

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

JOANNA LUÍSA BARROS DOS SANTOS

O LÚDICO E A GEOGRAFIA:
A produção acadêmica brasileira sobre o jogo no séc. XXI

João Pessoa
2024

JOANNA LUÍSA BARROS DOS SANTOS

O LÚDICO E A GEOGRAFIA:

A produção acadêmica brasileira sobre o jogo no séc. XXI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia no curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Educação Geográfica

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S2371 Santos, Joanna Luísa Barros dos.

O lúdico e a geografia : a produção acadêmica brasileira sobre o jogo no séc. XXI / Joanna Luísa Barros dos Santos. - João Pessoa, 2024.

84 f. : il.

Orientação: Luiz Eugênio Pereira Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia - Ensino. 2. Educação lúdica. 3. Metodologias de ensino. 4. Mapeamento. 5. Produção acadêmica. I. Carvalho, Luiz Eugênio Pereira. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

**"O LÚDICO NA GEOGRAFIA:
a produção acadêmica brasileira sobre jogo no séc. XXI"**

por

Joanna Luísa Barros dos Santos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:

Documento assinado digitalmente
 LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO
Data: 28/02/2024 11:23:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Eugenio Pereira Carvalho
Orientador

Documento assinado digitalmente
 LENILTON FRANCISCO DE ASSIS
Data: 29/02/2024 16:14:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis
Examinador interno

Documento assinado digitalmente
 TAIS PIRES DE OLIVEIRA
Data: 05/03/2024 21:38:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Taís Pires Oliveira
Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Fevereiro/2024.

AGRADECIMENTOS

Início a seção a partir de meu núcleo familiar, pois são minha base enquanto pessoa e é a partir deles que toda essa jornada foi traçada. Agradeço a Luzia, Romualdo e Eric, que apoiam, incentivam e não medem esforços para que eu siga minha escolha em continuar estudando, pesquisando. Os reconheço e valorizo. Espero algum dia retribuir a enormidade do que me deram e dão constantemente.

Lembro também outros familiares que dentro de suas possibilidades me orientam e me encaminham para novas percepções desse processo tão particular que é a pós-graduação. Menciono aqui Kyara e Nayara que já vivenciaram isso e, a partir de suas experiências, me ajudam por meio de conversas. Neste agradecimento cabem ainda tantos outros tios, tias e primos que não necessariamente falam a partir de vivências, mas ainda demonstram seu encorajamento. Todos têm sua parcela de contribuição nessa jornada.

À Fábio que acompanha minha trajetória dos bastidores. Pesquisando uma ramificação da mesma temática, compartilhando referências e esse longo processo de escrita e edição. Sei que muito me ajuda e tento retribuir igualmente. Agradeço ainda a meus colegas de turma, de GEMAC e aos que se mantiveram desde a graduação acompanhando minhas pesquisas e suavizando essa caminhada acadêmica. São os amigos dessa caminhada acadêmica.

Agradeço aos professores que compõem o PPGG, como também a aqueles que acompanharam minha trajetória através das disciplinas que cursei nos programas do PPGED e o ProfGeo, ambos da UFCG. Junto a estes também cabe mencionar os colegas que compartilharam essas experiências, muitos dos quais me ajudaram eventualmente. Companheiros de mestrado e de disciplinas em nossas rotinas de estudo.

Um agradecimento especial ao meu orientador que vem acompanhando toda essa saga em um grande esquema de diálogo e crescimento conjunto desde a graduação. É uma grande felicidade poder dar continuidade a essa pesquisa que ramifica de uma semente do GEMAC, a qual foi cruzada pela influência de muitas pessoas e que ao longo de todo esse período vem se mantendo conosco, ativa e produtiva.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que vem apoiando o desenvolvimento da pesquisa em seu aspecto financeiro. Seu investimento foi fundamental para viabilizar a realização desta pesquisa com um pouco mais de conforto.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que dedicaram seu tempo e esforço para contribuir com este trabalho acadêmico. Suas colaborações notáveis e apoio são verdadeiramente apreciados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

O LÚDICO E A GEOGRAFIA:
A produção acadêmica brasileira sobre o jogo no séc. XXI

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Joanna Luísa Barros dos Santos

Explorar a educação geográfica toca diversas subáreas, como formação docente, saberes e práticas, teorias e metodologias, e a história da geografia escolar e acadêmica. Nesse universo temático, a Educação Lúdica e a aprendizagem baseada em jogos aparecem como alternativa para renovar e diversificar os métodos de ensino de Geografia, abordados tanto da esfera metodológica quanto de recursos didáticos. A temática da presente pesquisa se relaciona diretamente com a Geografia, pois analisa a produção acadêmica que une Educação Lúdica à Educação Geográfica ao longo das duas primeiras décadas do século corrente, através do jogo. Esta pesquisa bibliográfica, de caráter quantitativo, teve como objetivo geral mapear teses e dissertações produzidas no Brasil de 2001 a 2020, com foco na discussão sobre Educação Lúdica por meio do jogo relacionado à Geografia. Os objetivos específicos envolveram a revisão de teorias e conceitos, contextualização do período e a análise de elementos dos textos levantados. Utilizando procedimentos de revisão em referenciais teóricos e conceituais, juntamente com um mapeamento sistemático em teses e dissertações, a pesquisa revelou a crescente no volume de textos na segunda década do período, com 2019 sendo o ano mais prolífico em publicações. A distribuição geográfica das obras mostrou uma predominância no eixo Sudeste-Sul, com ausência de documentos para a região Norte. As palavras-chave evidenciaram a conexão com a Geografia, cartografia, tecnologias e ensino, refletindo uma interpretação multifacetada do jogo. Quanto aos perfis de abordagem, os mais recorrentes foram reflexão teórica, criação de jogos, relato de uso de jogos e avaliação de jogos, sendo a maioria dos documentos caracterizada em perfis mistos com mais de uma abordagem. Esses resultados proporcionam uma compreensão abrangente da produção acadêmica sobre Educação Lúdica e jogos relacionados à Geografia no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação Lúdica, Metodologias de Ensino; Mapeamento.

FEDERAL UNIVERSITY OF PARAÍBA
CENTER OF EXACT AND EARTH SCIENCES

LUDIC AND GEOGRAPHY:
Brazilian academic production about the game in the 21st century

ABSTRACT

Masters Degree

Joanna Luísa Barros dos Santos

Exploring geographic education touches on several subareas, such as teacher training, knowledge and practices, theories and methodologies, and the history of school and academic geography. In this thematic universe, Playful Education and game-based learning appear as an alternative to renew and diversify Geography teaching methods, approached from both the methodological sphere and teaching resources. The theme of this research is directly related to Geography, as it analyzes the academic production that combines Playful Education with Geographic Education throughout the first two decades of the current century, through games. This bibliographical research, of a quantitative nature, had the general objective of mapping theses and dissertations produced in Brazil from 2001 to 2020, focusing on the discussion about Playful Education through games related to Geography. The specific objectives involved the review of theories and concepts, contextualization of the period and the analysis of elements of the texts collected. Using review procedures in theoretical and conceptual references, together with a systematic mapping in theses and dissertations, the research revealed an increasing volume of texts in the second decade of the period, with 2019 being the most prolific year in publications. The geographical distribution of the works showed a predominance in the Southeast-South axis, with an absence of documents for the North region. The keywords highlighted the connection with Geography, cartography, technologies and teaching, reflecting a multifaceted interpretation of the game. As for the approach profiles, the most recurrent were theoretical reflection, game creation, report of game use and game evaluation, with the majority of documents characterized by mixed profiles with more than one approach. These results provide a comprehensive understanding of academic production on Ludic Education and games related to Geography in the Brazilian context.

