teste para possível aplicação. Cada grupo realizou uma apresentação do jogo escolhido e os conteúdos que seriam abordados em cada um.

Após as seis aulas de planejamento e elaboração dos jogos, trabalhamos em momentos extraclasse na confecção dos protótipos dos jogos, além de manter contato com os alunos por meio de *WhatsApp*, ligações telefônicas e *e-mail*. A elaboração final do material, a impressão, plastificação e organização do material em embalagens, ficou a cargo da pesquisadora, a fim de disponibilizar o material para utilização.

Observamos que os alunos apresentavam bom repertório geográfico, emergindo vários conteúdos para aprofundamento e posterior adaptação aos jogos. À medida que as atividades foram realizadas, a avaliação focou no envolvimento dos estudantes na atividade, sua participação na construção dos jogos, sua interação com os colegas no grupo e na turma, sua cooperação nas atividades desenvolvidas, seu interesse na construção do conhecimento para a elaboração dos conceitos e dos jogos. Conforme os alunos foram desenvolvendo as atividades, destacavam os conceitos/conteúdos aprendidos, buscando novos conhecimentos para dar continuidade à tarefa.

Também analisaram os objetivos de se estudar cada conteúdo abordado, quais conteúdos seriam necessários rever ou que precisariam aprender para conseguir a jogabilidade necessária.



Por meio da observação e do registro destas ações, e com a apresentação do jogo e dos conceitos que seriam abordados por cada grupo, percebemos que os alunos demonstraram aprendizagem dos conceitos necessários ao desenvolvimento dos jogos.

### ***Aulas 8 a 12: 6 aulas de 50 minutos***

Após a elaboração e confecção dos jogos, cada um seria aplicado em uma aula e, após sua aplicação, os alunos fariam sua avaliação. Em uma das aulas foram apresentados para os participantes da pesquisa, os critérios para avaliação dos jogos. Eles deveriam verificar os níveis de interação entre os jogadores, o conhecimento geográfico, a dimensão da aprendizagem, a jogabilidade, possíveis variações na aplicação, aspectos referentes ao espaço e tempo para o jogo, e os desafios propostos (SIMÕES NETO et. al., 2016).

Tendo em vista o período suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do COVID-19 - *Coronavirus Disease*, ficamos impossibilitadas de aplicar os jogos como planejado. Portanto, realizamos uma adaptação dos três primeiros jogos para aplicação nas aulas remotas. Vale ressaltar que a suspensão das aulas e a consequente aplicação das atividades durante as aulas remotas interferiu na participação dos alunos. No início da pesquisa eram 33 alunos participantes, que desenvolveram a etapa inicial de planejamento e elaboração dos jogos. Porém, durante a aplicação dos jogos esse número apresentou variação, 28 participaram do jogo da força e 22 participaram do jogo passa ou repassa (*Quizlet*) e do jogo do esquete teatral.

Mesmo durante as aulas presenciais podem existir faltas ou desinteresse de alguns alunos na realização das atividades, porém, outros fatores podem interferir na presença online dos estudantes, em que as diferenças socioeconômicas podem agravar a desigualdade, acentuando a dualidade já mencionada nesta pesquisa. Outro aspecto que verificamos, é que nem as escolas, nem professores ou alunos, muito menos as famílias estavam preparadas para esta nova realidade e foi necessário aprender a lidar com a imprevisibilidade a fim de buscar minimizar os impactos na educação, sendo necessário então, fazer as adaptações dentro de cada realidade.

As atividades propostas foram realizadas pelos alunos que não a produziram, ou seja, foram confeccionados cinco jogos, e a proposta para a aplicação era que o grupo que produziu o jogo não participaria diretamente da realização da sua atividade, já que conhecia os conceitos que seriam trabalhados no jogo. Porém, os integrantes deste grupo deveriam se organizar e auxiliar os demais grupos, orientando durante o desenvolvimento do jogo. Os alunos formaram cinco grupos utilizando o aplicativo de mensagem *WhatsApp*, incluindo além dos alunos de

cada grupo, o professor regente da turma e a pesquisadora, a fim de acompanhar o desenvolvimento das atividades, auxiliar em possíveis dificuldades e também fazer a avaliação de todo o processo de construção do conhecimento. Todos os cinco jogos propostos para o ensino de Geografia foram descritos e apresentados a seguir, destacando as regras, objetivos e participantes. Os jogos foram organizados em dois tópicos: jogos aplicados e jogos não aplicados.

### 6.2.1 Jogos aplicados

#### a) Esquete Teatral


A esquete teatral teve duração de 02 aulas de 50 minutos. Essa atividade foi adaptada para as aulas remotas, sendo necessária uma aula para o desenvolvimento e explicação da atividade. Ela foi finalizada em momentos extraclasse, utilizando aplicativos de vídeos e outra aula utilizada para apresentação dos vídeos para o restante da turma.

A turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo recebeu duas atividades para apresentação. Os grupos utilizaram o *WhatsApp* para organizarem a divisão das tarefas, produção dos roteiros e posterior recebimento de cada parte da atividade para a edição dos vídeos. As Competências e Habilidades da BNCC foram levadas em consideração, como por exemplo, a de identificar as questões referentes à sociedade e à formação do modo de vida urbano a partir das transformações do território, da formação da sociedade, da vida coletiva, das cidades e do urbano.

Foram propostas três atividades distintas e uma mesma atividade seria realizada por dois grupos. A primeira atividade, a esquete teatral (Figura 15), utilizava o som para reproduzir uma música e solicitava que os alunos dos dois grupos, realizassem a leitura da música para depois interpretá-la, da forma que cada grupo escolhesse, fazendo o registro da atividade para posterior apresentação.

Figura 15: Jogo Esquete Teatral - Atividade 1

**ROTEIRO  
ESQUETE TEATRAL**



**Participantes:** Toda a turma dividida em grupos, sendo observado o número total de alunos na turma e o espaço disponível.

**Objetivo 1:** Cumprir de maneira mais eficiente as tarefas propostas.

**Objetivo 2:** Demonstrar e aprofundar os conhecimentos sobre os problemas sociais urbanos.

**Regras do jogo:**  
A turma será dividida em grupos, que deverão participar da aula e posteriormente produzir o material solicitado em cada atividade para ser apresentado para a turma em aula posterior.

**Atividade 1**

- 1 - Após a divisão da turma, cada grupo receberá as instruções da atividade.
- 2 - Entregar uma cópia da música escolhida para cada integrante dos grupos, que deverão fazer a leitura silenciosa. A música foi escolhida em virtude da migração que a cidade está percebendo nos últimos anos.
- 3 - Em seguida, cada grupo deverá esquematizar como apresentará a música utilizando a esquete teatral. Deverá ser criando um roteiro, escolhendo os personagens, cenário, etc.
- 4 - Cada aluno realizará sua parte na atividade, filmando e enviando para um responsável do grupo que fará a edição do vídeo.
- 5 - O vídeo deverá ter no máximo 5 minutos e será apresentado durante a aula.


Imagem disponível em: <https://newtrade.com.br/wp-content/uploads/2018/02/notas-musicais.jpeg>

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Na segunda a atividade (Figura 16) foram sorteados textos motivacionais com os principais problemas sociais urbanos entre os grupos. Dois grupos elaborariam um pequeno roteiro para apresentar um dos problemas sociais estudados, usando a pantomima e os demais grupos tentaram adivinhar qual é o problema social representado.

Figura 16: Jogo Esquete Teatral - Atividade 2

**ROTEIRO  
ESQUETE TEATRAL**



**Participantes:** Toda a turma dividida em grupos, sendo observado o número total de alunos na turma e o espaço disponível.

**Objetivo 1:** Cumprir de maneira mais eficiente as tarefas propostas.

**Objetivo 2:** Demonstrar e aprofundar os conhecimentos sobre os problemas sociais urbanos.

**Regras do jogo:**  
A turma será dividida em grupos, que deverão participar da aula e posteriormente produzir o material solicitado em cada atividade para ser apresentado para a turma em aula posterior.

**Atividade 2**

- 1- A turma será dividida em grupos que farão uma apresentação usando a Pantomima.
- 2 - Serão disponibilizado fragmentos de texto com conceitos de alguns problemas sociais, que podem ser alterados de acordo com a realidade ou contexto em que a atividade for desenvolvida.
- 3 - Cada grupo receberá por sorteio um problema social e deverá fazer a representação do mesmo, com a elaboração de um vídeo.
- 4 - Os vídeos devem ser elaborados individualmente e posteriormente editados para apresentação aos demais alunos da turma.
- 5 - O vídeo deverá ter no máximo 5 minutos e será apresentado durante a aula.

Imagem disponível em: [www.canva.com](http://www.canva.com)


Fonte: Organizado pela autora (2020).

A terceira atividade (Figura 17) foi proposta com o objetivo de apresentar o município

de Itumbiara-GO a possíveis investidores ou a futuros moradores. Foi disponibilizado um texto motivacional, para introduzir o conteúdo que seria abordado na atividade. Os grupos analisariam um texto com parte da história do município e elaborariam um roteiro para acrescentar à história, os aspectos atuais que julgassem mais importantes do município, tudo por meio de apresentação teatral. A atividade foi adaptada para a apresentação durante as aulas remotas, com a elaboração de vídeos.

Figura 17: Jogo Esquete Teatral - Atividade 3

**ROTEIRO  
ESQUETE TEATRAL**



**Participantes:** Toda a turma dividida em grupos, sendo observado o número total de alunos na turma e o espaço disponível.

**Objetivo 1:** Cumprir de maneira mais eficiente as tarefas propostas.

**Objetivo 2:** Demonstrar e aprofundar os conhecimentos sobre as características naturais, sociais, históricas, geográficas e econômicas do município.

**Regras do jogo:**  
A turma será dividida em grupos, que deverão participar da aula e posteriormente produzir o material solicitado em cada atividade para ser apresentado para a turma em aula posterior.

**Atividade 3**

- 1 - A turma será dividida em grupos, cada grupo fará uma pesquisa sobre diferentes aspectos do município.
- 2 - Os grupos receberão as orientações com sugestões de informações para subsidiar a pesquisa e posterior elaboração do vídeo.
- 3 - Após a pesquisa, cada grupo deverá elaborar um roteiro para a apresentação do município, indicando os personagens, cenário, trilha sonora, paisagens e todos os outros recursos utilizados.
- 4 - O vídeo deverá conter os aspectos que os integrantes do grupo considerarem mais relevantes sobre o município, a fim de cumprir a tarefa de apresentar o município.
- 5 - Nesta atividade poderão utilizar todos os recursos que julgarem necessários e produzirem um vídeo.
- 6 - O professor regente e um professor convidado irão avaliar qual o grupo cumpriu melhor a atividade, ou seja, o que melhor apresentou o município, abordando suas características, utilizando a criatividade e imaginação, superando os desafios e contribuindo para a conscientização do papel de cada um na sociedade.
- 5 - O vídeo deverá ter no máximo 5 minutos e será apresentado durante a aula.

Imagem disponível em: [www.ung.br/sites/ung.br/files/fields/imagemLateral/noticias/2017/05/cinema-4.jpg](http://www.ung.br/sites/ung.br/files/fields/imagemLateral/noticias/2017/05/cinema-4.jpg)

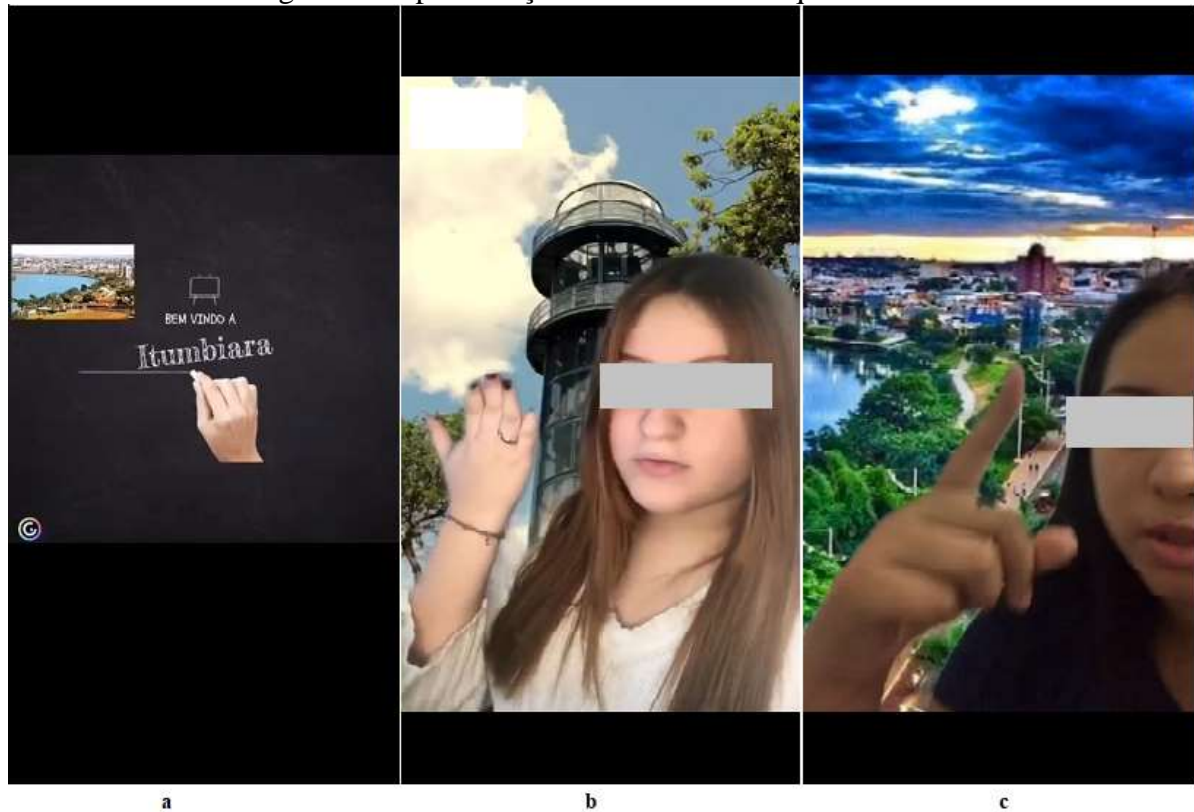
Fonte: Organizado pela autora (2020).

A atividade Esquete Teatral não seguiu as etapas propostas para sua realização. Em virtude do distanciamento entre alunos e professores, mudanças em horários de aulas e períodos de avaliação na unidade escolar, percebemos que tanto os alunos quanto o professor regente não conseguiram desenvolver todas as atividades que foram elaboradas.

Então, de forma consensual, em momento de aula pelo *Google Meet*, realizamos uma segunda alteração da atividade, abordando apenas a apresentação do município de Itumbiara, utilizando não mais a apresentação teatral, mas a edição de vídeos em que os alunos mostraram sua visão do município, nos aspectos naturais, sociais, econômicos, culturais, dentre outros. Os participantes realizaram pesquisas a partir do texto base que foi entregue para cada grupo,

elaboraram roteiros da apresentação e produziram os vídeos, que foram apresentados durante uma aula remota (Figura 18).

Figura 18: Apresentação dos vídeos da Esquete Teatral



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A partir da observação dos roteiros e dos vídeos produzidos, verificamos as aprendizagens construídas, as análises realizadas por cada grupo, a percepção crítica dos aspectos negativos e positivos da cidade, a partir da visão de jovens estudantes, que elaboraram e produziram os vídeos conforme figura 18 a - vídeo do grupo 2, 18 b - vídeo do grupo 1 e figura 18 c - vídeo do grupo 4. Após as apresentações dos vídeos, houve um momento para uma roda de conversa sobre a atividade, as dificuldades encontradas, os conhecimentos desenvolvidos e as formas de enxergar a cidade e a disposição das construções e materiais nos entornos em que viviam e consideravam destaque para apresentação da nossa proposta.

Foi possível perceber por meio dos registros dos alunos no dispositivo de mensagens, que os conhecimentos geográficos foram aprofundados, que ocorreu certa colaboração durante o desenvolvimento da atividade, o que foi possível perceber ao verificar os diálogos entre os integrantes dos grupos, como ocorreu no grupo 4: “Gente, precisamos terminar o roteiro e ver

quem vai fazer cada parte”, disse uma aluna, “eu não dô<sup>4</sup> conta de falar pra câmera não, posso ajudar no texto” retrucou outro, um terceiro aluno já destacou a dificuldade em fazer parte do vídeo para juntar depois: “quem sabe juntar o vídeo? Eu não sei editar vídeo e não terei tempo para tentar fazer, pois estou trabalhando muito”.

Outro ponto que chamou nossa atenção refere-se às mensagens trocadas pelos integrantes do grupo 2: “Que bom, já sei como vamos fazer! Tenho um programa que coloca imagens de bonequinhos, vai ficar top!”, disse uma aluna. “Então eu fico por conta do roteiro e vocês do vídeo.”, destacou outra. Observamos ainda a fala de um colega do grupo que evidenciou: “Sei que minha cidade tem alguns problemas, mas só a gente que mora aqui pode falar, ninguém mais pode. No vídeo podemos até colocar isso, mas como forma de chamar a atenção principalmente para conscientizar o povo que precisamos melhorar nosso comportamento e ajudar a melhorar nossa cidade.”

Os grupos demonstraram nos roteiros e nas esquetes elaboradas, que os conceitos geográficos foram apreendidos, fato evidenciado em algumas falas dos alunos: “Mas é por isso que time de futebol de Itumbiara é chamado de gigante do vale? Estamos no vale do rio Paranaíba!”, aspecto do relevo abordado por dois grupos. Outro aluno destacou a ocupação da região e o processo de desmembramento do município, trazendo uma pesquisa sobre os limites do município de Itumbiara e os demais municípios que pertenciam a Itumbiara e se emanciparam: “Ah, mas isso é injusto! A cidade de Itumbiara podia ser muito maior, isso iria gerar mais riquezas para a cidade, se não tivesse dividido!”

Na atividade elaborada pelo grupo 2, foi possível perceber o processo de personificação, já descrito por Chateau (1987), em que os alunos se sentiram responsáveis por alertar as pessoas da necessidade de transformarem os comportamentos para resolverem os problemas da cidade, e criaram seus próprios personagens, assumindo posturas e aspectos muitas vezes contidos no seu imaginário para representar sua realidade, o que pode ter contribuído para desenvolverem um desejo de transformação na sociedade e assim a atividade oportunizou, além do desenvolvimento cognitivo, sentimentos de pertencimento e compromisso com a conscientização e resolução dos problemas da cidade pela população, conhecendo e exigindo seus direitos, enquanto cidadãos.

O grupo 3 não conseguiu desenvolver a atividade proposta, apesar das intervenções do professor regente e da pesquisadora a fim de auxiliar na execução e/ou explicação da atividade. Analisamos a partir das mensagens enviadas no grupo, que muitos alunos não tinham acesso a

---

<sup>4</sup> Transcrito na íntegra, conforme resposta do aluno.

internet de forma ampla, ficando muitas vezes apenas com os dados móveis, o que dificultava a comunicação dos alunos com os colegas e na participação das aulas via *Google Meet*, fato que justifica ainda a redução da participação dos alunos na avaliação da atividade. Isso nos fez refletir sobre as dualidades existentes no ensino, dentro da mesma rede educacional e que influenciam na formação diferenciada de cada estudante, e que também pode impactar em seu futuro profissional.

O vídeo do grupo 4 também retratou a visão dos jovens estudantes sobre a cidade, e em suas mensagens foi possível perceber que os alunos destacaram aspectos da hidrografia, relevo, clima e vegetação presentes na paisagem local, e se assumiram como agentes transformadores dessa paisagem, como demonstra a fala de uma aluna: “Esta é a minha cidade, banhada pelo majestoso rio Paranaíba, que muitas vezes fica triste ao ver o descaso de muitos moradores da cidade”. Um colega reafirma o aprofundamento dos conceitos ao destacar: “Nunca tinha associado o clima existente na região com as influências na vegetação. Olha como é interessante quando o Ipê fica florido, é na época que não está chovendo. Como Pode?” O que foi complementado por outro estudante ao dizer: “Mas nosso clima é o tropical, com duas estações bem definidas: verão chuvoso e inverno seco. Assim, as plantas tem que se adaptar ao período que não chove, e o Ipê é uma dessas plantas”.

Além da observação da organização dos grupos no *WhatsApp*, da participação e envolvimento nas atividades propostas, análise dos registros feitos pelos alunos e a produção do vídeo apresentado à turma, os alunos também responderam ao questionário disponibilizado via *Google Forms*, para avaliação do jogo, analisado em conjunto com a observação anterior, contribuiu para nossa percepção das aprendizagens desenvolvidas. As perguntas eram relativas aos níveis de interação entre os participantes e o conhecimento geográfico, a aplicação e desafios vivenciados, a criatividade, e as limitações de espaço e tempo, além de possibilitar momento de sugestões e/ou críticas para melhoria da atividade. Tal avaliação buscou verificar no jogo esquete teatral a percepção da integração dos alunos, a necessidade do trabalho em grupo, da cooperação, o exercício do diálogo, da criação coletiva.

Alguns alunos descreveram sua aprendizagem de forma mais detalhada, o que contribuiu para a confirmação de que o processo de ensino e aprendizagem apresentou resultados. Podemos ver nos excertos das impressões e opiniões dos Alunos 4, 8, 12 e 14 abaixo:

Aluno 4: Os aspectos específicos da minha cidade tanto da geografia quanto da história, seu desenvolvimento econômico, sua cultura, etc., como eu vejo essa cidade e como as pessoas podem ver.

Aluno 8: Eu consegui aprender bastante coisa sobre a minha cidade e minha região, pois sempre estudava a região Centro-Oeste, mas parece que eu esquecia que a minha cidade pertence a esta região.

Aluno 12: Aprende as divisões do nosso país e suas características, e que os municípios também passam por essas divisões, como é o caso de nossa cidade que já foi maior e perdeu várias partes do seu território para a criação de outras cidades.

Aluno 14: A geografia, a história, a economia, a cultura, a população, o turismo e outras características da cidade de Itumbiara, aspectos que já estudei na escola, mas que no meu dia a dia não percebia, e agora quando estou passando por algum lugar, parece que isso me chama a atenção e fico falando com quem está comigo sobre isso.

Notamos a partir da análise dessas falas, que a atividade possibilitou uma transformação nas relações destes sujeitos com o espaço da cidade que vivem e trazem novas formas de olhar os espaços, o que pode trazer novos significado aos conhecimentos já adquiridos, pois conseguiram relacionar a teoria da sala de aula à prática por meio de vivências que a atividade lúdica proporcionou. Os alunos se localizaram em seu país, estado e cidade. Apesar de não atingir a participação de todos os grupos na atividade, foi possível, também, correlacionar o conhecimento escolar com o cotidiano dos estudantes, em que se estuda não apenas o meio ambiente e os seres humanos, e sim as relações dialéticas entre o homem e o meio, na produção do espaço geográfico.

Acreditamos que no desenvolvimento das atividades da esquete teatral de forma presencial, como planejado inicialmente, os resultados poderiam ser diferentes, sendo importante após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, planejar atividades com a utilização de vídeos, reportagens, documentários, dentre outros, a fim de subsidiar novos processos de ancoragem por meio de organizadores prévios. Pode-se associar, no contexto desta atividade desenvolvida, a criatividade e o aprendizado, já que ao criar, o ser humano está construindo conceitos e no momento de construção do personagem e de sua personificação pelos alunos, é possível tornar o conhecimento integrado, por meio da prática lúdica nos tornamos personagens de nossa própria história.

#### b) Força Geográfica

O jogo força geográfica teve duração de uma 1 aula de 50 minutos. Abordou conteúdos sobre a Geografia Física como vegetação, relevo, clima, dentre outros, a cartografia, urbanização, uso e ocupação do espaço geográfico. Os alunos foram organizados em quatro grupos para participar da atividade, numerados em ordem crescente, seguindo a regras estabelecidas no jogo. Retoma-se que as competências e habilidades da BNCC foram levadas em consideração para o seu planejamento, elaboração e a aplicação.

Inicialmente o jogo utilizaria como recursos cartas com desafios e dicas, quadro, cartas em branco, canetas. Porém, essa atividade também passou por uma reformulação para atender



às necessidades das aulas remotas, as cartas foram substituídas por slides de *Power Point* (Figura 19), apresentados durante uma aula utilizando o *Google Meet*. Cada grupo nomeou um representante para responder, e eles se comunicaram utilizando *WhatsApp* durante a aula. Utilizando o jogo em *Power Point*, começamos a atividade com o cumprimento das regras, até chegar ao grupo vencedor, que conseguiu descobrir um maior número de palavras.

Figura 19: Jogo da Forca



Fonte: Organizado pela autora (2020).

A participação no jogo seguiu a ordem crescente, seguindo sorteio realizado durante a aula. Cada palavra escolhida representava um conteúdo estudado em Geografia, estes conteúdos podem representar conceitos que já foram estudados em um capítulo, no bimestre, no ano, ou conteúdos ainda não estudados, mas que servirão para se fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto.

Para cada palavra escolhida foram apresentadas três dicas, sendo que a primeira dica era mais geral, a segunda mais específica e a terceira bem evidente. O mediador falou a primeira e esperamos 30 segundos para que o grupo escolhesse uma letra, e mais 30 segundos para que tentassem descobrir a palavra. Se o grupo arriscasse a palavra e não acertasse, não participava mais das respostas desta palavra, e o grupo seguinte tinha a chance de responder, seguindo as regras estabelecidas para o jogo. Esta sequência foi repetida durante toda a aplicação do jogo.

O diálogo entre os integrantes dos grupos de *WhatsApp* permitiu acompanhar a participação e colaboração dos alunos durante o jogo, como é possível perceber nas falas dos integrantes do grupo 2: “A última palavra já sei que é geográfico, mas a primeira não sei”, disse um aluno, “Fala O, fala O, vamos, agora é nossa vez!”, respondeu um segundo estudante, “gente, presta atenção, quero ganhar! Vamos de A novamente” falou outro.

O Jogo Forca Geográfica envolveu o conhecimento de diferentes conceitos e foi

possível perceber que o jogo possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens, como foi destacado por um aluno: “Eu sei que a urbanização é o desenvolvimento das cidades, que crescem mais que a roça. Mas quem lembra os tipos de cidades?” No mesmo grupo, outro aluno complementa: “Gente, é Goiânia e Aparecida de Goiânia, como chama quando as cidades ficam juntas, se encontram?” Em outro momento, os alunos de um grupo trocavam mensagens: “Qual é linha horizontal e a vertical que cortam o planeta?” “As duas juntas formam as coordenadas.” “Mas é preciso saber se tem os graus ou não, se for só a linha não é longitude, é chamado de meridiano ou paralelo”. Pelas falas dos alunos, evidenciamos que os alunos demonstraram conhecimento dos conceitos utilizados no jogo da forca, sendo muitas vezes necessária a interação entre os colegas, que complementavam um ao outro e chegavam a um consenso do conceito trabalhado.

A proposição das dicas e das regras estabelecidas estimularam a reflexão sobre os conteúdos já estudados, sendo possível perceber a redução da participação aleatória dos alunos, em que apenas tentavam adivinhar as letras para descobrir a palavra escondida. No desenvolvimento da atividade, os alunos demonstraram um maior domínio dos conteúdos trabalhados, em cada palavra do jogo, as dicas tinham um crescimento de conceituação, partindo de dicas gerais para as mais específicas, estimulando a análise e reflexão por parte do grupo que estava respondendo, a fim de relacionarem as dicas aos possíveis conceitos já estudados.

Os estudantes demonstraram dificuldades em algumas palavras, mas conforme o jogo foi acontecendo, após encontrarem a resposta correta, era comum alguns comentários destacando quando tinham estudado o conceito, que “estava até fácil”, porém não lembraram, ou ainda, que “Ah, porque essa dica não saiu pro meu grupo? A gente já sabia a resposta!”. Ao final da atividade, os alunos apresentaram os principais conceitos abordados no jogo, e à medida que um falava o conceito e não o explicava totalmente, um colega complementava com os aspectos que faltavam. Isso nos sugere que, de forma geral, os estudantes construíram seu próprio conhecimento e apreenderam de forma significativa os conceitos abordados.