Keywords: Teaching Geography; Playful Education; Teaching Methodologies; Mapping.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da pesquisa.....	16
Figura 2: Os jogos na sociedade e no ensino ao longo da história.....	21
Figura 3: Diagrama da relação entre jogos e recursos didáticos na Geografia.....	29
Figura 4: Períodos da Geografia Escolar.....	33
Figura 5: Nuvem de palavras-chave.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição temporal das publicações analisadas.....	52
Gráfico 2: Publicações por IES no séc. XXI.....	58
Gráfico 3: Número de publicações em relação aos perfis de abordagem isolados.....	65
Gráfico 4: Número de publicações em relação a perfis de abordagem combinados.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de trabalhos localizados por base sem refinamento.....	48
Quadro 2: Distribuição das publicações por Região do Brasil e IES.....	54
Quadro 3: Orientadores das publicações de uma mesma instituição.....	58
Quadro 4: Programas com linhas em educação.....	61

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Distribuição espacial das obras analisadas no território brasileiro.....	57
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEMAC	Grupo de estudos e pesquisas sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade
IES	Instituição de Ensino Superior
NLTD	Networked Digital Library of Theses and Dissertations
OASISBR	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
OATD	Open Access Thesis and Dissertations
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROFGEO	Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Geografia
PUC	Pontifícia Universidade de São Paulo
Qtd	Quantidade
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFCCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNB Universidade de Brasília
UNESP Universidade Estadual de São Paulo
UniCamp Universidade Estadual de Campinas
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. PRELIMINAR.....	11
1.1 DESPERTAR PARA O TEMA.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	14
1.2.1 Objetivo Geral.....	14
1.2.2 Objetivos Específicos.....	14
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO E ESTRUTURA DO TEXTO.....	15
2. EDUCAÇÃO LÚDICA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: o jogo como recurso didático.....	18
2.1 EDUCAÇÃO LÚDICA, JOGO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS.....	18
2.2 O LÚDICO E O JOGO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA HISTÓRIA DE INTENCIONALIDADES E MOVIMENTOS.....	30
2.3 CONTEXTUALIZANDO O SÉC. XXI: O NEOLIBERALISMO COMO UMA INFLUÊNCIA GLOBAL QUE ALCANÇA A ESFERA EDUCACIONAL.....	37
3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA COMO OBJETO EM ANÁLISE.....	44
3.1 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO EM GEOGRAFIA: TESES E DISSERTAÇÕES COMO CAMPO DE PESQUISA.....	44
3.1.1 Objetivo principal e questões de pesquisa.....	44
3.1.2 Construção do argumento de busca.....	45
3.1.3 Definição da base de pesquisa.....	47
3.1.4 Critérios de inclusão e de exclusão.....	49
4. GEOGRAFIA E JOGO: O SÉC. XXI EM DUAS DÉCADAS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	51
4.1 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E ESPACIAL DAS PUBLICAÇÕES NO TERRITÓRIO NACIONAL.....	51
4.2 O REFLETIDO, O EXPERIENCIADO E O PRODUZIDO: OS PERFIS DESSA DISCUSSÃO.....	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
6. REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE 1.....	83

1. PRELIMINAR

A Geografia está fortemente ligada à atualidade, ao mundo dinâmico, ao cotidiano do indivíduo e às múltiplas escalas de análise, relação e do planejamento espacial. Por muitos anos ela carrega consigo o estigma de disciplina chata, enfadonha, restrita a decorar nomenclaturas, correspondências, processos e lugares. Também por isso que muitos de seus movimentos renovatórios, a exemplo do exposto no período da Escola Nova, objetivam o rompimento com esse estereótipo enraizado de um ensino tradicional e mnemônico. Transformação tal que, muitas vezes, é proposta através de mudanças metodológicas.

Nesse contexto, de busca por renovação e rompimento com o trato tradicional do ensino, a Educação Lúdica ascende, em diversas situações, como potencial alternativa para viabilizar mudanças. Do incremento de dinâmicas ludicizadas até a iniciativa de modificar os materiais didáticos escolares, a aproximação do ensino com o lúdico objetiva, acima de tudo, a reinvenção, a renovação e a variabilidade metodológica. Propostas estas, partem do princípio de que qualquer prática que se mantenha na mesmice tende a enrijecer e tornar-se obsoleta, em uma tentativa de acompanhar os diferentes perfis geracionais dos estudantes e da própria sociedade.

Tais perspectivas proporcionam uma constante atualização do processo educativo, bem como sua faceta de mecanismo vivo e em movimento, o que nos permite também questioná-lo e reinventá-lo de muitas maneiras. A discussão que permeia a aproximação do lúdico ao ensino é rica e amplamente explorada, da produção textual até a renovação material propriamente; bem como é notável a centralidade que algumas expressões dessa vertente assumiram no passado recente. Da ascensão do termo gamificação enquanto *buzzword*¹ à crescente popularização do incremento de jogos como recursos pedagógicos, a Educação Lúdica em sua ramificação jogada e jogável vem sendo cada vez mais valorizada, objetivada e discutida.

No que tange à crescente tendência mencionada, é possível levantar alguns fatores de influência direta e indireta a tal fenômeno. Aspectos materiais e sociais são exemplos de dois pontos relevantes na reflexão, especialmente quando considerado a vivaz modificação a qual estão sujeitos atualmente e já experienciaram nos últimos anos. Assim como, as novas tecnologias e hábitos expressos em realidades locais e globais, e as novas aspirações e expectativas para a vida individual e em sociedade, que são algumas expressões desse cenário ímpar. Conjunto de elementos que impactam também naquilo que entendemos por Educação,

¹ Buzzword é uma gíria que significa, entre outros: “palavra da moda”, chavão, “expressão mágica” ou “palavra de ordem”. (NESTERIUK, in: FUCHS, 2018, p. 1)

em relação a seus propósitos, bem como os perfis sob os quais desenhamos os ambientes e práticas de ensino e aprendizagem.

A temática focalizada na presente pesquisa relaciona-se intimamente com a Geografia, logo que se debruça sobre um recorte específico da produção acadêmica da área. A discussão sobre jogos educacionais ou pedagógicos, bem como aqueles com potencial pedagógico, é uma temática de reconhecida importância a sinal de que, como resultado disso, anualmente são realizados numerosos congressos, encontros, seminários e minicursos que direta ou indiretamente findam por abordar e instigar a aplicação, análise e criação na área. É notável a importância de que futuros docentes e pesquisadores na Geografia, em formação, tenham contato com a temática, tanto por seu valor enquanto reflexão teórica da prática pedagógica, quanto pela possibilidade de atuar como instigador de mudanças procedimentais e até movimentos de criação de novos materiais didáticos. Pontos que devem estar associados à consciência da autonomia do docente, bem como da sua capacidade de criação intelectual e material.

Partindo das hipóteses de que nas últimas décadas algumas vertentes da Educação Lúdica, como a gamificação e o *game based learning* ou aprendizagem baseada em jogos, vivenciaram ascensão tanto nos diálogos cotidianos quanto em temários de eventos e produções textuais; e que esse fenômeno dialoga com o contexto social e político do período impactando a Educação. E, ainda, que dentro desta crescente produção textual, o relato e/ou divulgação da criação de novos recursos sob a denominação de jogos representa a parcela menos expressiva se comparada à narrativa da experiência em práticas pedagógicas com jogos e demais reflexões de cunho teórico quanto à aprendizagem baseada em jogos.

A partir das quais foram desenhadas as questões de despertar frente à problemática de: o que produzimos sobre jogos no ensino de Geografia no decorrer do século XXI? Refletimos, criamos recursos ou apenas aplicamos jogos já existentes? É possível notar assiduidade constante, crescente ou decrescente na produção acadêmica relacionada ao tema? Podemos estabelecer alguma relação entre o volume e perfil dessa produção e o contexto social no qual foi produzido?

Seguindo a conduta da sobreposição de inquirições mencionadas anteriormente, em diálogo às hipóteses previamente estabelecidas, foram esquematizados os objetivos da presente pesquisa, bem como o sequenciamento metodológico pretendido para responder quais inquirições e, posteriormente, conduzir a pesquisa.

1.1 DESPERTAR PARA O TEMA

Relatar como se deu em mim o cultivo do interesse pela pesquisa sobre o ensino de Geografia implica resgatar desde o início de minha graduação, onde tive a oportunidade de ingressar ao Grupo de estudos e pesquisas sobre ensino, meio ambiente e cidade - GEMAC na Universidade Federal de Campina Grande. A gama de experiências proporcionadas nas vivências do grupo foi um ponto de virada significativo em minha trajetória acadêmica, especialmente ao me aproximar da área da Educação Geográfica. Do incentivo à participação em eventos da área até a possibilidade de desenvolver pesquisas sobre o ensino de Geografia, a contar desde 2017, o grupo de pesquisa, em seus integrantes, vem semeando em mim grande interesse para seguir essa linha temática.

Ainda enquanto graduanda, destaco a oportunidade que tive de participar de dois projetos de pesquisa oferecidos pelo grupo, cujo objetivos eram a produção de jogos pedagógicos voltados para o ensino de geografia, com ênfase a geografia do lugar da cidade de Campina Grande. Esses projetos, de iniciação científica e inovação tecnológica, se estenderam por grande parte do meu período de graduação e impactaram profundamente no meu desenvolvimento acadêmico. Resultando em estudos e discussões enriquecedoras sobre a importância do ensino da geografia de forma contextualizada e conectada à realidade do estudante, especialmente contando com a possibilidade de o docente criar recursos engajadores para o processo de ensino e aprendizagem. Recursos estes capazes de mudar a visão do alunado sobre a disciplina, sobre a prática do professor e as formas de aprender.