Ao final da atividade foi realizada uma análise dos registros realizados pelos alunos, para verificar e/ou confirmar a aprendizagem dos conceitos abordados, com a utilização de um questionário via *Google Forms*. Isso para obter informações sobre os níveis de interação entre os participantes e o conhecimento geográfico, a aplicação e desafios vivenciados, a criatividade, e as limitações de espaço e tempo, além de possibilitar momento de sugestões e/ou críticas para melhoria da atividade.

Assim, foi possível repensar algumas melhorias para futuras aplicações do jogo, a fim



tempo real, os jogadores recebem um *feedback* (Figura 20 a) dos conceitos que já dominam e os que precisam aprofundar os estudos, dentre outros recursos.

Durante as partidas, foi possível perceber a evolução dos alunos à medida que respondiam as questões. Os participantes tinham um comparativo entre seu desempenho e dos colegas, vencendo aquele que mais acertou as respostas, em um tempo mais curto. Os conhecimentos puderam ser relacionados e ressignificados, por meio da estatística dos acertos dos alunos no jogo e da participação ativa deles nas partidas.

Além do resultado do jogo representado pela pontuação, analisamos os registros dos alunos durante a fase de estudo dos *flash cards* e algumas falas durante a realização da live do jogo, sendo importante destacar como exemplo de conceitos trabalhados e aprofundados, o que dizem os estudantes: “Mas quando a gente estava estudando sobre a industrialização, eu só lembrava do filme Tempos Modernos, nunca esqueço desse filme”, outro aluno destacou que “eu não penso em mudar do meu país nunca, pensa morar em um lugar que sou discriminado só porque saí de um país pobre?” ao referir-se à xenofobia; ou ainda uma aluna que relacionou as formas de trabalho com a industrialização chinesa: “Na China o governo incentivou empresas se instalarem lá, mas a mão-de-obra é quase escrava, por isso os produtos chineses são tão baratos! O pior que o povo não tem como reclamar, o governo controla tudo, e se alguém não quer, tem milhares que querem trabalhar.”

Ao analisar estes excertos, percebemos que no desenvolvimento do jogo, mesmo como veremos a posteriori que alguns alunos não acharam a aplicação do jogo criativa, o tempo ser curto, os conceitos desenvolvidos foram aprofundados, ocorreu aprendizagem com significado para estes alunos.

Da mesma forma que os demais jogos, foi realizada uma avaliação ao final da atividade. Logo, foi realizada uma análise dos registros elaborados pelos alunos, para verificar e/ou confirmar a aprendizagem dos conceitos abordados, com a utilização de um questionário via *Google Forms*.

## 6.2.2 Jogos não aplicados

### a) Jogo causas, consequências e solução

O jogo causas, consequências e solução teria a duração de uma aula de 50 minutos, conforme foi planejado. Ressaltamos aqui que devido à pandemia COVID-19 - *Coronavírus Disease*, ele não pode ser aplicado durante as aulas presenciais e não foi possível sua adaptação para a modalidade de aulas remotas. Entretanto, deixaremos o passo a passo que havia sido



desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisão; atuação crítica frente às questões ambientais e percepção das responsabilidades de cada um na redução de poluição.

A avaliação poderá ser realizada por meio de observação do interesse e participação dos alunos no desenvolvimento da atividade, cooperação com as atividades do grupo, respeito às opiniões dos colegas, responsabilidade e organização dentro do grupo ou um relatório de aprendizagem em que o aluno poderia descrever a temática e apresentar as relações que teve que pensar ou as buscas que fez e como entendeu a questão que lhes foi apresentada. Ao final da atividade o professor pode realizar uma análise dos registros realizados pelos alunos, para verificar e/ou confirmar a aprendizagem dos conceitos abordados por meio do questionário de avaliação do jogo e/ou perceber como o aluno desenvolve seu pensamento para compreender uma determinada temática, se apresentaria ou não autonomia e criticidade .

#### b) Jogo bingo geográfico

O jogo bingo geográfico foi elaborado para a duração de uma aula de 50 minutos. Os conteúdos abordados foram divididos em dois bingos: o bingo de orientação e localização e o bingo dos climas e biomas. Os alunos deverão ser capazes de compreender a escala cartográfica e escala geográfica; formas de localização no espaço geográfico; território brasileiro; coordenadas geográficas, além de diferenciar também os tipos climáticos no Brasil e no mundo e compreender suas influências nas formações vegetais, percebendo as características do clima e vegetação.

A turma será organizada em grupos com mesma quantidade de integrantes ou em duplas, que receberão uma cartela para participação no bingo. Para o planejamento, elaboração e construção desse jogo foram levadas em consideração competências e habilidades da BNCC como: 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.

O Jogo Bingo Geográfico é formado por dois bingos, composto de 14 perguntas sobre orientação geográfica e 14 perguntas sobre climas e biomas, além de 32 cartelas para cada bingo e marcadores para as cartelas (Figura 22).

Figura 22: Bingo Geográfico



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Para iniciar o jogo, primeiramente deve-se distribuir as cartelas para cada grupo ou dupla, divididas por assunto. Na primeira etapa do jogo será utilizado o bingo de orientação geográfica e em seguida o bingo dos climas e biomas.

Na sequência, o mediador fará a pergunta, deverá aguardar 30 segundos para o aluno pensar e responder mentalmente ou oralmente e verificar se em sua cartela tem a resposta ao que foi questionado. Antes de sortear uma nova pergunta, o mediador indicará a resposta correta para que os alunos confirmem suas respostas. Vence o grupo ou a dupla que preencher toda a cartela primeiro.

Da mesma forma, como todos os outros jogos, ao final da aula ou do jogo, poderá ser realizada a avaliação. Essas avaliações seriam de cunho mediador que, segundo Hoffmann (1995), torna-se uma extensão de toda uma prática pedagógica, exigindo a observação individual ou como nas atividades desenvolvidas na pesquisa, uma observação dentro do grupo de trabalho, para analisar o desenvolvimento dos alunos no processo de construção do seu conhecimento.

### 6.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos que serão trabalhados por meio dos jogos no contexto da aula. O Profissional deve adequá-los às potencialidades dos alunos e diversificar com o objetivo de explorar áreas e atividades ainda não desenvolvidas (VERRI; ENDLICH, 2009). Assim, é necessário compreender que as aquisições de novos conhecimentos e conteúdos escolares não dependem exclusivamente do uso dos jogos, mas dependem também das intervenções que o mediador (professor) realiza durante sua utilização.



Desta forma, torna-se necessário que os planejamentos desenvolvidos a partir da utilização dos jogos em sala de aula, atendam a essas necessidades. Para tanto, os jogos que compõem o produto educacional, foram elaborados seguindo uma sequência didática, com a participação ativa dos alunos e acompanhamento da pesquisadora. O “Caderno com Orientações didáticas para elaboração e confecção de jogos para o ensino de Geografia” foi avaliado pelos professores de Geografia da escola pesquisada e por alunos que participaram das atividades propostas, com a descrição da avaliação do produto educacional a seguir.

### 6.3.1 Avaliação do produto pelos professores

O produto educacional foi elaborado observando as propostas de Kaplún (2003) e Leite (2018), que serão descritas em sequência. Após a confecção e elaboração dos jogos, os professores que ministram a disciplina de Geografia na escola pesquisada, receberam um kit (Figura 23) contendo o produto educacional impresso e os jogos elaborados, a fim de facilitar o processo de avaliação dos materiais propostos. O objetivo da avaliação foi constatar a possibilidade de implementação desse produto, visando a sistematização dos principais passos para elaboração de jogos didáticos como metodologia ativa para o ensino de Geografia.

Figura 23: Kit do produto educacional



Fonte: Organizado pela autora (2020).



Para a avaliação do produto educacional nos ancoramos nas propostas de Leite (2018) no que se refere à melhoria da prática docente, a articulação entre o saber acadêmico e os diversos setores da sociedade, articulação entre teoria e prática, e a produção realizada em parceria com os sujeitos da pesquisa, ou seja, professores e alunos. A autora destaca a importância da estética e organização do material, analisando se sua compreensão foi facilitada, se atingiu os objetivos comunicacionais com os usuários do material, se trouxe embasamento teórico e prático, se sua leitura foi dinâmica e se as informações técnicas foram suficientes para a compreensão do texto.

Além disso, é importante analisar se o material apresentou uma sequência coerente ao que foi proposto, se os conteúdos apresentados foram adequados ao nível de ensino utilizado na pesquisa, e se possibilitam a utilização em outros níveis a partir de algumas adaptações. Assim, elaboramos um instrumento avaliativo seguindo os eixos e descritores propostos por Leite (2018), sob a forma de perguntas de múltipla escolha, com a necessidade de complementação com justificativa da escolha da alternativa e/ou comentários e sugestões, disponibilizados em formulário via *Google Forms* (Apêndice F) e descritas a seguir.

A primeira questão tratava-se da proposição do material. Pedimos que os professores de Geografia avaliassem nossa iniciativa. Por unanimidade, os participantes avaliaram nossa ação como “positiva”. Todos eles fizeram uso do espaço deixado para sugestões e comentários sobre o material apresentado, conforme podemos verificar no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11: Excertos dos professores sobre o produto educacional

<b>Professor P1</b>	Toda forma de diversificar a forma de ensinar e aprender é válida. Principalmente quando busca aproximar o aluno da construção do conhecimento.
<b>Professor P2</b>	Bem desenvolvido. Passo a passo é bem claro e direto.
<b>Professor P3</b>	Material didático de extrema importância para o desenvolvimento dos educandos.
<b>Professor P4</b>	O material é muito bom para o desenvolvimento de uma aula mais criativa.
<b>Professor P5</b>	Apresenta uma proposta pedagógica bem didática.

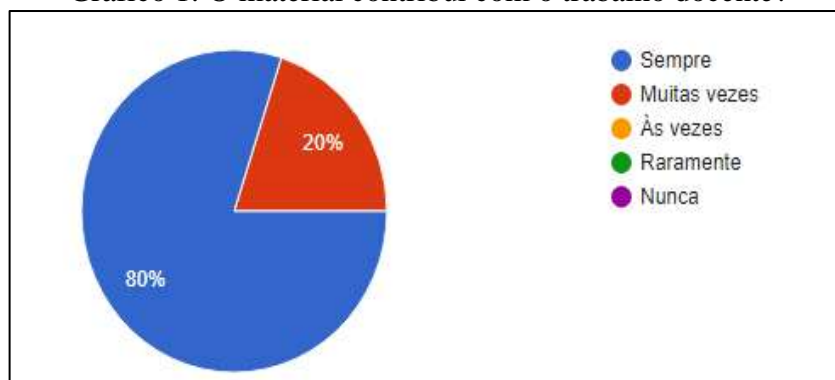
Fonte: Organizado pela autora (2020).

Diante de seus comentários podemos considerar dois pontos importantes. O primeiro trata-se do reconhecimento, pelos próprios participantes, de que aulas de Geografia precisam ser mais dinâmicas, e que os jogos promovem melhor interesse, participação mais efetiva e um aprendizado mais contextualizado, a partir da nossa proposta. O segundo item, versa da percepção que o produto teve para os docentes, consideramos que a opinião desses seja de suma relevância para a aplicabilidade desses jogos em sala de aula.

Com relação ao seu conteúdo, questionamos os professores de Geografia se o material

contribuiria para o trabalho docente na instituição como fonte de consulta e como subsídio pedagógico. Além disso, buscamos saber se ele poderia ser utilizado em diferentes níveis de ensino, se sua leitura era dinâmica e se as informações técnicas seriam suficientes para a compreensão do texto.

Gráfico 1: O material contribui com o trabalho docente?



Fonte: Organizado pela autora (2020).

No Gráfico 1, é possível verificar como os professores participantes avaliaram as questões citadas anteriormente. Podemos notar que 80% dos participantes consideraram o material como colaborativo com o trabalho docente, na disciplina de Geografia. Outros 20% responderam que “às vezes” os jogos podem ajudar com o conteúdo a ser ministrado.

Os professores consideram que o material é de fácil leitura e aplicabilidade. Além disso, reconhecem que as informações técnicas foram suficientes e que ele poderá ser aplicado em vários níveis de ensino. O professor P1 disse “Poderei utilizar em muitas turmas que trabalho, porém, em outras turmas terei que fazer adaptações. Mas acho que será fácil fazer”. e o Professor P2 sugeriu que seria preciso “[...] atentar para a ocupação indígena na região. É preciso dar atenção para esta questão também, ainda que tangencialmente, mediante a carência de materiais sobre o tema na região.”. Aspecto abordado apenas no jogo Esquete Teatral, ao trabalhar as questões sociais.

Corroboramos com os dois docentes, citados anteriormente, reforçamos aqui, que nosso produto educacional foi elaborado de acordo com uma determinada turma da 2ª série do Ensino Médio, de uma escola específica, mas que caberia a nós, como docentes da turma, apresentar organizadores prévios para que estes pudessem refletir sobre a diversidade da população e elaborassem questões dessa temática tão importante. Isso nos fez refletir sobre a importância da orientação do professor, pois se ficar restrito ao que os alunos já conhecem, dificilmente poderá avançar e consolidar os conhecimentos escolares necessários e propostos nas diretrizes para o ensino de Geografia. Sendo que os jogos produzidos não precisavam ficar restritos

apenas ao que os alunos já sabiam, antes isto deveria ter sido refletido por nós enquanto diagnóstico e trazido um texto ou sugerido um vídeo para que estas questões pudessem ser refletidas e consideradas pelos participantes. Em nosso caso, quando tivermos oportunidade de aplicação presencial destes jogos, estas questões serão trabalhadas e farão parte do nosso *Kit*, pois a questão levantada pelo professor P2 foi muito importante para a nossa reflexão e aprimoramento do produto educacional por nós desenvolvido.