Tais experiências influenciaram grandemente o perfil das minhas pesquisas e produções textuais desde então. Foi através desta caminhada que, partindo das pesquisas na graduação, assumi de forma mais consciente e propositada e adquiri uma visão mais consistente sobre a importância da disciplina de Geografia, o propósito do professor em sala de aula e a grande gama de possibilidades que tal cenário abre para pesquisas na academia. Os jogos pedagógicos desenvolvidos nesses projetos se tornaram os primeiros passos de tantas outras reflexões, pesquisas, hipóteses e escritas que venho dando prosseguimento desde então.

Minha escolha em continuar pesquisando a área da Educação Geográfica no mestrado é resultado dessa caminhada, em especial do vislumbre de certa carência em pesquisas dentro do eixo que une a Educação Geográfica, a Educação Lúdica por jogos, a criação de recursos para a aprendizagem baseada em jogos e a própria Geografia do Lugar. A possibilidade de continuar recebendo orientações do mesmo professor coordenador do GEMAC, que foi também meu orientador durante a graduação em pesquisas e no trabalho de conclusão de

curso, foi outro fator que impulsionou a proposta do trabalho, com o diferencial de que para além da produção de jogos ou da análise dos recursos, no atual projeto tenho por foco a análise textual do que é produzido na academia, no universo temático que une os jogos, o ensino e a Geografia. Nesse passo, minha análise se foca no universo acadêmico de produções que dialogam com uma problemática que venho explorando ao longo dos últimos anos, um pouco mais amadurecida e ainda tão instigadora quanto meu primeiro projeto há anos atrás.

1.2 OBJETIVOS

Fundamentais para delimitar o escopo da pesquisa, garantir sua relevância e viabilidade, os objetivos representam o ponto de partida prático para o andamento de qualquer pesquisa. Enquanto um estudo de perfil bibliográfico, ao passo em que sua análise parte de produções textuais, foi tomado por referência as considerações de Lakatos (2017) ao afirmar que, para uma pesquisa de tal perfil, os objetivos contemplam a realização de oito etapas que abrangem: a escolha do tema, a elaboração do plano de trabalho, a identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação das obras até a redação final dos resultados obtidos.

É considerando tais premissas, em adjunto a outras noções de propósito da pesquisa realizada que, foram estruturadas as intencionalidades dispostas em sequência.

1.2.1 Objetivo Geral

Mapear as teses e dissertações produzidas e publicadas no período de 2001 a 2020 no Brasil, para compreender a discussão sobre Educação Lúdica por meio do jogo relacionada à Geografia.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Explorar a Educação Lúdica, em sua vertente jogada e jogável, estabelecendo relações à Geografia Escolar e Acadêmica;
- Contextualizar o século XXI em seu perfil socioeconômico e político ideológico relacionando-o com a educação e o uso de jogos no ensino e aprendizagem;
- Analisar a frequência, lugar de origem e o perfil de abordagem de teses e dissertações que focalizam jogo em diálogo à Geografia no Brasil, publicadas entre 2001 e 2020;

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO E ESTRUTURA DO TEXTO

A presente pesquisa é classificada como bibliográfica, uma vez que “busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa” (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 65). Seguindo as disposições de Gil (2009), a mesma atende ainda a feição descritiva, em um perfil que a aproxima da explicativa. Em sua abordagem predomina o perfil quantitativo através dos procedimentos de revisão bibliográfica de referenciais sobre a temática em foco, mapeamento sistemático de literatura em produções acadêmicas da Geografia, abrangendo teses e dissertações, e uma complementar retomada histórica do recorte temporal da análise quanto ao seu perfil socioeconômico e político-ideológico, em foco sua conexão para com a temática trabalhada.

Inicialmente foi pensada a realização de uma análise bibliométrica, sob as orientações de Clemente e Galvão (2019), todavia com o avançar da pesquisa foi possível constatar que o perfil metodológico seguido possui maior correspondência a um mapeamento sistemático de literatura. Isso se deve, especialmente, à base de documentos analisados, teses e dissertações, em adjunto ao fato das pesquisas bibliométricas serem voltadas a uma análise mais quantitativa, geralmente através de numerosos artigos, empregando um conjunto de bases que facilitam a exportação e o tratamento desses dados tanto no levantamento quanto em outras aplicações próprias para a metodologia, a exemplo dos aplicativos *Bibliometrix*, *VOSviewer* e *BibExel*.

Outro determinante para essa mudança se deve ao fato de não ter sido encontrado no meio digital nenhum sistema de conversão dos dados exportados pelas plataformas empregadas na etapa de levantamento, que disponibilizam essas teses e dissertações, para um formato trabalhável nas aplicações mencionadas anteriormente. Bem como, também foi se notando que a proposta da pesquisa realizada possui perfil mais amplo do que o padrão para um levantamento bibliométrico. Diante dessa mudança de estratégia no decorrer das etapas da pesquisa foi evidenciada a necessidade de nova identificação procedimental.

Por mapeamento sistemático de literatura, ou revisão de escopo, entendemos a revisão geral mais ampla de determinada área efetivada a fim de responder questionamentos que não se aprofundam em certames específicos, como é definido por Dermeval e Bittencourt (2020). A proposta segue um perfil bem próximo da pesquisa realizada por Cavalcanti (2016) e pelo professor Antonio Carlos Pinheiro em sua tese, publicada em 2003, e também como apresentado em Pinheiro (2020); destoando por seu recorte temporal, posterior às referidas pesquisas, e os critérios de seleção que são mais focados ao jogo. Para tal, foram feitos esforços de aproximação da pesquisadora com a metodologia em foco, logo que não

representa uma cadeia procedimental recorrente ou com a qual já se tinha experiência, bem como foi buscado um diálogo com outros pesquisadores, leituras complementares e a realização de um minicurso nesse sentido.

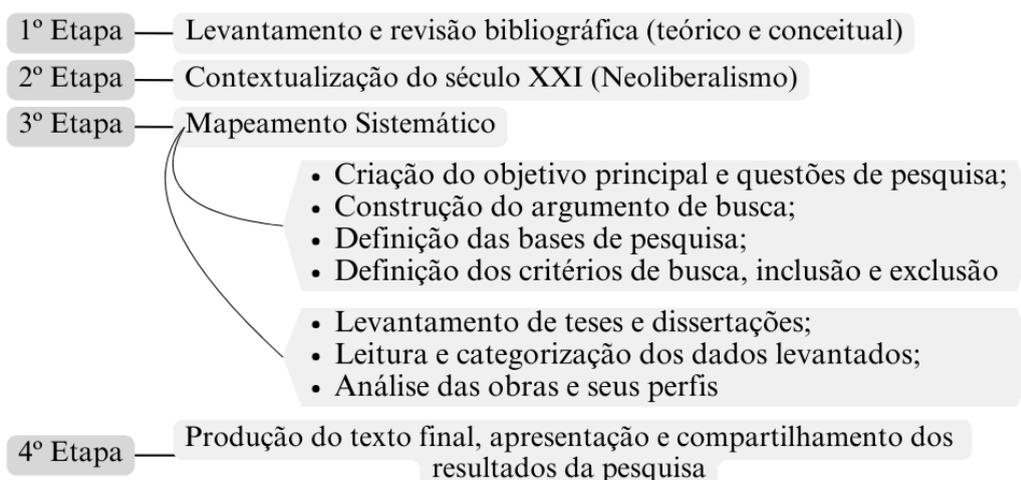
Para além do levantamento de referenciais teóricos e obras acadêmicas através das quais se objetivou realizar análises, também foram seguidas as considerações de Cavalcanti (2016) quando a autora afirma que:

Essa reflexão não poderia ser feita sem levar em conta o contexto social e histórico em que ela se insere, e destacando-se nesse contexto os programas e as políticas públicas voltadas para a educação, que resultam de movimentos nesse contexto. [...] a compreensão mais ampla das temáticas estudadas e mesmo da metodologia das pesquisas requer a análise desse quadro social e histórico, ainda que essa análise não seja contemplada explicitamente nos limites desse texto (p. 402).

Dessa forma, ao conduzir as etapas da pesquisa, foi optado por realizar reflexões complementares nesse esforço de contextualizar o recorte temporal em foco, objetivando dimensionar um fenômeno ascendente no período que tem reconhecida sua influência nas dimensões ideológica, política, social e econômica, o neoliberalismo. De uma dimensão mais ampla da temática até sua aproximação ao Brasil, enquanto berço das teses e dissertações objeto de análise, as reflexões sobre o neoliberalismo propositaram a aproximação ao contexto real e abrangente do tempo e do espaço que toca a pesquisa.

Visando contemplar os objetivos estabelecidos, após certo amadurecimento da pesquisa e a devida alteração procedimental que foi desenhada ao longo do percurso, foi trilhado o percurso metodológico esquematizado abaixo:

Figura 1: Etapas da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

É importante mencionar que os procedimentos organizados em etapas no esquema anterior não foram realizados seguindo necessariamente a ordem numérica estabelecida no mesmo, posto que seu sequenciamento diz respeito às linhas gerais do passo a passo da pesquisa a se pensar o documento final. Algumas etapas de levantamento passaram por modificações ao longo de sua realização, o que demandou o retorno a etapas anteriores e sua recondução em determinados momentos, bem como a escrita da dissertação eventualmente gerou a necessidade de pesquisas complementares para o incremento de seções iniciais do documento.

As referidas etapas são orientadas pelos alvos de investigação: das teorias e conceituações a respeito da Geografia Escolar e sua aproximação com a Educação Lúdica, em especial enfoque aos jogos no contexto de ensino e aprendizagem; do contexto geral do recorte temporal selecionado no que tange o neoliberalismo e suas consequências no mundo, com destaque a educação; e das produções em Geografia que abordam o jogo alinhado ao ensino da disciplina, abarcando teses e dissertações das primeiras duas décadas do presente século. Em um traçado que orientou a condução das atividades de pesquisa que resultam no atual documento.

A dissertação está organizada seguindo a estrutura de uma pesquisa acadêmica, com introdução, desenvolvimento e considerações finais. Quanto ao desenvolvimento, este segue a estruturação de seus objetivos, entre: um capítulo teórico subdividido entre as discussões acerca da Educação Lúdica e os jogos, a Geografia e a aprendizagem baseada em jogos, e do contexto do século XXI com referência ao neoliberalismo; um capítulo apresentando o aporte metodológico e o relato dos procedimentos empregados na pesquisa, dividido com base nas diferentes etapas do mapeamento sistemático da literatura; e um capítulo voltado à apresentação e análise dos resultados obtidos a partir dos procedimentos realizados.

2. EDUCAÇÃO LÚDICA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: o jogo como recurso didático

O uso de jogos em dinâmicas de ensino e aprendizagem representa uma das expressões da Educação Lúdica. Seja essa prática visualizada enquanto uso de um recurso didático ou uma metodologia, as reflexões que permeiam a temática são amplas e tocam em notável frequência e destaque as discussões sobre a educação básica, incluído aí o ensino de Geografia. Considerando tais premissas, em um primeiro momento é propositada uma apresentação da temática trabalhada no que diz respeito às suas bases conceituais e teóricas. Partindo de um apanhado geral do universo que asfalta as reflexões e análises objetivadas.

Para tal, foi optado por seccionar o capítulo em três complementares linhas de reflexão. De uma abordagem abrangente, não focalizada na Geografia, que expressa as definições conceituais e teóricas mais imersas ao universo da Educação, incluso a retomada histórica dos movimentos que o jogo e o ensino experienciou ao longo dos tempos, seguida pelo aprofundamento no diálogo entre o ensino de Geografia e a Educação Lúdica através dos jogos, retomando a história da disciplina escolar e sua relação com a academia, em foco o cenário nacional.

Para finalizar, na terceira e última seção do capítulo se desenha em uma abordagem complementar, voltada ao neoliberalismo em sua definição e conexões para com a temática trabalhada na pesquisa. Viés que desempenha um papel de contextualização ao lançar luz para alguns dos elementos de influência no contexto político-ideológico e socioeconômico do período em foco, os quais correlacionamos à educação em sua conexão com a mercantilização da escola e o destaque aos jogos.

2.1 EDUCAÇÃO LÚDICA, JOGO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS

Discutir jogos no âmbito pedagógico é um esforço notório, tanto em face de sua funcionalidade prática de reflexão do fazer docente e da dinâmica de aprendizagem, quanto por seu potencial inovador. Considerando o disposto em Araújo e Belian (2018), podemos entender esse caráter de inovação associado às dinâmicas desenvolvidas por meio de jogos em face destas serem capazes de propiciar um processo de ensino e aprendizagem horizontalizado entre educador e educando, fugindo de modelos conservadores nos quais o professor é tido como detentor do saber enquanto o aluno recebe passivamente todo conhecimento. Corroborando em uma construção do conhecimento a partir da dedução, dos erros e tentativas de acerto (Veridiano, 2014, p. 23).

Partindo das premissas da temática, se mostra como uma etapa relevante a definição do que exatamente é um jogo, ponto que compreende uma das atividades de maior complexidade no tocante. De modo que muitos autores já se desafiaram em tais considerações e publicaram ao longo da história diferentes vertentes interpretativas para o que é jogo. É possível encontrar dentro dessa gama referencial desde vieses mais mecânicos, com definições pautadas em listas de componentes estruturantes de um jogo, até outros de perfil mais psicológico e abstrato, especialmente ligados ao valor social do jogo. Demonstrando esse perfil, temos:

Huizinga (1990) aponta uma única definição sobre o jogo e descreve as suas principais características. Callois (1990), por sua vez, separa os enunciados em dois conjuntos, um de sentido estrito e outro de sentido figurado e, valendo-se das análises dos significados, procura desvelar as suas evidências e seus traços comuns. Por último, Brougère (1998) faz um percurso diferente dos anteriores, ao discordar da possibilidade de uma única definição e também da viabilidade da busca de traços comuns entre as diferentes significações. Para o autor, a compreensão dos significados depende da exploração da linguagem e de seu funcionamento dentro de contextos históricos específicos (LIMA, 2008, p. 37).

Considerando esses pontos, cruzando ainda com as considerações de Breda (2013), é possível interpretar que existem dois grandes agrupamentos de visões sobre o que é o jogo, as quais desembocam em definições alinhadas seja aos princípios e determinantes biológicos e sociais ou aos elementos estruturais do recurso. Exemplificando tais vertentes, destacamos Johan Huizinga (1872-1945) como referência central na definição de jogo a partir de seu conjunto de regras abertamente aceitos pelos indivíduos em uma dinâmica reconhecidamente distinta do mundo real, com temporalidade, funcionamento e propósitos particulares; a qual é capaz de instigar sentimentos e emoções nos sujeitos envolvidos. Sendo, em sua visão, o jogo uma prática ou recurso imerso ao universo lúdico, caracterizado e definido a partir de um conjunto de elementos. O jogo é, para Huizinga, também a maior expressão da ludicidade no contexto social.

Na perspectiva do autor, o jogo extrapola a esfera humana, sendo para o homem um potente mecanismo de transmissão de valores e informações entre gerações, tanto por sua capacidade de reprodução quanto pelo histórico de valorização do lúdico no cenário social. De tal modo que o autor parte do entendimento que a cultura humana se estruturou sob os moldes de um jogo e tem muitas de suas práticas dotadas de um caráter de jogo, como jogo de palavras para a linguagem e o jogo de atuações para o jurídico. Com destaque à sua visão de que “o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, ele é uma função

significante, ou seja, tem em sua essência um determinado sentido” (Prado, 2018, p. 27), definido a partir de um conjunto de elementos que o compõem e atribuem-lhe significado e propósito, desde o entretenimento até a interação social.

Por outro lado, as definições propostas por Jean Chateau (1908-1990), Guy Jacquin (1960), Jean Piaget (1896-1980) e até mesmo Lev Vygotsky (1896-1934), este último mais especificamente para a ludicidade como um todo, não focalizada ao jogo, compreendem o jogo a partir de sua influência no desenvolvimento biológico, psicológico ou social do indivíduo, com especial enfoque à infância. Para Piaget, por exemplo, a atividade lúdica é o berço obrigatório da atividade intelectual, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Como apontado em Faria (1995), o autor defende que “os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança.”