E poderá ser utilizado em trabalhos posteriores, principalmente em função da carência de materiais que precisaremos levantar maiores referenciais e estar implementando em nossa prática pedagógica. Elucidamos ainda que talvez sejam necessárias algumas adequações de conteúdo e/ou de regras dos jogos para se ajustar a alguma turma particular. Nesse caso, caberá ao educador realizar uma sondagem antes de sua aplicação e considerando o currículo oficial da unidade escolar, fornecer os requisitos mínimos para organizar uma aprendizagem mais significativa.

A estética e organização do material, sua apresentação, a forma como foi elaborado, o texto, as ilustrações, sugestões de atividades, foram outros critérios avaliados pelos professores. Buscamos saber se esses itens favorecem a compreensão da proposta pedagógica. Por unanimidade, os professores de Geografia responderam “Sim, totalmente”. Entendemos que essa avaliação atendeu nosso o nosso objetivo final quando a organização, estética e apresentação do material.

No Quadro 12, estão excertos dos professores participantes sobre as questões estéticas e organizacionais do produto “Caderno com Orientações Didáticas para Elaboração e Confeção de Jogos para o Ensino de Geografia”. Vejamos:

Quadro 12: A estética e organização do material favorecem a compreensão da proposta pedagógica?

<b>Professor P1</b>	Como fala de jogos, acho que as cores, as imagens contribuíram para ficar mais atrativa a leitura e compreendermos a proposta.
<b>Professor P2</b>	Material bem enquadrado, imagens de boa qualidade e claras, textos claros.
<b>Professor P3</b>	Material bem lúdico e de fácil compreensão.
<b>Professor P4</b>	Qualquer docente consegue compreender muito bem o conteúdo.
<b>Professor P5</b>	O material traz uma explicação bem didática e de fácil compreensão.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Nota-se que os comentários dos professores abrangem primeiramente as questões estéticas: cores, imagens e organização (Professor P1 e P2). Depois os professores P3, P4 e P5 opinam sobre a presença do lúdico, a explicação didática e a capacidade de compreensão das ideias ali propostas. Consideramos, portanto, ter alcançado os objetivos propostos na

elaboração desse produto educacional.

Buscamos saber, também, se os capítulos do material educativo apresentaram uma sequência lógica coerente ao que foi proposto, trazendo embasamento teórico, possibilitando uma reflexão do processo de ensino e aprendizagem. Mais uma vez todos os professores responderam que “Sim”. No Quadro 13, abaixo, é possível ver os comentários deixados pelos participantes:

Quadro 13: Os capítulos apresentam sequência lógica, embasamento teórico e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem?

<b>Professor P1</b>	Como foi proposto em forma de sequência didática, isso deu uma coerência no trabalho. Outro aspecto importante foi o passo a passo para elaborar os jogos, vai facilitar quando eu quiser elaborar um jogo com meus alunos.
<b>Professor P2</b>	Sequência do material é adequada e coerente com a proposta. Apresenta, instrui e mostra efetivamente como o professor pode utilizá-lo.
<b>Professor P3</b>	Esse material irá agregar e facilitar todo processo de aprendizagem ao educando.
<b>Professor P4</b>	De fácil compreensão e fácil entendimento de aprendizagem.
<b>Professor P5</b>	As atividades propostas tem um objetivo a ser alcançado.

Fonte: Organizado pela autora (2020).

Os professores pontuaram que há coerência e sequência didática no produto elaborado por nós. Elogiaram o passo a passo que facilita sua aplicabilidade, compreensão e entendimento de seus objetivos. Além disso, acreditam que com esse material em mãos seriam capazes de elaborar outros jogos com seus alunos. Entendemos, portanto, que o “Caderno com Orientações Didáticas” servirá de inspiração para futuras práticas educativas lúdicas.

Por fim, buscamos saber se com relação aos jogos propostos, algum deles poderia ser melhorado e qual seria a mudança sugerida. Por unanimidade os professores opinaram que não seria preciso nenhuma mudança. O professor P1 pontuou “Acho que da forma que foi proposto, o material e os jogos atendem as necessidades de aprendizagem. Quando eu for aplicar na prática terei como avaliar melhor, pois no cotidiano com os alunos pode surgir algo que não foi visualizado na hora da elaboração”. Reforçamos, então, a necessidade de pequenas adequações para atender às necessidades de cada turma.

Os professores então realizaram a avaliação especificamente dos jogos elaborados, observando alguns aspectos, com destaque aos conteúdos factuais e conceituais, além de avaliar a aplicabilidade e utilização do jogo como ferramenta de aprendizagem, as limitações e dimensões da aprendizagem (Apêndice G). Isso tudo a fim de verificar se os critérios estabelecidos na elaboração dos jogos foram contemplados e se os objetivos propostos foram alcançados.

Para verificação da aplicabilidade dos jogos, foram escolhidos 03 jogos que compõem

o produto educacional. Esses jogos foram adaptados para a aplicação durante as aulas remotas, tendo em vista que a suspensão das aulas devido à pandemia do COVID-19, impossibilitou o desenvolvimento das atividades presenciais na escola.

Os jogos adaptados para o desenvolvimento das atividades foram o Jogo da Força, o Passa ou Repassa desenvolvido em uma plataforma de estudos o Quizlet, e as esquetes teatrais. Os três puderam ser avaliados pelos professores de Geografia. No Quadro 14, verificamos os resultados dessa avaliação de acordo com os critérios estabelecidos por Simões Neto et al., (2016, p. 49), quanto: aos níveis de interação, a dimensão da aprendizagem, a jogabilidade, sua aplicação, o desafio, limitação de espaço e tempo, e a criatividade, respectivamente.

Quadro 14: Avaliação dos jogos pelos professores

<b>Critério</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Avaliação Jogo da Força</b>	<b>Avaliação Passa ou repassa (Quizlet)</b>	<b>Avaliação Esquete teatral (vídeo)</b>
<b>Níveis de interação entre os jogadores e conhecimento geográfico</b>	O jogo apresenta potencialidade de cooperação, estimula o diálogo e motivação entre os participantes?	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(02) Sim (01) Não (02) Parcialmente	(04) Sim ( ) Não (01) Parcialmente
<b>Dimensão da aprendizagem</b>	O jogo visa a aprendizagem? Pode ser utilizado para testar conhecimentos construídos? O jogo direciona a memorização de dados ou fatos de maneira adequada?	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente
<b>Jogabilidade</b>	A jogabilidade é relativamente simples e propicia a imersão necessária?	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(04) Sim ( ) Não (01) Parcialmente	(01) Sim ( ) Não (04) Parcialmente
<b>Aplicação</b>	O jogo permite variações na aplicação?	(04) Sim ( ) Não (01) Parcialmente	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(04) Sim ( ) Não (01) Parcialmente
<b>Desafio</b>	O jogo desafia o jogador e se apresenta como uma situação que busca o engajamento dos estudantes?	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(04) Sim ( ) Não (01) Parcialmente
<b>Limitação de espaço e tempo</b>	O jogo apresenta limitação de espaço e tempo adequados para a sala de aula?	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(04) Sim ( ) Não (01) Parcialmente	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente
<b>Criatividade</b>	O jogo considera situações em que a criatividade seja considerada?	(03) Sim (01) Não (01) Parcialmente	(02) Sim (02) Não (01) Parcialmente	(05) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Fonte: Adaptado de Simões Neto et al, (2016, p. 49).

O Jogo da Força só não teve pontuação máxima nos itens “aplicação” e “criatividade”, quando foi destacado que não permite variações na aplicação e a criatividade foi maior ao elaborar o jogo, o que não foi exigido na aplicação. O Passa ou Repassa foi avaliado como não promovendo a interação entre os jogadores, conforme destacado, a participação no jogo foi individual, não havendo assim a interação, quanto a criatividade, apenas 02 professores acharam o jogo criativo.

A Esquete Teatral foi analisada como parcialmente na jogabilidade, no desafio e na interação, isso acreditamos ter sido em virtude da adaptação da atividade para as aulas remotas, nas quais o professor regente percebeu certa dificuldade na motivação de alguns alunos para realizarem a atividade de forma remota. Não é possível afirmar que esse resultado poderia ser melhor, que a participação e o desenvolvimento das atividades tivessem maior colaboração e participação dos alunos nas aulas presenciais, mas o fato de estar em contato direto com os alunos, talvez possibilitasse maior engajamento na atividade.

Em relação à Esquete Teatral, que foi analisada como parcial na jogabilidade, entendemos que isso tenha ocorrido pela concepção limitada da terminologia “jogo”, pelos participantes. Huizinga (2007) e Kishimoto (2003) ampliam o conceito de jogo como sendo uma atividade voluntária, desenvolvida em um espaço e tempo, com regras consentidas e obrigatórias, que devem ser respeitadas pelos jogadores. Não se limitando, portanto, a um instrumento palpável.

### 6.3.2 Avaliação dos jogos pelos estudantes

Após o desenvolvimento das atividades, os estudantes responderam a um questionário (Apêndice H), via *Google Forms*, a fim de avaliarem cada um dos três jogos utilizados e a aprendizagem desenvolvida. Houve diferenças em relação à participação e avaliação das atividades, dos 33 estudantes que realizaram a primeira etapa respondendo o questionário inicial, 28 participaram da aula de aplicação do Jogo da Força e ao final o avaliaram, 22 estudantes participaram das aulas remotas que aplicamos o jogo Quizlet e o jogo da Esquete Teatral, avaliando cada jogo.

O primeiro jogo avaliado foi o Jogo da Força, na primeira e segunda questão buscamos informações sobre o conhecimento do conteúdo trabalhado no jogo e a percepção do cotidiano dos alunos. A partir das respostas dos estudantes, foi possível verificar que 26 estudantes conheciam o conteúdo e apenas dois não conheciam, 22 estudantes percebem o conteúdo no cotidiano e 25 alunos responderam que os objetivos do jogo foram alcançados.

Os alunos foram indagados se algo chamou sua atenção nessa forma de trabalhar a Geografia. As respostas obtidas demonstram que para 18 alunos foi uma forma divertida, dinâmica e interessante de se estudar e aprender os conteúdos, pois chama a atenção dos estudantes, diverte e estimula o trabalho em equipe.

Porém, para alguns alunos, a atividade não chamou a atenção, ou foi apenas um jogo, o que provocou nossa reflexão sobre o equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa. Kishimoto (2003) e Soares (2013) defendem que o desequilíbrio entre as duas funções pode descaracterizar o jogo educativo.

Para alguns alunos, a atividade representou apenas uma brincadeira, como demonstra os relatos do Aluno 1 “Achei bem divertido e diferente”, Aluno 24 “Não nenhum” e Aluno 28 “Me diverti somente”. Já para outros estudantes foi bastante significativo, conseguindo conciliar a diversão, a apreensão do conteúdo de Geografia e contextualização no cotidiano, como relata o Aluno 23 “Os alunos procuraram sobre o conteúdo, e acabou aprendendo sobre outras coisas do dia a dia”. Na avaliação do Jogo “Passa ou Repassa” (Adaptado para o Quizlet - *online*), dos 22 alunos que participaram, 21 alunos responderam que conheciam o conteúdo estudado, e 20 disseram que percebem o conteúdo em seu cotidiano. Apenas um participante disse que o conteúdo era desconhecido e dois afirmaram não percebem o conteúdo como pertencente ao seu dia a dia.

Com relação à forma de trabalhar o conteúdo geográfico por meio do Quizlet e o que chamou a atenção na atividade, os alunos abordaram vários aspectos relevantes. Selecionamos três excertos dos alunos que pontuam suas opiniões sobre o jogo:

Aluno 1: eu achei muito interessante, já que influencia os jogadores a saber o conteúdo adequado as perguntas, meu envolvimento foi parcial, o ponto positivo e que influencia a aprendizagem e o ponto negativo e que como não dá para ler direito com isso acabou me afobando mediante que meus colegas de classe já estavam na frente fazendo que eu marcasse a questão incorreta.

Aluno 9: Foi muito bom e fez com desse para visualizar o todo os aprendizados e coisas que ainda precisam ser estudas da melhor forma. A questão do tempo é uma questão bem delicada, pois quando já tem um vencedor já não dá mais para responder e deveria continuar.

Aluno 15: Eu gostei, pois é uma coisa diferente e que também nos ajuda a ganhar conhecimento, o ruim é que acaba muito rápido, mas com o tempo pega o jeito.

Destacamos aqui dois pontos mais importantes. O primeiro seria necessidade de conhecer e/ou estudar os conceitos previamente para ter chance de melhores resultados, pois esse aprendizado prévio estimulou o desenvolvimento do jogo, já que esta era uma regra estabelecida previamente. Outro aspecto destacado por quatro alunos, foi a rapidez com que o jogo se desenvolve, e isso gerou certa ansiedade para responder e alcançar os colegas e, muitas

vezes, levou os participantes ao erro.

Ao responderem se os objetivos do jogo foram alcançados, os alunos 15, 20 e 22 questionaram o quesito tempo. Para esses participantes o tempo de resposta do jogo é muito rápido e aqueles que não conseguiram ler e responder com certa velocidade e ficaram prejudicados.

Aluno 15: Em parte sim e em parte não, pois quem é mais lento não conseguiu chegar até o fim.

Aluno 20: Sim. Só não gostei de precisar ser rápido para pensar e responder.

Aluno 22: Não, porque não consegui acompanhar e competir com meus colegas.

Destacamos também outro ponto bastante citado por alguns alunos que trata do conhecimento do conteúdo, antes do jogo. Para determinados participantes é um fator importante, como relata o Aluno 2 “Claro, podendo conhecer o assunto tratado antes do jogo, facilitou na hora de jogar” e o Aluno 6 “Sim, é bom testar o conhecimento por meio do jogo”. O restante da turma respondeu que as finalidades foram alcançadas.

O próximo item a ser avaliado, pelos educandos, foi a atividade de Esquete Teatral (adaptada para produção de vídeos) com apresentação nas aulas remotas. Sobre os conteúdos abordados na atividade, 13 alunos já conheciam estes conteúdos, 20 percebem estes conteúdos no cotidiano e todos avaliaram que os objetivos da atividade foram alcançados.

Uma das atividades desenvolvidas abordava os aspectos geográficos do município de Itumbiara. Para nove alunos, esses aspectos não foram estudados anteriormente e apenas dois não percebem estes conteúdos no cotidiano, apesar de residirem na cidade e estarem inseridos no contexto abordado na atividade.

Sobre a forma de trabalhar o conteúdo, os alunos destacaram que a atividade foi dinâmica, divertida, apesar das limitações para as produções teatrais. Estas respostas divergiram de algumas falas percebidas no *WhatsApp* durante a fase de elaboração dos vídeos, nos quais em alguns grupos não ocorreu a participação de todos os alunos, e que das três atividades propostas apenas uma foi realizada. Dos alunos que participaram efetivamente da proposta e realizaram a avaliação solicitada, selecionamos algumas falas que demonstram sua opinião sobre o vídeo que produziram sobre a sua própria cidade:

Aluno 4: Mesmo não conhecendo o conteúdo estudado, foi possível aprender muito e de forma divertida.

Aluno 6: Pensei que não ia dar certo, pois tenho dificuldade para apresentar, mas como fizemos os vídeos, acho que ficou mais fácil.

Aluno 14: Eu não conhecia muito sobre a história e a geografia da cidade, mas como vivo aqui ficou fácil trabalhar e relacionar os conteúdos estudados na escola e meu



dia a dia. Achei legal trabalhar assim, acho que toda vez que sair pela cidade vou lembrar do que fizemos.

A resposta do Aluno 14 corrobora com as reflexões iniciais desta pesquisa. É justamente na relação entre o que é ensinado na escola e sua aplicabilidade na vida, na ressignificação dos conteúdos, que se fundamenta a formação integral. Como defende Zabala (1998), por meio do desenvolvimento dos conhecimentos atitudinais, procedimentais, factuais e conceituais forma-se um cidadão reflexivo, crítico e autônomo.

De acordo com os critérios de avaliação dos jogos, os resultados da avaliação realizada pelos estudantes foram agrupados para uma melhor interpretação dos resultados de um modo geral. Vejamos no Quadro 15, abaixo:

Quadro 15: Avaliação dos jogos pelos estudantes

<b>Critério</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Avaliação Jogo da Força</b>	<b>Avaliação Passa ou repassa (Quizlet)</b>	<b>Avaliação Esquete Teatral (vídeo)</b>
<b>Níveis de interação entre os jogadores e conhecimento geográfico</b>	O jogo apresenta potencialidade de cooperação, estimula o diálogo e motivação entre os participantes?	(27) Sim ( ) Não (01) Parcialmente	(20) Sim ( ) Não (02) Parcialmente	(18) Sim (01) Não (03) Parcialmente
<b>Dimensão da aprendizagem</b>	O jogo visa a aprendizagem? Pode ser utilizado para testar conhecimentos construídos? O jogo direciona a memorização de dados ou fatos de maneira adequada?	(26) Sim (01) Não (01) Parcialmente	(20) Sim ( ) Não (02) Parcialmente	(18) Sim (01) Não (03) Parcialmente
<b>Jogabilidade</b>	A jogabilidade é relativamente simples e propicia a imersão necessária?	(24) Sim (01) Não (03) Parcialmente	(20) Sim (01) Não (01) Parcialmente	(10) Sim (01) Não (11) Parcialmente
<b>Aplicação</b>	O jogo permite variações na aplicação?	(25) Sim ( ) Não (03) Parcialmente	(18) Sim (02) Não (02) Parcialmente	(19) Sim (03) Não ( ) Parcialmente
<b>Desafio</b>	O jogo desafia o jogador e se apresenta como uma situação que busca o engajamento dos estudantes?	(24) Sim (02) Não (02) Parcialmente	(22) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	(20) Sim ( ) Não (02) Parcialmente
<b>Limitação de espaço e tempo</b>	O jogo apresenta limitação de espaço e tempo adequados para a sala de aula?	(19) Sim (02) Não (07) Parcialmente	(14) Sim (04) Não (04) Parcialmente	(10) Sim (04) Não (08) Parcialmente
<b>Criatividade</b>	O jogo considera situações em que a criatividade seja considerada?	(21) Sim ( ) Não (07) Parcialmente	(11) Sim (06) Não (05) Parcialmente	(19) Sim (02) Não (01) Parcialmente

Fonte: Fonte: Adaptado de Simões Neto et al, (2016, p. 49).

Nota-se, pelo Quadro 15, que dos três jogos utilizados, o Jogo da Força foi o que teve resultados mais satisfatórios em todos os critérios. Entretanto, alguns alunos o pontuaram com o tempo inadequado (09 alunos), sem despertar a criatividade (07 alunos), sem desafio e engajamento dos estudantes (04 alunos), e a jogabilidade que não propicia a imersão necessária (04 alunos). Consideramos que esses sejam pontos que os professores que pretendem utilizar jogos em sala de aula devem considerar, antes de aplicar.

O Passa ou Repassa (Quizlet) teve três pontos que foram mais destacados pelos alunos como: não suficiente ou parcialmente suficiente. A Criatividade (11 alunos), a limitação de espaço e tempo (08 alunos) e variação na aplicação (04 alunos). Para esses alunos o jogo não é muito criativo e não permite variar sua forma de aplicar, por estar em um site específico, que no momento do jogo utiliza a mesma forma de perguntas não sendo possível a mesma variedade obtida durante os estudos do conteúdo. Além disso, o maior questionamento dos alunos foi quanto ao tempo, que é muito rápido, e muitos não conseguiram responder a contento.

A avaliação da Esquete Teatral (vídeo) apresentou bons resultados, entretanto, parece ter sido avaliada com menor pontuação, com exceção do item Criatividade que foi maior do que a do Quizlet. Os alunos tiveram dificuldades em entender a jogabilidade presente nos vídeos e acharam o tempo curto para poder colocar em prática tudo que planejaram e editar os vídeos com uma qualidade melhor.

De um modo geral, acreditamos que a aplicação e avaliação dos jogos foram satisfatórias e nos possibilitaram pensar aspectos do espaço e tempo a serem melhorados, além de outros aspectos tanto para avaliar quanto para fornecer os organizadores prévios, para que os alunos melhorassem a compreensão e pudessem se engajar mais no jogo. Por exemplo no caso da aplicação do *Quizlet*, se tivéssemos disponibilizado um tempo maior para os alunos interagirem com os *flash cards* e tivessem sido mais estimulados a realizarem estas atividades para depois participarem o jogo, poderíamos ter alcançado maiores níveis de interação e aprendizado. Pois a forma como estes ficam dispostos, possibilitam tanto a diferenciação progressiva quanto a reconciliação integrativa e podem auxiliar em melhorias na aprendizagem.

De acordo com os níveis de interação entre jogo educativo formal e o jogador e também entre os jogadores mediado pelo professor, percebemos segundo Soares (2016), que o terceiro nível de interação parte de conceitos que já foram apresentados para os alunos em sala de aula, pressupondo que já existia um embasamento teórico sobre os conceitos abordados. Assim, os jogos foram utilizados para reforçar conceitos trabalhados e desenvolvidos por grupos de alunos.

No entanto no terceiro nível de interação, resolvemos considerar a participação dos

alunos mediada pela intencionalidade lúdica do professor, partindo dos princípios lúdicos que podem fundamentar muitas das ações e decisões humanas (CHATEAU,1987), propusemos como um desafio aos alunos que fizessem parte da elaboração de jogos e criação de regras com coerência e autonomia. Desta forma, a partir dos jogos envolvendo os conceitos já trabalhados, o professor pode problematizar, oferecer textos para serem os organizadores prévios, usar vídeos com diferentes jogos tradicionais, apresentar diferentes contextos, pensar materiais que sugere a ampliação do conhecimento, como já destacado por Moreira (2019), podendo envolver processos que modificam a estrutura cognitiva dos jogadores e estimulem uma aprendizagem mais significativa.

Em nossa pesquisa, estamos propondo que além da interação dos alunos com o jogo e os jogadores, pode haver ainda uma outra categoria que envolveria o papel do aluno na escolha e elaboração do jogo.

Neste sentido estamos propondo que o professor ao adotar uma atitude lúdica em suas aulas, possa fazer escolhas entre diferentes níveis de participação dos alunos quanto a escolha do tipo de jogo e elaboração das regras, ou seja, isso envolveria o fato de já utilizar jogos e regras prontas que são trabalhadas e mediadas pela intencionalidade pedagógica do professor. Esse seria o primeiro nível quanto a essa categoria que estamos propondo e que vamos designar como jogos didáticos reproduzidos pelo professor em sua sala de aula, os alunos precisam aceitar a participação e as regras que lhes são propostas, tendo um papel ativo enquanto jogam, se divertem e aprendem conforme os objetivos didáticos do professor.

Um segundo nível de participação dos alunos quanto a escolha do jogo e envolvimento na definição das regras seria aquele em que o professor traz um jogo, adaptado ou inédito e conforme seus objetivos e características intrínsecas do material propõe que os alunos elaborem as regras em cada grupo ou equipe e depois apresentem estas regras aos colegas e analisem a jogabilidade a partir das regras que precisam ter a mediação atenta do professor. Nesse segundo nível o grau de autonomia dos alunos precisa ser bem trabalhado a partir de um compromisso lúdico estabelecido com o professor para garantir o equilíbrio entre os aspectos educativos e o prazer que a atividade pode propiciar pela liberdade de participar e realizar escolhas. Neste nível, o papel do aluno e sua responsabilidade lúdica precisam ser considerados e estimulados, por meio do diálogo e conscientização da importância das regras para a consolidação da autoaprendizagem.

Em um terceiro nível de participação dos alunos, o professor pode problematizar uma situação e apresentar materiais como textos, vídeos ou situações temáticas e pedir que os alunos relacionem as questões apresentadas com alguma temática do currículo de geografia, como por

exemplo mudanças climáticas em termos de micro clima ou macro clima, os alunos deverão realizar uma pesquisa bibliográfica em grupos e pensarem um material e regras e a seguir apresentar sua proposta de jogo para a turma e o professor. Este terceiro nível propomos designar como jogo pedagógico formal, pelo ineditismo das situações e jogos que possam surgir e da importância da socialização e análise da jogabilidade nas diferentes propostas de jogos a serem jogados e analisados.

E o quarto nível de participação dos alunos quanto a criação e desenvolvimento do jogo temos os jogos de papéis e a elaboração-apresentação de esquetes teatrais que envolvem maiores níveis de interação autocrítica e reflexões a partir do planejamento e desenvolvimento de situações a serem representadas e apresentadas de forma lúdica e coerente com as teorias que precisam embasar os diálogos e discursos dos sujeitos envolvidos.

Consideramos que este último nível de interação envolvem uma série de processos de ancoragem e uso de organizadores prévios dos alunos, requerendo um maior grau de planejamento e cuidados do professor, porém estes cuidados podem ser bastante compensados, pois vai auxiliar tanto nos processos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, que são muito importantes para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de conceitos, pois envolvem um grau maior de interação entre aquilo que os alunos já conhecem, investigação do que precisam saber, utilizando-se de buscas e pesquisas bibliográficas, organização das ideias e seleção dos diálogos para darem sentido ao texto que vão desempenhar e além disso, favorecem o desenvolvimento da criatividade e argumentação coerente para dar sentido ao contexto. Por exemplo, ao estudarem sobre o processo de urbanização e organização do espaço urbano, o professor pode realizar uma roda de conversa, e a seguir, apresentar um pequeno trecho de vídeo de um filme conhecido para discutir sobre violência urbana e favelização, como por exemplo uma cena do filme brasileiro “Tropa de elite”. Apesar de viver em uma cidade pequena, esse vídeo e uma discussão mediada pelo professor, podem trazer elementos para a reflexão, pesquisa, leituras de reportagens e documentários que tratam dessa temática sobre diferentes pontos de vistas, que após discutidos com a turma, podem ser avaliados os objetivos de aprendizagem a partir da apresentação de algumas cenas do cotidiano urbano e processos de urbanização em pequenos e grandes centros.

Alcançamos diferentes níveis de interação entre os sujeitos e o seu papel na criação e desenvolvimento das atividades, podemos ampliar as dimensões da aprendizagem, criatividade e o mais importante, levamos os alunos a refletirem como a Geografia está presente no seu cotidiano. Como definem Felício e Soares (2018, p. 07), por meio de uma intencionalidade lúdica (do professor), alcançaremos uma atitude lúdica de ambos (professor e aluno) que é “[...]”

aquela que convida a participar, que envolve voluntariamente os participantes e os fazem se sentirem capazes [...]”.

Como já destacado, a proposta de elaboração e aplicação de jogos no ensino de Geografia contribui para a aprendizagem desde que planejadas e orientadas a partir de uma teoria de aprendizagem que considere a ação dos alunos e precisa ser avaliada para analisar se essa ocorreu efetivamente e o que precisa ser revisto. Porquanto, durante todo o seu planejamento, elaboração e aplicação utilizamos uma avaliação contínua. Não como um ponto final na aprendizagem, mas considerando cada etapa do processo, verificando a construção do conhecimento e algumas mudanças nas formas de pensar e se posicionar a partir da mediação do professor e reflexão do processo em estudo.

E ante às avaliações dos participantes deste estudo e nossas observações feitas durante todo o processo, consideramos como válido o uso de jogos e da ludicidade para reforçar os conteúdos apreendidos em sala de aula. Identificamos maior interesse e participação da turma, e eles relataram que aprenderam mais porque fizeram parte desta construção, e da mesma forma, puderam correlacionar temas os estudados com o seu cotidiano. A aplicação destes jogos contribuiu para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, que utilizaram a pesquisa, a elaboração/confecção dos jogos e uma variedade de informações para resolver problemas e situações ligadas à sua vida social.

E defendemos que o envolvimento dos alunos desde a elaboração das atividades, envolvimento e compromisso com sua autoaprendizagem, estímulo a superação de desafios e socialização das atividades, podem ser viáveis para a aprendizagem significativa e desenvolvimento da autonomia e criticidade do aluno, ao repensar e se reconhecer no espaço, além de possibilitar o dimensionamento da responsabilidade de suas ações e intervenções no meio.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a investigação teórica sobre o ensino da disciplina de Geografia no Brasil, percebemos que, inicialmente, esse era direcionado ao conhecimento geral sobre: nacionalismo, a transmissão de dados e informações gerais sobre países, continentes, aspectos naturais, dentre outros. Atualmente, buscamos efetuar reflexões para compreender os processos de mudanças e seus desdobramentos do mundo e, mais especificamente, do ambiente em que esse sujeito vive e age sobre ele.