Uma outra referência de particular posicionamento dentro da temática dos jogos pertence a Jean Chateau. Na obra “O jogo e a Criança”, de 1987, Chateau propõe a categorização dos jogos entre jogo funcional e jogo lúdico, em uma percepção que, ao ser feita a correspondência, pode conduzir uma interpretação do jogo educacional como um jogo funcional e não lúdico, desvinculado do entretenimento e da diversão. Seguindo esta linha interpretativa o jogo pode, a depender de sua configuração e da forma como se apresenta ao jogador, perder seu vínculo com a ludicidade, assumindo um perfil de exercício exaustivo e fatigante. Perdendo também o sentido inicial de seu uso em outras atividades a fim de atrair engajamento, motivação e leveza uma vez que o mesmo já não é mais dotado desses aspectos emocionais.

De encontro a tais concepções teóricas é interessante destacar algumas considerações do que vem a ser um jogo educativo, o que nas concepções de determinados autores se assemelha a brinquedo educativo, e para o qual temos que:

Ao assumir a função lúdica e educativa o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (Kishimoto, 2011, p. 37).

Pontos que reforcem as reflexões até então levantadas. Quando trabalhada a temática dos jogos em relação ao ensino e aprendizagem, geralmente é enfatizada a combinação das linhas reflexivas derivadas de Huizinga, Piaget e Vygotsky. Isso se deve ao fato de suas considerações possuírem um viés mais forte de aporte do uso do jogo como meio de o

indivíduo desenvolver-se nas escalas biopsicossocial², tomada por uma prática secular e culturalmente já consolidada nas sociedades. Os jogos e a ludicidade são, por tais autores, trabalhados em uma perspectiva que aporta muitas outras reflexões e práticas à criação e experimentação, unindo justamente essas duas funções do lúdico e do educativo através do recurso.

Enquanto um esforço de associação entre a leveza e atratividade do universo lúdico à educação, que em muitas situações é experienciada de forma séria e desgastante³, a Educação Lúdica pode ser entendida sob a perspectiva de “uma ação inerente na criança, adolescente, jovem e adulto que aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo” (Almeida, 1987, p. 11). Mais do que um processo natural, o incremento do lúdico a uma dinâmica de ensino e aprendizagem é uma alternativa para a diversificação metodológica em prol da construção de ambientes de aprendizagem mais imersivos e capazes de gerar engajamento.

O uso de jogos em dinâmicas de ensino e aprendizagem tem alguns de seus primeiros registros datados por volta da Grécia Antiga, com a figura de Platão em atividades de matemática, como é resgatado em Almeida (1987), Lima (2008) e Kishimoto (2011). Enquanto uma prática secular, essa vivenciou ao longo da história da humanidade períodos de grande valorização bem como outros nos quais foi fortemente repreendida e condenada. Em sequência temos uma representação visual desse histórico em uma linha do tempo:

² Autores defendem que a teoria de Vygotsky “busca aquilo que o ser humano tem de melhor, que é a sua criatividade, sua autonomia, de sua autoestima e confiança, de sua condição de ser pensante, de pessoa ativa com capacidade adaptativa de crescimento intelectual, de aprendizagem.” (Maior e Vanderley, 2016, p.10)

³ “Tsukumo e Carvalho (2013) apontam que linhas mais tradicionais de ensino têm tradicionalmente determinado uma distinção muito clara entre as brincadeiras e jogos e o trabalho” (Prado, 2018, p. 27). Ideias que corroboram com a visão de Almeida (1987) do aprender como uma atividade desgastante e até mesmo penosa, que em várias situações encontra na associação com a ludicidade uma mudança de perfil.

Figura 2: Os jogos na sociedade e no ensino ao longo da história



Fonte: adaptado de Santos (2021).

Em síntese ao visualizado, nos mais antigos registros levantados, do séc. XVII a. C. ao séc. I d. C; o jogo teve socialmente reconhecido seu papel como ferramenta e prática de transmissão de conhecimentos e valores, em reconhecimento a seu peso cultural e como ferramenta para a transmissão de conhecimentos. Na Idade Média, o jogar enfrenta uma forte repreensão frente uma visão condenatória⁴ que associou os jogos à profanidade. É somente a partir do séc. XIV, com o Renascimento, que gradativamente se viu superado o tabu estigmatizado sobre os jogos de atividade que distanciaria os homens do divino. Esse processo gradativo, à longo prazo, desembocou na abertura de precedentes à experimentação, criação e nova valorização da Educação Lúdica através do jogo. Ponto de virada que, ironicamente, tem na figura dos jesuítas um grande motor para a reintrodução de práticas pedagógicas com jogo no ensino de crianças.

Lima (2008) aponta a influência que as visões sociais da figura da criança, em diálogo as teorias psicológicas em evidência no decorrer da história, desempenharam nas mudanças que se desenharam ao longo dos tempos sobre a concepção geral dos jogos, tanto para uma perspectiva mais ampla como para seu emprego na educação. A exemplo disso, o autor menciona que:

Até o século XVIII, conforme destacamos, a representação predominante de criança era negativa; o pensamento cristão associava este ser, marcado pelo pecado original, ao mal. A pedagogia da época, portanto, não podia fundamentar-se na natureza infantil, pois o modelo a ser seguido era o do adulto que superou a fragilidade e a fraqueza da natureza infantil. O educador vigilante corrigia e sujeitava a criança às regras e às virtudes do adulto. Educar, nessa visão, segundo Brougère (1998, p. 59), significa não compactuar com o mundo e as manifestações espontâneas da criança. [...] A revolução do pensamento romântico assume essa última tendência e promove uma nova maneira de conceber a criança e, conseqüentemente, o jogo e a educação (Lima, 2008, p. 49-50).

É no Período Romântico, como mencionado no trecho anterior, que emergem novas tendências e movimentos culturais que expressivamente representam uma mudança de visão sobre os jogos, abrindo possibilidades para seu uso em outras práticas. Figuras como a de Rousseau (1727 - 1778) representam nesse recorte um ponto chave para a virada de perspectiva, uma vez que este preconiza a valorização das características próprias das crianças, enfatizando a concepção sobre a criança como um ser distinto do adulto. O jogo

⁴ Kishimoto (1999) aponta que a forte influência do Cristianismo na Idade Média se materializou na educação através do viés disciplinador, com a imposição de dogmas, em uma visão tradicionalista da educação caracterizada pelo aluno passivo e professor autoritário, bem como do temor parental do não aprendizado do filho na escola associado ao escasso conhecimento sobre como a criança aprende. Nesse contexto, os jogos eram considerados uma infração à lei, e logo fortemente repreendidos.

ganha, a partir de tais reflexões, espaço e valorização no âmbito educacional na medida em que a educação começa a se ajustar à natureza infantil. Na visão de Brougère (1998), foi a perspectiva de Rousseau que favoreceu o uso dos jogos como suporte pedagógico.

Além do filósofo, outros pesquisadores como Pestalozzi (1746 - 1827), Comenius (1592-1671) e Friedrich Froebel (1782 - 1852), também contribuíram para a valorização da infância, embasados em uma concepção idealista e protetora da criança. De acordo com Wajskop (1995), estes lançaram a proposta de uma educação baseada em brinquedos, colocando a recreação como elemento central. Essa proposta emergiu no início do século XIX, coincidindo com o término da Revolução Francesa e dando origem a novas práticas pedagógicas, como aponta Kishimoto (1999).

Foi nesse cenário que Maria Montessori (1870 - 1952) e Ovide Décroly (1871- 1932) realizaram contribuições de destaque para o ensino da matemática. Segundo Wajskop (1995), eles são reconhecidos como os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romperem com as abordagens tradicionalistas de sua época. Estes propuseram uma educação sensorial, baseada na aplicação de jogos e materiais didáticos, expressando assim a sua convicção na promoção de uma educação alinhada com os instintos naturais das crianças.

A partir do início do século XIX, estudiosos assumiram o jogo como objeto de investigação científica e elaboraram pesquisas que procuraram compreender e explicar a importância desse tipo de atividade, na vida dos homens e dos animais (Lima, 2008, p. 21). É possível perceber, no decorrer desse período, um aumento gradual na importância atribuída à utilização de jogos como ferramentas pedagógicas, especialmente à medida que avançam os estudos em psicologia e educação, bem como o entendimento do desenvolvimento infantil.

Além de poetas e educadores, entram em cena, a partir do século XIX, cientistas que elaboram justificativas, inserindo o jogo definitivamente no campo das atividades “sérias”. Dentre outros, destaque para Stanley Hall (1904), Karl Groos (1895), Herbert Spencer (1897), Fröebel (1861, s.d.), Claparède (1953). Diferentes teorias e propostas abraçam a visão natural do jogo para justificar a sua importância. Outro conjunto de teorias, representado por Piaget (1971, 1977), Vygotsky (1988, 1991), Elkonin (1998), Brougère (1998), Callois (1990), Huizinga (1990), contrapõe-se e rompe com o mito do jogo natural. Esse conjunto é responsável pela elaboração de um terceiro paradigma sobre o jogo, denominado, no estudo, de pós-romântico (Lima, 2008, p. 52).