Neste sentido, não existia ainda nenhuma função, no ensino de Geografia, voltada para o mundo do trabalho. Na atualidade entendemos que a simples transmissão de conteúdo já não é mais suficiente. O professor tem o papel fundamental de assumir-se como ser social e histórico pensante e transformador da realidade dos estudantes. E estes devem ser capazes de, por meio da utilização de seus próprios conhecimentos, analisar o seu espaço, país e sociedade, contribuindo para a sua formação como cidadão apto a participar ativamente das transformações sociais, com ética e responsabilidade.

Devemos levar em consideração os princípios da educação profissional e tecnológica para que haja uma formação integral dos alunos. Sendo, portanto, imprescindível que os objetivos educacionais abranjam os conteúdos, segundo as suas dimensões tipológicas: factual e conceitual, procedimental e atitudinal. Em resumo, é preciso conhecer a teoria, saber lidar e reconhecer essas informações no seu cotidiano, e então, a partir disso, estabelecer novos comportamentos e novas atitudes a partir da elaboração do conhecimento escolar apreendido e vivenciado.

A aprendizagem significativa visa o reconhecimento da bagagem que o aluno já traz consigo. Esse conhecimento prévio é importante para que o professor elabore sua prática, que utilizando as metodologias ativas compreendam as estratégias pedagógicas com eixo nos processos ensino-aprendizagem de seus alunos. Então, respaldados pelos conhecimentos para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, precisaremos partir de uma perspectiva em que o aluno possa agir em parceria com o professor na elaboração e transformação do seu conhecimento, sendo fundamental perceber a importância destes conhecimentos para suas vidas e para a inserção no mundo do trabalho. Além disso, o jogo educativo formal, nos permitiu observar a colaboração coletiva e facilitou o desenvolvimento das habilidades e competências que contribuem para que os alunos se sintam coautores e sujeitos ativos do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem interessante e divertida.

O ensino, por meio da ludicidade faz com que os alunos, quando brincam ou jogam,

sejam capazes de agir, sentir, pensar, aprender e se desenvolver melhor. Dessa forma, o jogo é considerado uma atividade que pode promover: interações sociais, despertar a participação mais ativa; reconhecer os conteúdos nas ações cotidianas; e desenvolver várias habilidades de forma mais prazerosa, sendo importante aliarmos conhecimentos psicopedagógicos tanto no planejamento quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas com esta intencionalidade.

Especificamente no ensino de Geografia, o professor poderá utilizar os jogos como um importante mecanismo capaz de contribuir para o aumento da motivação e participação nas atividades em sala de aula. Além disso, poderá estimular: solidariedade, cooperação, análise crítica e reflexão, e também, contribuir com a preparação do aluno para o mundo do trabalho e sua atuação efetiva na sociedade.

Acreditamos que problemas na formação de professores, que ficam restritos apenas na transmissão de conhecimentos de forma acrítica, enfatizando apenas a memorização de conteúdos pouco significativos pode comprometer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais interativas. Neste sentido, no caso da escola campo estudada, onde observamos que apenas 20% dos professores em atuação eram licenciados na área de geografia, isso pode acarretar dificuldades no trabalho desses docentes.

Isso pode justificar as dificuldades de aprendizagem e falta de interesse, que observamos inicialmente em nosso estudo, pois para além do conhecimento de conteúdo, a atuação em outra área de formação no ensino pode dificultar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem os aspectos relacionais da aprendizagem, conforme enfaticamente explicitado por Freire (2019). Assim, talvez por falta do conhecimento pedagógico do conteúdo, esses professores se limitem a trabalhar de forma tradicional e terem maior previsibilidade dos conteúdos que irão discutir em sala de aula, com menor probabilidade de serem questionados em algum aspecto que não conseguiriam abordar com um bom conhecimento de causa.

Quando há uma formação específica na área, poderemos encontrar maiores possibilidades de que este professor possa utilizar de forma mais autônoma seus conhecimentos para criar outras perspectivas e abordagens mais voltadas às necessidades formativas de cada turma que trabalha; sendo estes aspectos importantes para o desenvolvimento de práticas educativas mais interativas e dinâmicas, que possam partir da realidade dos alunos e levantar seus conhecimentos prévios para elaboração de materiais didáticos ou o desenvolvimento de jogos didáticos ou pedagógicos no ambiente escolar.

Com relação aos estudantes, percebemos que a maioria consegue compreender bem os objetivos de se estudar Geografia. Foram capazes de citar várias teorias apreendidas em sala de aula em seu contexto, diferente do que os professores haviam relatado. A maioria parece não

compreender o que é uma atividade extraclasse e confirmaram que as aulas são bastante tradicionais. Veem-se ainda presos à necessidade de “passar” na prova do ENEM, fazer uma faculdade e ter profissão e não necessariamente conseguem vislumbrar a Geografia no âmbito do mundo do trabalho.

Compreendemos, portanto, a necessidade de se implementar o uso de jogos como instrumento motivador da aprendizagem significativa (Moreira,2019) em Geografia. Identificar essa viabilidade era um dos objetivos desta pesquisa. Acreditamos que ao oferecer a oportunidade de pesquisar, trabalhar em grupo, selecionar os conteúdos, jogar (praticar) e avaliar suas próprias ações, viabilizamos o seu processo de conhecimento e contextualização dessa disciplina para a vida destes alunos. Refletimos ainda que nessa formação pode haver contribuições diversas na perspectiva de uma formação que pode ir além da preparação para o mundo do trabalho, auxiliando na gestão da autoaprendizagem e desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Para o desenvolvimento das atividades foram necessárias 12 aulas, criamos cinco jogos: Esquete Teatral; Força Geográfica; Passa ou Repassa na Geografia (adaptado para Quizlet); Causas, Consequências e Solução; Bingo Geográfico. Devido à pandemia COVID-19 - *Coronavirus Disease*, foi possível aplicar apenas os três primeiros realizando algumas alterações para as aulas remotas via *Google Meet*.

Não podemos afirmar ao certo que a diminuição do número de participantes nas atividades foi reflexo da nova forma de se estudar, com aulas remotas, mas inferimos que a aplicação durante as aulas presenciais poderia ser diferente, já que em uma mesma escola existem diferentes grupos sociais que foram impactados de forma diferente neste momento de pandemia, e que nem todos os alunos de uma turma tem os recursos mínimos necessários para acesso a esse novo modelo de ensino.

Apesar deste fato, consideramos que a aplicação dos jogos elaborados com os alunos, possibilitou o desenvolvimento de jogos didáticos e até mesmo no caso dos esquetes realizados pelos 4 grupos, sendo importante realizar mais atividades que envolvam um auto nível de interação entre os jogadores, que exijam maior criatividade e dinamicidade de ações por parte dos alunos envolvidos voluntariamente nas atividades propostas, além da articulação de conhecimentos. Acreditamos, entretanto, que presencialmente teríamos uma perspectiva de maior interação e seria possível observar mais de perto as reações dos participantes e talvez intensificar os processos dialógicos e até inovadores. Os questionamentos dos alunos se deram, principalmente, a respeito do pouco tempo disponibilizado para a realização das atividades, o que no modo presencial poderia ser organizado em um tempo maior. Esse tempo poderia ser



replanejado, mas devido ao acúmulo de atividades na escola isso não foi possível, o que será considerado em novas aplicações dos jogos.

Na percepção dos alunos, foi possível identificar o conteúdo de Geografia em seus cotidianos, e também, conseguiram correlacionar determinadas características desse com relação aos processos de interação entre as pessoas no mundo do trabalho, e não somente, para a sua profissionalização. Logo, o objetivo que tínhamos de implementar o uso lúdico na aprendizagem dos estudantes desta escola foi alcançado.

Outro objetivo para esta pesquisa era a criação de um produto educacional que pudesse contribuir para que outros professores utilizassem jogos, baseados no uso de metodologias ativas e dos princípios lúdicos para ensinarem Geografia, tendo o foco na aprendizagem dos alunos. Criamos então, o “Caderno com Orientações didáticas para elaboração e confecção de jogos para o ensino de Geografia”, caderno composto por 72 páginas, que foi impresso e entregue aos cinco professores participantes, juntamente com os cinco jogos elaborados pelos alunos, para que fossem avaliados.

Os professores acreditam que o material pode contribuir com o trabalho docente no sentido de promover a aprendizagem dos alunos, envolvendo-os na gestão e desenvolvimento desse processo. Reconheceram que práticas educativas fundamentadas no uso do lúdico possam trazer contribuições tanto no sentido de alcançar maior participação dos alunos, contextualização das realidades de vivências desses e trabalhadas a partir de referenciais pautados na aprendizagem significativa.

Entretanto, esses justificam a “falta de tempo” para elaborarem jogos e atividades mais dinâmicas, além das dificuldades de conseguirem os materiais necessários para produzir esses jogos, ou até mesmo dificuldades para ajustar e fazer algumas adaptações de uma turma para outra, ou de uma série para outra. Identificamos que há, ainda, uma concepção limitada da terminologia “jogo”, por parte desses docentes, o que demandaria mais leituras e vivências de atividades formativas que contemplem as possibilidades psicopedagógicas do ludismo. O que poderia ser resolvido com a oferta de cursos de formação continuada para a ampliação de seus conhecimentos e até o desenvolvimento de aspectos de uma cultura mais lúdica e que pudesse ser trabalhada no sentido de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, a partir da promoção de uma aprendizagem significativa e mais prazerosa.

Além disso, foi possível perceber maior engajamento, interesse e motivação dos alunos ao pesquisarem conteúdos para a construção dos jogos. Ao fazerem isso, eles trocavam ideias, informações, opiniões e ao mesmo tempo, perceberam a Geografia presente no próprio ambiente em que vivem. Dessa maneira, eles podem extrapolar os aspectos da memorização

pouco significativa e a cultura de que se estuda apenas para ingressar em uma faculdade e ter uma profissão. Trazendo novas possibilidades formativas no estudo de conceitos geográficos básicos ao promoverem reflexões e questionamentos que favoreçam o desenvolvimento da criticidade quanto a posição e função de cada um nesse mundo, e assim, vislumbrar a possibilidade de (re)construir o espaço geográfico.

Esse estudo nos levou a propor 4 níveis de participação dos alunos da educação básica nas atividades de jogos para o ensino, seja ao nível de interação e tomada de decisões no jogo quanto na elaboração de suas regras, cabendo ao professor estar atento a essas questões e iniciar a construção de um compromisso lúdico, envolvendo paulatinamente níveis de menor interação e à medida que a atitude lúdica dos alunos for alcançada em suas aulas, ele poderá envolver níveis maiores de interação.

Neste sentido, a observação da ampliação das responsabilidades dos alunos até alcançar níveis mais elevados de interação e participação é muito importante, sendo possível ao professor observar esse processo se desenvolver em termos de autonomia dos alunos, e assim ele poderá auxiliar gradativamente seus alunos a alcançarem atitudes que se aproximem do quarto nível de interação aqui proposto e poderão realizar com mediação do professor, desde esquetes teatrais, debates, júri simulados, paródias, uso de desenhos, até poesias e outras formas de pensar e problematizar suas relações com o espaço de vivência, a nível local, regional, nacional e global.

## REFERÊNCIAS

AGRA, Glenda; FORMIGA, Nilton Soares; OLIVEIRA, Patrícia Simplício de; COSTA, Marta Mirian Lopes; FERNANDES, Maria das Graças Melo; NÓBREGA, Maria Mirian Lima da. Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2019;72(1):248-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>. Disponível em: [https:// https://www.scielo.br/pdf/reben/v72n1/0034-7167-reben-72-01-0248.pdf](https://www.scielo.br/pdf/reben/v72n1/0034-7167-reben-72-01-0248.pdf). Acesso em: 04 out. 2020.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do Fitness, Belo Horizonte, jan. 2009. Seção Publicação de Trabalhos. Disponível em <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BERBEL, Neuzi Aparecida Navas Berbel. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. ISSN: 1679-0383.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Jacqueline Gonçalves Cordeiro. Brinquedoteca: limites e possibilidades para a formação do professor. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. v. 2.

BRAGA, Ramon de Oliveira Bioco. **Algumas práticas de ensino em Geografia**. In: X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação, 2011, Curitiba. Anais do X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades de Educação. Curitiba: Champagnat, 2011. v. Único. p. 12943-12951. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5434\\_3724.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5434_3724.pdf). Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF, 2005. Diário Oficial da União, 23 dez.1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 02 jun. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Lúdico e Educação**: novas perspectivas. Linhas Críticas, v.8, n.14, 2002.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**: a máscara da vertigem. Trad. Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: Muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16, São Paulo, 2001.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. *Revista Temas em Psicologia*, [online]. 2013, v. 21, n. 2, p. 513-518. ISSN: 1413-389X.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 3. ed. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.) **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.) **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apresentação. In: CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 8. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. 1. ed. Goiânia/GO: Editora Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia**: escola e construção de conhecimentos. 16. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2010.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

CLEOPHAS, Maria das Graças; CAVALCANTI, Eduardo Luiz Dias; SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os Pingos nos “is”. In: CLEOPHAS, Maria das Graças e

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. (Org). **Didatização Lúdica no Ensino de Química/Ciências**: teorias de aprendizagem e outras interfaces. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2018.

ClAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 05 jun. 2019.

COLL, Césas. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo/SP: Ática, 2000.

CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em salas de aula. **Química Nova Escola** - QNEsc, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. ISSN on-line: 2175-2699.

DEUS, Thiago Cardoso de. **Short arg: um alternate reality game para discussão de conceitos químicos em uma perspectiva Piagetiana**. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. 191 f.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v. 14, n. 01; p. 268 a 288, 2017. ISSN: 2177-2894.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. [rev.]. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 2005.