É a partir de 1990 que a temática dos jogos vinculados ao ensino vivenciou uma grande crescente, fortemente ligada à popularização dos computadores pessoais e consoles de

*videogames*⁵. Mas isso não significa que a referida década representa o período em que essas tecnologias de fato surgiram. Muitos autores, como detalha Ijuim e Tellaroli (2008), enxergam no final da Segunda Guerra Mundial, por volta da década de 70 do século passado, o boom para o avanço em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), abarcando dos aparelhos de televisão aos primeiros computadores. Todavia, em uma visão mais abrangente da sociedade global, podemos relevar que somente na última década do referido século uma maior parcela da sociedade passou a ter acesso a computadores, a internet e ao ciberespaço⁶.

“O ciberespaço abre caminhos para a cibercultura⁷” (Ijuim e Tellaroli, 2008, p. 2) e, conseqüentemente, para o fortalecimento da comunidade *gamer*; o que muito resulta da multiconectividade e da facilitada divulgação e acesso a jogos em novas roupagens digitais em plataformas *online*. Ponto que em muito conversa com o proposto por Santos (1994) a respeito da estruturação de um meio técnico-científico informacional, no qual ciência, tecnologia e informação atuam em conjunto na construção e transformação da sociedade. Não que isso substitua de todo as expressões analógicas dos jogos, apenas representa ramificações em outras formatações as quais também se mostram expressivas no cenário atual.

Os jogos passam, ao longo dessa caminhada histórica, a serem reconhecidos como um potente recurso didático. Este que por definição é “todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (Souza, 2007, p. 111), enquanto um dos muitos componentes da cultura material escolar⁸. Sob este perfil, o jogo recebe aplicações mais pontuais, não necessariamente como um meio de aprender, mas sim como elemento empregado em etapas tais como a revisão do conteúdo, a avaliação da aprendizagem até a aplicação prática de determinado conhecimento adquirido, em vieses desde a exemplificação ou demonstração de determinados conteúdos até a consolidação de conceitos e conhecimentos.

⁵ Um console é um computador pequeno que serve basicamente para jogar videogame — PlayStation, Xbox e Wii são exemplos. Os consoles são conectados a controles manuais e a um aparelho de televisão ou monitor.

⁶ [...] novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento. (Lévy, 1999, In: Ijuim e Tellaroli, 2008, p. 2). O ambiente digital, de navegação, pesquisa, interação e muitas outras atividades em rede *online*.

⁷ A cibercultura [...] é definida como um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento da internet como um meio de comunicação, que surge com a interconexão mundial de computadores. (Bergmann, 2007, p. 5)

⁸ “[...] Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Julia, 2001, p.10). A cultura material escolar abarca lousa, bancos, carteiras, livros didáticos e mais uma infinidade de outros elementos que compõem o ambiente da escola, os quais são apontados por Alvares (2019) como objetos dotados de grande potencial como fonte documental e histórica.

Uma outra dimensão dessa prática se dá na compreensão de jogo enquanto metodologia pedagógica, o que reconhecemos como uma das metodologias ativas. Estas que são um conjunto de práticas que “[...]dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Moran, 2018, p. 4). As metodologias ativas têm na década de 1980 o surgimento reconhecido (Mota e Rosa, 2018, p. 261), e recebem esse título de “ativa” em face de o estudante assumir, por meio delas, um papel mais central e protagonista da aprendizagem, como aponta Valente (2018). Sendo a aprendizagem baseada em jogos, ou *game based learning*, um exemplo de considerável destaque dentro da gama de metodologias ativas.

Por definição, a aprendizagem baseada em jogos consiste no emprego de jogo a uma atividade voltada ao ensino e aprendizagem, sob os padrões de uma metodologia. Seguindo as considerações de Prensky (2012), essa prática foi desenvolvida em resposta às mudanças cognitivas que foram provocadas pela exposição constante às mídias digitais por parte das gerações nascidas após 1961. Mudança geracional que demandou uma readaptação dos métodos de ensino tradicionais, uma visão que expressa claramente estar mais voltada ao viés tecnológico e digital da aprendizagem baseada em jogos. Todavia, a percepção do autor deixa à penumbra as vertentes analógicas do uso de jogos enquanto metodologia de ensino e aprendizagem, muitas das quais tem séculos de existência, como a figura 2 resgata.

É importante que se tenha ciência de que a atual compreensão da inserção da aprendizagem baseada em jogos no conjunto de metodologias ativas não implica a total inexistência dessas práticas em períodos pretéritos a formal sistematização dessas bases e terminologias derivadas do movimento escolanovista. Pretérita à Escola Nova e as mídias digitais, obras como “Lições de Geografia” de Abade Gaultier (1838) são um exemplo claro de como o jogo vem há tempos sendo propositado enquanto meio para o ensino e aprendizagem, sendo a obra original estruturada nos moldes de um jogo. Apesar de a mesma ter sua versão em língua portuguesa alterada após a tradução de José Inácio Roquete, em seu perfil conservador, como apontado por Albuquerque (2016).

Uma outra expressão da Educação Lúdica que em muito dialoga com a aprendizagem baseada em jogos é a gamificação. Tamanha sua proximidade que não é incomum deparar-se com discursos e produções que confundem a aprendizagem baseada em jogos com práticas de gamificação do ensino, tanto pelo radical do termo quanto pela possível similaridade nos perfis das atividades, ambas metodologias ativas, que compartilham daquilo que o psicólogo croata Mihaly Csikszentmihaly denominou por Teoria do Fluxo, ou *flow*. Fluxo que, por

definição, seguindo as considerações de Melo (2022), está fortemente ligado à imersividade que resulta no prazer em realizar determinada prática, ou seja, a realização da atividade por si só é capaz de gerar no indivíduo o sentimento de recompensa e satisfação. O qual acompanha o perfeito equilíbrio entre as crescentes do desafio e da capacidade do sujeito em solucioná-lo.

A união desses fatores agrega um perfil muito positivo quando se busca por engajamento, imersão, aquisição de competências ao longo da atividade e a satisfação em sua realização. Pontos de grande relevância para as suas aplicações em dinâmicas de aprendizagem, especialmente ao considerar que “o desafio do professor é fazer com que o conhecimento que precisa ser adquirido pelo aprendiz, passe da memória de curto prazo para a de longo prazo (ou memória permanente) e este processo precisa acontecer rapidamente” (Prado, 2018, p.27). Ambas as práticas, da aprendizagem baseada em jogos à gamificação, são empregadas nos mais diversos contextos em diversos formatos e adaptações, podendo ser vistas até mesmo em uma perspectiva de resolução de problemas do mundo real viabilizados a partir de tais meios, como aponta Jane McGonigal (2011) quanto ao potencial dos jogos.

O conceito de gamificação está fortemente ligado ao entendimento de jogo como um recurso ou uma prática necessariamente imersa ao universo lúdico que é composto por um conjunto de elementos que o definem e caracterizam, compartilhando muito da influência de Huizinga (1872-1945). De Karl Kapp (2012), que define gamificação como "o uso de elementos e princípios de design de jogos em contextos não relacionados a jogos, visando aumentar o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos participantes" (p. 4), à Busarello, Ulbricht e Fadel (2014) que partem da perspectiva do pensar como num jogo, fora do jogo, o que é aplicável a várias áreas, o que não se restringe necessariamente à educação. O ato de congregar elementos de jogos em atividades de não jogo é oriunda da administração e, segundo Fuchs (2018), tem sua terminologia datada de meados de 2002, ao mesmo tempo em que dispõe daquilo que o autor denomina por precursores pré-digitais de séculos atrás.

Em suas bases, a prática da gamificação se propõe a envolver o indivíduo emocionalmente por meio dos mecanismos do jogo, ou como sua própria definição traz: por meio de elementos de jogo, visando à construção de um ambiente convidativo para motivar e engajar. As premissas da gamificação se apoiam em uma outra noção já mencionada em Huizinga (1872-1945) no reconhecimento de que a prática do jogo é capaz de proporcionar ao sujeito a vivência de um “Círculo Mágico”, o qual pode ser entendido como:

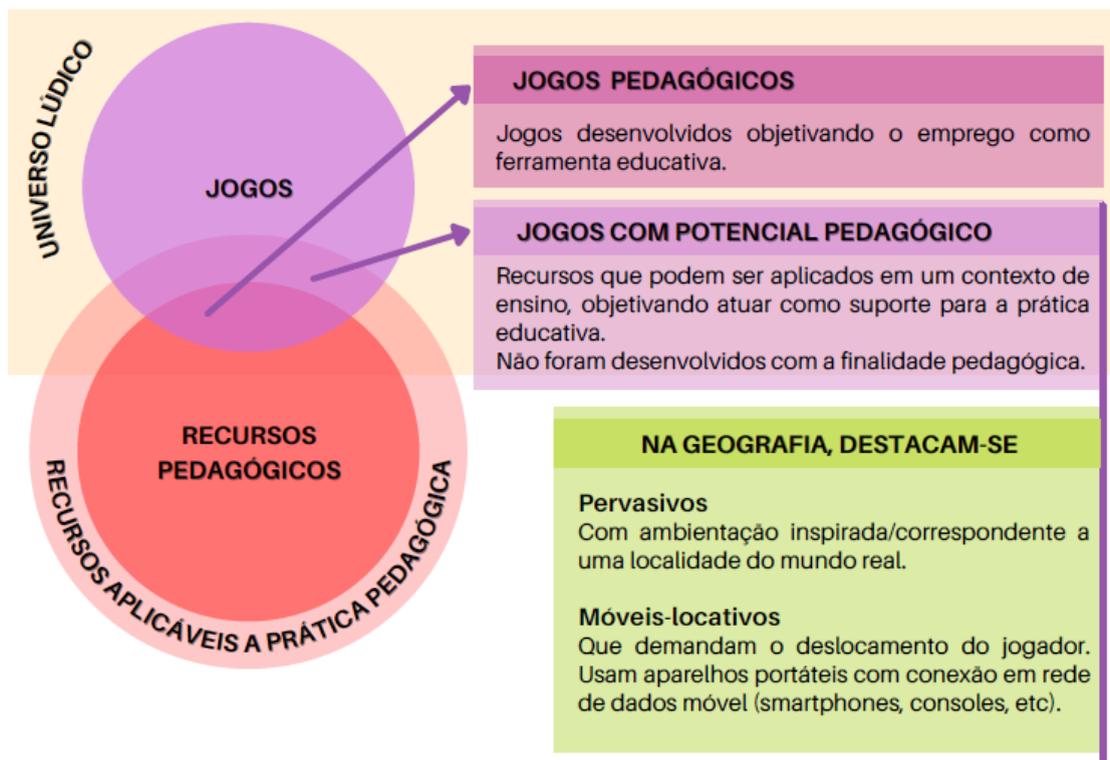
[...] a delimitação entre o jogo e o mundo alheio a ele, sendo uma espécie de contrato firmado entre aqueles que buscam interagir nessa atividade e, desta forma, respeitar suas delimitações de regras. Este círculo pode ser uma delimitação visual e palpável, como as linhas que restringem o espaço onde partidas de futebol ou basquete se desenvolvem, ou mesmo uma espécie de delimitação de ordem comportamental que exige dos jogadores a postura de faz-se-conta que a interação exige (Melo, 2022, p. 90).

Alguns exemplos de práticas gamificadas em dinâmicas de sala de aula incluem a bonificação por meio de pontos ou frações de pontos aos estudantes que obtêm êxito em determinada atividade, o ranqueamento com base no desempenho de grupos ou indivíduos, o estabelecimento de metas, entre tantas outras. Em sua aplicação para a educação é destacado que a estrutura narrativa, imersiva e as experiências de vivência do jogo por parte do jogador seriam responsáveis pela construção dos conhecimentos. Como previamente pontuado, são atividades que a depender de sua configuração, podem em muito se assemelhar a brincadeiras ou jogos, e assim confundir aqueles que não possuem bem consolidadas as definições de gamificação, jogo como recurso didático e aprendizagem baseada em jogos.

Ainda no contexto dos jogos aplicados ao ensino e aprendizagem é válido pontuar a diferenciação entre jogo pedagógico, ou educacional, e jogo com potencial pedagógico. Como apontado em Santos (2021), os jogos educacionais são aqueles desenvolvidos com a finalidade de, através de sua dinâmica, propiciar a criação de um ambiente de aprendizagem, muitas vezes pensados por profissionais da educação visando seu uso em sala de aula, enquanto os jogos com potencial pedagógico, que podem ser também conhecidos como jogos de diversão, apesar de não serem inicialmente concebidos para tal propósito podem ser reinterpretados a fim de, através do recurso, ser viabilizada a aprendizagem.

No diagrama em sequência temos a esquematização da diferença entre os dois tipos de jogos com um breve adendo exemplificando categorias de jogos de diversão com potencial pedagógico para a Geografia:

Figura 3: Diagrama da relação entre jogos e recursos didáticos na Geografia



Fonte: Santos, 2021.

Seguindo a lógica do diagrama é possível enxergar a conexão entre as considerações de Huizinga, quanto ao jogo como expressão do lúdico, em diálogo com a obra de Mont’Alverne (2012) que diferencia jogos pervasivos e móveis-locativos ao passo em que torna visível o potencial pedagógico desses que não são desenvolvidos visando à construção de um ambiente propício ao ensino e aprendizagem. Como exemplo de recursos que entram nessa categorização é possível mencionar o jogo de Batalha Naval, que tem seu potencial pedagógico explorado em muitas aulas de Cartografia, o *Forza Horizon 4*, como jogo locativo de representação bem fiel ao Reino Unido, inclusive em suas mudanças de estações, o *Ingress Prime*⁹, que demanda o deslocamento do jogador em uma dinâmica de domínio territorial, e o *Pokémon GO*¹⁰ como jogos de perfil móvel-locativo.

⁹ Segundo dados da Niantic, desenvolvedora do jogo, o *Ingress Prime* é um jogo para *smartphones* que combina elementos de geolocalização e estratégia. Nele, os jogadores se tornam Agentes e escolhem entre Os Iluminados ou A Resistência, duas facções em conflito. Utilizando o poder da Matéria Exótica (XM) e o *Scanner* do *Ingress*, os jogadores exploram o mundo real, visitando pontos de interesse cultural, como monumentos e pontos turísticos, para coletar recursos. O objetivo é conquistar territórios, estabelecendo conexões entre Portais e criando Campos de Controle.

¹⁰ Jogo para *smartphones* baseado na dinâmica de captura de personagens projetados em realidade aumentada associado ao deslocamento do jogador na busca por Pokémons.

Por outro lado, é importante que se tenha a noção de que o incremento do lúdico à alguma prática por si só não agrega a esta um caráter inovador, logo que muitas atividades do universo da Educação Lúdica podem se manter num modelo de ensino tradicional, como já pontua Santos (2021). A mudança do formato de uma determinada prática, como a transição do analógico para o digital, não necessariamente representa uma mudança em seu perfil geral; assim como a interação lúdica nem sempre será caracterizada como jogo, logo que o jogo implica a presença e o seguimento de regras claramente estabelecidas enquanto a interação lúdica é mais livre, podendo ser visualizada até mesmo no comportamento de outras espécies de animais, como pontuam Salen e Zimmerman (2012).

No atual cenário da educação é possível denotar a ascensão de um discurso favorável à ludicização do ensino, tomando a gamificação um destaque especial por sua grande versatilidade e pelas muitas plataformas e aplicativos digitais que direta ou indiretamente se voltam a criar atividades e ambientes propícios à prática. O mesmo que Távora et al (2019) explora em um levantamento mais detalhado da base material de jogos e atividades gamificadas empregadas por duas escolas da cidade de Duartina – SP, abarcando várias disciplinas. Para a Geografia, essa tendência não se mostra muito destoante daquela expressa nas demais disciplinas, sendo sua expressão bem visível em publicações de revistas de Geografia e eventos de ensino da disciplina, e é a partir de tais observações que o embrião da presente pesquisa foi concebido.

2.2 O LÚDICO E O JOGO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA HISTÓRIA DE INTENCIONALIDADES E MOVIMENTOS

Para além da visão geral dos jogos em um propósito de Educação Lúdica, a considerar os objetivos da presente pesquisa, é de suma relevância que tais aportes sejam contextualizados em relação à Geografia. Mais do que a prática efetivada associando jogos e a educação geográfica, a expressão da temática em sua vertente científica, acadêmica, também é de grande relevância para o propósito em foco, logo que a proposta em desenvolvimento tem como meio de análise a própria produção acadêmica. Dessa forma, se torna necessário o esclarecimento sobre essas duas vertentes, quanto a suas diferenças e relações, bem como às conexões entre o lúdico e as mesmas.