FARIAS, Francisca Fabricia Gomes de. **O uso do lúdico como recurso didático no ensino de Geografia no Ensino Médio**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, 2014.

FELICIO, Cinthia Maria. Do Compromisso à Responsabilidade Lúdica [manuscrito]: Ludismo no Ensino de Química na Formação Básica e Profissionalizante, 2011. 129 f.

FELICIO, Cinthia Maria; SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. Da intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de química. **Química Nova na Escola** - QNEsc, Vol. 40, n. 3, p. 160-168, 2018. ISSN on-line: 2175-2699.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. ISSN: 1678-4634.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize. (Orgs.). **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIOCA, Maria Inez. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia. Belém/PA, 2001.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação (CEE). 1973. Resolução n.º 1.147, 17 de dezembro de 1973. Cria Projeto Lumen Goiânia.

HOFFMANN, Jussara. **A Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008 (reimpressão).

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999 (reimpressão, 2003).

JUSINO, Ángel R. Villarini. **Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico**. Universidad de Puerto Rico. 1998. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento. Disponível em: [https://www.academia.edu/7042914/Teoria\\_y\\_pedagogia\\_del\\_pensamiento\\_PDF](https://www.academia.edu/7042914/Teoria_y_pedagogia_del_pensamiento_PDF). Acesso em: 10 mar. 2020.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo, Departamento de Geografia, FFLCH; Universidade de São Paulo, 2004, Tese de Doutorado. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/publico/NestorAndreakaercher.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

KAPLÚN, Gabriel. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, (271): 46 a 60, maio/ago. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a Educação**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João.; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer\\_2017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188711/2706%20Kuenzer_2017%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 20 mai. 2020.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Priscilla de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. VII Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ). Atas CIAIQ, 2018, p. 330-339.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2003.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOPES, Nelson de Jesus. O ensino da Geografia e sua contribuição na formação cidadã do aluno. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE (2013)**. Curitiba/PR: SEED/PR, 2013. v. 1.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas**. 2000. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MELO, Edvaldo Moraes de; SANTIAGO, Leonéa Vitoria. **O lúdico como instrumento pedagógico no ensino médio: um estudo das representações sociais dos professores**. Educere, XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [www.educere.br/bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18664\\_8107.pdf](http://www.educere.br/bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18664_8107.pdf). Acesso em: 26 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. ISSN 1980-850X.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. 1. ed. São Paulo/SP: Livraria Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2019.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. 1. ed. Santo Tirso: De Facto, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Revista Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. ISSN Eletrônico: 1807-1600.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Metodologia do Ensino Superior: saberes e fazer/para a prática docente**. 2. ed. rev. Maceió: EDUFAL, 2009.

NADALINE, Mariete; FINAL, Rossana Aparecida. O lúdico como facilitador nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. **Cadernos PDE, 2013**. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_utfpr\\_port\\_artigo\\_mariete\\_nadaline.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_mariete_nadaline.pdf). Acesso em: 15 ago. 2019.

NOVAK, Joseph D; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.5, n.1, p 9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em:

<<https://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TeoriaSubjacenteAosMapasConceituais.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2019.



NOVAK, Joseph D; CAÑAS, Alberto J. Meaningful learning is the foundation for creativity **Revista Currículum**, 26; marzo 2013, pp. 27-38; ISSN: 1130-5371. Disponível em: [https://currículum.webs.ull.es/0\\_materiales/articulos/Qurriculum%2026/Qurriculum%2026-2013\(2\).pdf](https://currículum.webs.ull.es/0_materiales/articulos/Qurriculum%2026/Qurriculum%2026-2013(2).pdf). Acesso em: 11 out. 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

Pan American Health Organization / **World Health Organization. Epidemiological Update: Coronavirus disease (COVID-19)**. 15 October 2020, Washington, D.C.: PAHO/WHO; 2020. Disponível em: [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/styles/report-small/public/resources-pdf-previews/1539734-2020-Oct-15-phe\\_Epi\\_Update\\_COVID\\_19.png?itok=so3Ei\\_Xe](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/styles/report-small/public/resources-pdf-previews/1539734-2020-Oct-15-phe_Epi_Update_COVID_19.png?itok=so3Ei_Xe). Acesso em: 22 out. 2020.

PIZZATO, Maria Dilonê. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Revista Geosul**, Universidade Federal De Santa Catarina, v. 16, n. 32, 2001. ISSN eletrônico: 2177-5230.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008, p. 30, 2008.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROBAINA, José Vicente Lima. **Química através do lúdico: brincando e aprendendo**. Canoas: Ed. Ulbra, 2008.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2017.

SIMÕES NETO, José Euzébio; SILVA, Rafael Branco da; ALVES, Cláudia Thamires da Silva; SILVA, Joseane da Conceição Soares da. Elaboração e Validação de Jogos Didáticos Propostos por Estudantes do Ensino Médio. **Revista Debates em Ensino de Química**. v. 2, n. 2, p. 47-54, 2016.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da **Notas Introdutórias de um Itinerário Interpretativo sobre a Formação do Pensamento Geográfico Brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Geografia,

pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1996.

SILVA, L. G. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SILVA, Tatiane Medianeira Dutra da; VARGAS, Patrícia Leal de. O lúdico e a aprendizagem da pessoa com deficiência visual. **Revista Pós-graduação: desafios contemporâneos**, v. 1, n. 1, jun/2014. ISSN: 2358-2774.

SILVEIRA, Maria Gorete da. **O processo de ensino-aprendizagem de geografia e a prática pedagógica nas séries iniciais**: uma investigação na Escola de Educação Básica "Princesa Isabel". Monografia (Especialização em Geografia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Morro da Fumaça/SC. Criciúma, SC, 2007.

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. **O lúdico em Química**: jogos e atividades lúdicas aplicados ao ensino de Química. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química**: Teoria, Métodos e aplicações. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), 2008. Disponível em: [http://www.cienciamao.usp.br/dados/eneq/\\_jogoseatividadesludicasn.trabalho.pdf](http://www.cienciamao.usp.br/dados/eneq/_jogoseatividadesludicasn.trabalho.pdf). Código: 309-1. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. **Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química**. 1. ed. Goiânia: Kelps, 2013.

SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, out. 2016.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Revista Percurso – NEMO**, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009. ISSN: 2177-3300.

VIEIRA, Ana Carla da Silva. **O lúdico como prática pedagógica para a aprendizagem na educação infantil.** Artigo - Curso de Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014, 8p. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3513/1/PDF%20-%20Ana%20Carla%20da%20Silva%20Vieira.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

VOLPATO, Arceloni Neusa; DIAS, Simone Regina. **Práticas inovadoras em metodologias ativas.** Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** 1. ed. Porto Alegre/RS: Editora ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre/RS: Artmed, 2002.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – DOCENTES

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: “UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Elciane Arantes Peixoto Lunarti, pelo telefone: (64) 99966-5718 ou por meio do e-mail: [elcianelunarti@gmail.com.br](mailto:elcianelunarti@gmail.com.br) e também no endereço: Rua Cachoeira de Marimbondo, nº 03, Vila de Furnas, Itumbiara–Goiás. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia-Goiás ou pelo e-mail [cep@ifgoiano.edu.br](mailto:cep@ifgoiano.edu.br) ou nos telefones: (62)3605-3600/ 99926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

#### 1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão sobre as disciplinas envolvidas na formação integral dos estudantes do Ensino Médio no Colégio Instituto Francisco de Assis de Itumbiara, visto que a disciplina de Geografia juntamente com as demais disciplinas curriculares, deve contribuir para uma aprendizagem significativa, colaborando para a inserção efetiva do aluno na vida social e preparando-o para o mundo do trabalho.

O objetivo desse projeto é analisar as práticas pedagógicas utilizadas na instituição participante e propor a utilização de jogos como materiais didáticos para a aplicação de conteúdos de Geografia para uma turma do Ensino Médio de uma escola conveniada à rede estadual, na cidade de Itumbiara-GO, principalmente quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades da Geografia com a correlação ao mundo do trabalho. Para a coleta de dados será utilizada entrevista gravada com questões estruturadas que, posteriormente, serão transcritas e analisadas em categorias de análise textual discursiva. Na busca por analisar as percepções dos professores e estudantes acerca das atividades desenvolvidas no ensino de Geografia, as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento de projetos, os conteúdos trabalhados, a finalidade da disciplina de Geografia no Ensino Médio, as percepções e expectativas dos docentes e estudantes em relação à Geografia e o mundo do trabalho.

Será realizada também análise de documentos como matriz de referência de Geografia do Ensino Médio, projetos pedagógicos e planos de ensino da disciplina de Geografia. Os planos de ensino serão solicitados diretamente aos participantes da pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e assinatura deste termo de compromisso.

#### 2. Desconfortos, riscos e benefícios

Nesta pesquisa qualitativa não existem riscos físicos e químicos. No entanto, tendo em vista as questões da entrevista, embora pequenos, podem ocorrer riscos psicológicos para os participantes da pesquisa, tais como: desconforto relacionado ao fato de compartilhar

informações relacionadas à sua prática profissional, podem se incomodar e se intimidar por ter que falar sobre algo pessoal ou confidencial, apresentarem ansiedade e vergonha em função das entrevistas serem gravadas e também medo de terem suas opiniões expostas. A pesquisadora tomará todos os cuidados éticos na elaboração da entrevista (a mesma passará por um processo de validação) bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos.

Assim, as entrevistas serão realizadas em local adequado e de forma sigilosa e privativa, após consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora irá ressarcir quaisquer danos que possam ocorrer, físicos, financeiros ou psicológicos, sendo estes últimos por meio do encaminhamento à equipe multidisciplinar da Secretaria Estadual de Educação, município de Itumbiara-GO.

### 3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado com a equipe multidisciplinar da Coordenação Regional de Educação de Itumbiara.

### 4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, pelos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

### 5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Itumbiara/GO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS

Seu filho está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, seu filho não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Elciane Arantes Peixoto Lunarti, pelo telefone: (64)99966-5718 ou por meio do e-mail: [elcianelunarti@gmail.com.br](mailto:elcianelunarti@gmail.com.br) e também no endereço: Rua Cachoeira de Marimbondo, nº 03, Vila de Furnas, Itumbiara–Goiás. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), situado à Rua 88, nº 280, Setor Sul, Goiânia-Goiás ou pelo e-mail [cep@ifgoiano.edu.br](mailto:cep@ifgoiano.edu.br) ou nos telefones: (62)3605-3600/99926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

#### 1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela vontade de contribuir para uma maior reflexão sobre as disciplinas envolvidas na formação integral dos estudantes do Ensino Médio no Colégio Instituto Francisco de Assis de Itumbiara, visto que a disciplina de Geografia juntamente com as demais disciplinas curriculares, deve contribuir para uma aprendizagem significativa, colaborando para a inserção efetiva do aluno na vida social e preparando-o para o mundo do trabalho.

O objetivo desse projeto é analisar as práticas pedagógicas utilizadas na instituição participante e propor a utilização de jogos como materiais didáticos para a aplicação de conteúdos de Geografia para uma turma do Ensino Médio de uma escola conveniada à rede estadual, na cidade de Itumbiara-GO, principalmente quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades da Geografia com a correlação ao mundo do trabalho. Para a coleta de dados serão utilizados questionários aos estudantes, que posteriormente serão analisados em categorias, de acordo com a análise textual discursiva. Na busca por analisar as percepções dos estudantes acerca das atividades desenvolvidas no ensino de Geografia, as estratégias utilizadas pelos professores no desenvolvimento de projetos, os conteúdos trabalhados, a finalidade da disciplina de Geografia no Ensino Médio, as percepções e expectativas dos docentes e estudantes em relação à Geografia e o mundo do trabalho.

Será realizada também análise de documentos como matriz de referência de Geografia do Ensino Médio, projetos pedagógicos e planos de ensino da disciplina de Geografia. Os planos de ensino serão solicitados diretamente aos participantes da pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e assinatura deste termo de compromisso.

#### 2. Desconfortos, riscos e benefícios

Nesta pesquisa qualitativa não existem riscos físicos e químicos. No entanto, tendo em vista as questões e aplicação do questionário, embora pequenos, podem ocorrer riscos psicológicos para os participantes da pesquisa, tais como: desconforto relacionado ao fato de

compartilhar informações ao responder o questionário, apresentarem ansiedade e vergonha em função das atividades desenvolvidas em sala de aula e também medo de terem suas opiniões expostas. A pesquisadora tomará todos os cuidados éticos na elaboração do questionário (o qual passará por um processo de validação) bem como em sua execução, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos.

Assim, os questionários serão aplicados em ambiente escolar e de forma sigilosa e privativa, após consentimento dos participantes e compreensão destes acerca do assunto, dos objetivos e instrumentos a serem utilizados no estudo. Nos casos em que ocorrer algum dano, a pesquisadora irá ressarcir quaisquer danos que possam ocorrer, físicos, financeiros ou psicológicos, sendo estes últimos por meio do encaminhamento à equipe multidisciplinar da Secretaria Estadual de Educação, município de Itumbiara-GO.

### 3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso seu filho (a) apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado com a equipe multidisciplinar da Coordenação Regional de Educação de Itumbiara.

### 4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, pelos meios citados acima. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. O nome ou o material que indique a participação de seu(sua) filho(a) não será liberado sem a sua permissão. Ele não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

### 5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo seu filho(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso o participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante indenizá-lo(a) por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo e autorizo meu (minha) filho (a) participar da pesquisa intitulada “UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Itumbiara/GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

## APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – Alunos Menores

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ALUNOS MENORES

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO”. Este estudo pretende analisar as práticas pedagógicas utilizadas na instituição participante e propor a utilização de jogos como materiais didáticos para a aplicação de conteúdos de Geografia para uma turma do Ensino Médio de uma escola conveniada à rede estadual na cidade de Itumbiara-GO, principalmente quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades da Geografia com a correlação ao mundo do trabalho. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a possibilidade de contribuir para uma maior reflexão sobre o ensino de Geografia e como esta disciplina contribui para a formação integral e unitária dos estudantes do curso Ensino Médio.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: coleta de dados por meio de observação, questionários que depois serão transcritos e analisados, fotografias e registros. Realizaremos também análise de documentos como matriz de referência de Geografia do Ensino Médio, projetos pedagógicos e planos de ensino da disciplina de Geografia. Os planos de ensino serão solicitados diretamente aos participantes da pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e assinatura deste termo de compromisso.

Para participar deste estudo, seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo e não haverá benefícios diretos oriundos de sua participação, apenas os conhecimentos resultantes da realização desta pesquisa. Você será esclarecido(a) em qualquer dúvida que tiver e estará livre para participar ou recusar-se. O seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade e a sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Neste estudo não existem riscos físicos. Mas para os participantes da pesquisa, pode haver um desconforto relacionado ao fato de compartilhar informações por meio de um questionário, podendo se incomodar em ter que registrar sobre algo pessoal ou confidencial. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de identidade nº \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá mudar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que



concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itumbiara/GO, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com os professores de Geografia

01. Há quanto tempo você é professor?
02. Qual a sua formação acadêmica?
03. Há quanto tempo você ministra a disciplina de Geografia?
04. De forma geral, explicita os procedimentos de ensino mais utilizados por você em suas aulas.
05. Qual(is) conteúdo(s) os alunos demonstraram ter mais dificuldade durante o processo de ensino e de aprendizagem? Comente.
06. Para você, existem conteúdos que são considerados mais importantes no ensino da Geografia? Comente.
07. Considerando a realidade da(s) turma(s) na qual você leciona, qual(ais) dificuldade(s) encontradas(s) no ensino da Geografia?
08. Quais são os recursos mais utilizados nas aulas de Geografia? E com qual frequência você os utiliza? Diariamente, semanalmente, mensalmente.
09. Qual(ais) é (são) a(s) prática(s) pedagógica(s) utilizadas nas aulas? Obs.: pode indicar mais de uma.
10. Qual/Quais instrumentos são utilizados durante o processo de avaliação?
11. Como a disciplina de Geografia pode interferir na formação integral do estudante com relação ao mundo do trabalho? Quais conteúdos que você leciona são relacionados ao mundo do trabalho?  
Obs.: Caso necessário, esclarecer as visões da educação na preparação para o trabalho do ponto de vista capitalista e do ponto de vista do trabalho como princípio educativo.
12. Você conhece as metodologias ativas no ensino de Geografia? Você utiliza alguma? Em caso de resposta afirmativa, explique como.
13. Você conhece o lúdico e a utilização de jogos e brincadeiras no ensino de Geografia? Você utiliza? Se a resposta for sim, como? Se não, apresente os principais motivos da não utilização.

### APÊNDICE E – Questionário aplicado aos estudantes

01. Você sabe os objetivos de se estudar Geografia?
02. Você percebe a Geografia estudada em sala de aula no seu dia a dia? Como?
03. Quais conteúdos de Geografia você tem/teve maior dificuldade?
04. Quais conteúdos de Geografia você tem/teve maior facilidade?
05. Na aprendizagem de Geografia você realiza atividades extraclasse? Quais?
06. Você já participou de algum projeto envolvendo a disciplina de Geografia? Qual foi sua opinião sobre a atividade realizada?
07. Como você pensa o conhecimento geográfico na sua preparação para o mundo do trabalho? Explique.  
Obs.: Caso necessário, esclarecer as visões da educação na preparação para o trabalho do ponto de vista capitalista e do ponto de vista do trabalho como princípio educativo.
08. Algum professor já utilizou jogos ou brincadeiras nas aulas de Geografia? Se sim, conte sua experiência.
09. Em sua opinião, como a Geografia poderia ser relacionada com sua formação para o mundo do trabalho?

## APÊNDICE F – Avaliação do produto educacional – Professores

1. Com relação à proposição deste material, como você avalia a iniciativa?

- Extremamente positiva  
 Positiva  
 Nem positiva nem negativa  
 Negativa  
 Extremamente Negativa

Sugestões/comentários:


2. Com relação ao seu conteúdo, o guia poderá contribuir para o trabalho docente na instituição como fonte de consulta e como subsídio pedagógico?

- Sempre  
 Muitas vezes  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

Sugestões/comentários:


3. Na sua avaliação, a forma como o guia foi elaborado, texto, ilustrações, sugestões de atividades, favorece a compreensão da proposta pedagógica?

- Sim  
 Muitas vezes  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca

Sugestões/comentários:


4. Com relação à apresentação estética e organização do material, como você o avalia?

- Muito importante  
 Muitas vezes  
 Importante  
 Pouco importante  
 Nada importante

Sugestões/comentários:


### APÊNDICE G – Avaliação das atividades – Professores

JOGO: \_\_\_\_\_

<b>Critério</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>Níveis de interação entre os jogadores e conhecimento geográfico</b>	O jogo apresenta potencialidade de cooperação, estimula o diálogo e motivação entre os participantes?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Dimensão da aprendizagem</b>	O jogo visa a aprendizagem? Pode ser utilizado para testar conhecimentos construídos? O jogo direciona a memorização de dados ou fatos de maneira adequada?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Jogabilidade</b>	A jogabilidade é relativamente simples e propicia a imersão necessária?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Aplicação</b>	O jogo permite variações na aplicação?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Desafio</b>	O jogo desafia o jogador e se apresenta como uma situação que busca o engajamento dos estudantes?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Limitação de espaço e tempo</b>	O jogo apresenta limitação de espaço adequadas para a sala de aula? O jogo pode ser aplicado em tempo adequado para as aulas?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Criatividade</b>	O jogo considera situações em que a criatividade seja considerada?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	

## APÊNDICE H – Avaliação das atividades – Estudantes

JOGO: \_\_\_\_\_

Você conhecia o conteúdo estudado? ( ) Sim ( ) Não

Você percebe o conteúdo estudado em seu cotidiano? ( ) Sim ( ) Não

Explique.

\_\_\_\_\_

Comente se teve algo que chamou sua atenção nessa forma de trabalhar o estudo geográfico.

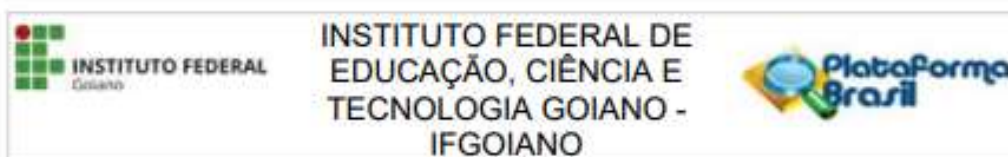
\_\_\_\_\_

Os objetivos foram alcançados? Comente.

\_\_\_\_\_

<b>Critério</b>	<b>Justificativa</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Sugestão</b>
<b>Níveis de interação entre os jogadores e conhecimento geográfico.</b>	O jogo apresenta potencialidade de cooperação, estimula o diálogo e motivação entre os participantes?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Dimensão da aprendizagem</b>	O jogo visa a aprendizagem? Pode ser utilizado para testar conhecimentos construídos? O jogo direciona a memorização de dados ou fatos de maneira adequada?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Jogabilidade</b>	A jogabilidade é relativamente simples e propicia a imersão necessária?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Aplicação</b>	O jogo permite variações na aplicação?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Desafio</b>	O jogo desafia o jogador e se apresenta como uma situação que busca o engajamento dos estudantes?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Limitação de espaço e tempo</b>	O jogo apresenta limitação de espaço e tempo adequados para a sala de aula?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	
<b>Criatividade</b>	O jogo considera situações em que a criatividade seja considerada?	( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente	

## ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO.

**Pesquisador:** ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 17228819.3.0000.0036

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.481.155

**Apresentação do Projeto:**

1. Apresentação do projeto:

Relata-se: "o presente trabalho tem como objetivo conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Geografia, em uma escola conveniada à Secretaria de Estado da Educação, regional de Itumbiara-GO, como elas impactam na aprendizagem dos estudantes e elaborar uma sequência didática com jogos ou brincadeiras que será aplicada com os estudantes participantes da pesquisa que tenha relações com a preparação crítica para o mundo do trabalho e atuação profissional responsável cidadania). É necessário verificar se a disciplina de Geografia contribui na formação integral dos estudantes, favorecendo a preparação dos mesmos para o mundo do trabalho e para a sociedade, valorizando a formação unitária e omnilateral, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico e tomada de decisões. Nosso objeto de estudo será práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia, relacioná-las com as propostas de abordagem na legislação, com as práticas citadas e exploradas por professores e estudantes da escola campo. O problema de pesquisa está vinculado a ideia de que a Geografia no Ensino Médio deve possuir ou ser apresentada em situações de ensino em relação ou vínculo com a vida em sociedade ou com o mundo do trabalho, apesar de ser explicitado essa necessidade nos documentos que regulamentam a educação. Moreira (2011) e Oliva (2006) já informavam sobre a visão fragmentada

**Endereço:** Rua 88, n°280

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

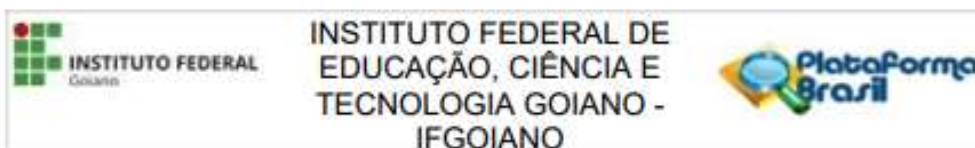
**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3605-3600

**Fax:** (62)3605-3600

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 3.481.155

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BÁSICAS_DO_P ROJETO_1386412.pdf	09/07/2019 19:42:46		Aceito
Outros	curriculo_cynthia_maria_felicio.pdf	09/07/2019 19:37:30	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
Outros	curriculo_elciane_arantes_peixoto_lunarti.pdf	09/07/2019 19:35:14	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	09/07/2019 19:31:00	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	09/07/2019 19:26:59	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.pdf	09/07/2019 19:26:00	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	09/07/2019 19:22:54	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_pais_PAIS.pdf	09/07/2019 19:22:37	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_docentes.pdf	09/07/2019 19:22:16	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	09/07/2019 19:21:14	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
Cronograma	cronograma_de_execucao.pdf	09/07/2019 19:20:46	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	09/07/2019 19:20:03	ELCIANE ARANTES PEIXOTO LUNARTI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 01 de Agosto de 2019

Assinado por:

**Sandra Adelly Alves Rocha**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



## ANEXO B – Nota Técnica Secretaria de Estado da Saúde-Goiás

Secretaria de  
Estado da  
Saúde



ESTADO DE GOIÁS  
SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE  
GABINETE DO SECRETÁRIO

Nota Técnica nº: 1/2020 - GAB- 03076

### NOTA TÉCNICA SES-GO

Considerando:

- a Declaração da Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, que decreta situação de pandemia no que se refere à infecção pelo novo coronavírus;
- a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019;
- o acionamento de novo nível (nível 1) do Plano de Contingência para o Novo Coronavírus da Secretaria de Estado da Saúde, conforme recomendação do Ministério da Saúde;
- o Decreto 9633, de 13 de março de 2020, do Governador do Estado de Goiás, que dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV);
- a delegação prevista no Art. 5º do referido Decreto, segundo a qual “caberá à Secretaria de Estado de Saúde instituir diretrizes gerais para a execução das medidas a fim de atender as providências determinadas por este Decreto, podendo, para tanto, editar normas complementares”;
- a orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de março de 2020, de que, se necessário, as instituições poderão repor as aulas no próximo ano para cumprir os 200 dias letivos anuais exigidos pela legislação;
- que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença no Estado de Goiás;
- o pedido da Organização Mundial de Saúde para que os países redobrem o comprometimento contra a pandemia.

## DETERMINA:

- 1) Paralisar as aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias preferencialmente a partir de 16/03/2020, com tolerância máxima até 18/03/2020, podendo tal paralisação ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado.
- 2) A exceção se aplica aos alunos universitários dos cursos da área de saúde; para estes, recomenda-se que sejam incluídas imediatamente, e em todas as disciplinas e períodos, aulas alinhadas às orientações técnicas dos protocolos do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado de Saúde de Goiás, abrangendo as características epidemiológicas, diagnósticas, clínicas e terapêuticas observadas na COVID-19 e nas demais Síndromes Respiratórias Agudas Graves, com foco no indivíduo e na coletividade.
- 3) Determina-se ainda que as aulas para os universitários dos cursos da área da saúde sejam ministradas em grupos menores, de até 10 pessoas, preferencialmente em salas com janelas e corrente de ar natural, e não somente ar-condicionado.
- 4) Todos os universitários da saúde deverão se comportar como aliados no combate à pandemia COVID-19, sobretudo como propagadores de informações técnicas, fidedignas e responsáveis. A qualquer tempo, o poder público poderá convocar todos os graduandos da saúde a ajudarem nas unidades de saúde atuais ou que venham a ser montadas com a finalidade de combater a pandemia e outras implicações ao sistema de saúde relacionadas à COVID-19.
- 5) Aos órgãos da administração direta e indireta, empresas públicas, privadas e do terceiro setor, a avaliação imediata da possibilidade de realização de teletrabalho em todas as áreas com perfil administrativo, resguardando atendimento ao cidadão; bem como o compartilhamento com todos os servidores/funcionários de informações relacionadas à prevenção e tratamento da COVID-19.

ISMAEL ALEXANDRINO JUNIOR

Secretário de Estado da Saúde de Goiás

GABINETE DO SECRETÁRIO, em GOIANIA - GO, aos 15 dias do mês de março de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **ISMAEL ALEXANDRINO JUNIOR**, Secretário (a) de Estado, em 15/03/2020, às 17:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site  
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_in...4aa4905a24341f0488835386ea30a853a49f2afac1d96d92a4)



acao=documento\_conferir&id\_orgao\_acesso\_externo=1 informando o código verificador [000012088790](#) e o código CRC **053D5F0C**.

---

GABINETE DO SECRETÁRIO  
RUA SC 1 299 - Bairro PARQUE SANTA CRUZ - CEP 74860-270 - GOIANIA - GO -



Referência: Processo nº [202000010010843](#)



SEI [000012088790](#)