A geografia é uma ciência que por tradição tem seu conhecimento sistematizado dotado de funcionalidade enquanto saber instrumentalizado vinculado às estratégias territoriais em duas grandes vertentes: de conquista territorial (imperialista) e de valorização à pátria (subjatividade nacionalista). Menezes (2015), em um resgate que toma desde o

nascimento da ciência na Grécia até suas mais recentes correntes do pensamento, aponta não somente as funcionalidades do conhecimento geográfico, mas também os principais perfis que a geografia assume ao longo da história e o notório destaque dado a esta na Alemanha dos séculos XVIII e XIX. Momento ímpar a se pensar sua inserção nas escolas¹¹.

Enquanto a geografia científica foi sistematizada através de obras daqueles que hoje temos por grandes expoentes da história do pensamento geográfico em fundação a diferentes correntes da ciência, “a geografia escolar refere-se ao conhecimento geográfico ensinado, trabalhado em sala de aula, de que constitui uma referência à geografia acadêmica” (Cavalcanti, 2012). Como bem aponta Albuquerque (2011), a geografia escolar e a acadêmica são distintas ao passo em que se relacionam por trocas, e não por correspondências¹².

Em consonância ao que Lacoste (1988) diz, a ciência geográfica possui dois núcleos, sendo um aplicado aos grandes agentes, tomadores de decisão, enquanto uma outra vertente, a escolar, desempenha uma funcionalidade mais de controle da população¹³, por assim dizer, ainda fortemente asfaltado no conhecimento sobre a pátria e o desenvolvimento de um vínculo emocional a esta. Quando não, o autor aponta seus conteúdos como explorados sem notórios esforços de vinculação entre os aspectos físicos e humanos, quase como pontos isolados em si mesmos, sem uma visão ampla e crítica propriamente. Quanto ao perfil da geografia escolar, também conhecida como geografia dos professores, temos que:

Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e que inculca elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo -o clima -a vegetação -a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória (Lacoste, 1988, p. 33).

Historicamente, a visão da “Geografia escolar como uma disciplina meramente patriota e fornecedora de conhecimentos simplórios” (Santos, 2018, p. 26) asfaltou-se no ideário popular pela manutenção, quase que de modo exclusivo, de seu ensino através da leitura, em uma abordagem descritiva e mnemônica. Tamanha é a proporção tomada por tais

¹¹ O projeto de construção de um sentimento de identidade nacional e de unificação alemã teve a escola como um elemento chave para alcançar seus objetivos (Menezes, 2015, p. 346-347), nesse contexto a Geografia foi tomada com ferramenta ímpar, um meio para a unificação do povo em prol de um sentimento nacional, em uma identidade unificada, seguindo o viés de sua subjetividade nacionalista.

¹² Em contraponto à transposição didática, visão de que os conteúdos da escola derivam diretamente do conhecimento sistematizado na academia. Entendendo a escola como produtor de conhecimento, como aponta (Lestegás, 2012).

¹³ Ideia que corrobora com a percepção da escola que é, em muitas situações, concebida enquanto espaço de controle e moldagem do comportamento do povo, como referenciam Foucault (1987, 2003) e as análises de Silva e Medeiros Neta (2021).

associações que ainda hoje é possível encontrar no discurso do senso comum a correspondência dos estudos em Geografia para com a leitura textual e a memorização de dados fixos, processos e nomenclaturas, em especial conexão à pátria ou estereótipos identitários de outras nações. Ou ainda, como constatou Azevedo e Ribeiro (2019) o fato de os aplicativos de Geografia na plataforma *Android* reafirmarem a metodologia acrítica e superficial que a Geografia, não contribuindo para incentivar o aluno como ator social (p. 27).

Tal visão da disciplina como desinteressada e desinteressante¹⁴ dialoga com as considerações de Vieira (2006) no que diz respeito ao desencontro teórico entre os docentes, a considerar sua formação acadêmica, e as discussões expressas nos próprios livros didáticos, que acompanham tanto a vida dos alunos quanto dos professores¹⁵. Contrastes tais que, em grandes proporções, se manifestam em lacunas entre os conteúdos trabalhados em cada um desses dois eixos, como exposto em Almeida (2018).

Sobre os perfis dessa divisão entre o núcleo científico e o escolar, se interpreta que:

Ambas carregam um sentido político ideológico muito forte e articulam-se para atingir os mesmos objetivos. A Geografia dos Estados Maiores está relacionada a um conjunto de conhecimentos cartográficos e concernentes ao espaço, o qual é utilizado como um instrumento de poder pelos dirigentes. A Geografia dos Professores faz parte do espaço escolar com o intuito de exaltar a pátria e mascarar a real utilidade do conhecimento geográfico no domínio do território (Menezes, 2015, p. 348).

A um nível global, pode-se dizer que a geografia enquanto conhecimento científico, em seu caráter acadêmico, é a mais antiga dimensão dentre as duas vertentes. Todavia, para a realidade do Brasil, antes de serem estruturados os primeiros cursos de geografia já havia seu ensino em território nacional. Como bem destaca Cavalcanti (2012), “antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas; ela foi, assim, antes de tudo, geografia escolar [...]” (p. 21), visão a qual é reforçada por Abranches Junior, Azevedo e Araújo (2018) e Albuquerque (2014).

Retomando a história da geografia ensinada no Brasil, mesmo que de forma ampla, é possível levantar categorizações de seus perfis ao longo do tempo. Seja com Albuquerque (2011), que enfatiza os períodos da Geografia Clássica e Moderna, ou com Pezatto (2018), que acrescenta a essa divisão mais dois períodos transitórios; na literatura encontramos certa

¹⁴ A Geografia escolar se mostra como uma disciplina desinteressada e desinteressante, uma vez que aborda os conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada. (Menezes, 2015, p. 348)

¹⁵ Freitas (2023) aponta o livro didático como material de estudo e pesquisa dos estudantes, ao mesmo tempo em que oferece recursos para o trabalho docente. Desempenhando um papel importante no contato de ambos sujeitos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem.

concordância no entendimento de que o ensino de geografia no Brasil é periodicizado considerando a Escola Nova como ponto chave para a virada em seus procedimentos, representando um intervalo de fato transformador. Propostas as quais dialogam com os momentos vividos na história da Educação no Brasil.

Todavia, é através da pesquisa de Abranches Jr, Azevedo e Araújo (2018) que, em uma síntese de vários autores, encontramos essa periodicização em uma versão mais robusta. Os autores identificam quatro distintos períodos da geografia escolar, os quais são ainda descritos quanto a suas principais características, recorte temporal, influência em relação ao contexto social, e outros tantos aspectos que tocam desde a concepção didática até a relação entre aluno e professor e o perfil predominante dos recursos didáticos. A síntese desses períodos temos representada em sequência:

Figura 4: Períodos da Geografia Escolar

<p>CLÁSSICA</p> <p>1830 a 1920</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção Didática Tradicional; • Práticas de Memorização e aulas expositivas; • Relação ensino e aprendizagem centrada no professor • O livro didático como principal instrumento do professor e fonte de conhecimento para os alunos
<p>MODERNA</p> <p>1910 a 1930</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Influência da Escola Nova, com a manutenção da concepção didática tradicional nos livros didáticos; • “Aprender a aprender” com experiências, trabalhos em grupo, projetos e pesquisas; • O aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, ativo e investigador;
<p>TRADICIONAL</p> <p>1940 a 1970</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção Didática Tecnista; • Práticas pedagógicas mais conservadoras (conhecimento enciclopédico e dados estatísticos); • Empobrecimento dos conteúdos (neutros e informativos) a fim de formar indivíduos aptos ao mercado de trabalho = “aprender a fazer”
<p>CRÍTICA</p> <p>1980 +</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítica Social dos Conteúdos; • Professor como mediador em uma relação horizontal com os alunos no processo de ensino e aprendizagem; • Temas geradores de conteúdos que partem das vivências dos alunos, a fim de instrumentalizá-los para o reconhecimento de seu lugar na sociedade e uma consciência crítica.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Abranches Jr, Azevedo e Araújo (2018).

A Geografia, enquanto disciplina formalmente reconhecida e instituída nos currículos escolares brasileiros por volta do séc. XIX, por muito tempo carregou consigo um engessado estigma de disciplina focalizada em metodologias tradicionais de práticas voltadas à

memorização. Ademais que na atualidade a reconheçamos enquanto a ciência da compreensão do mundo através da conexão entre homem e espaço, e mais ainda entre o indivíduo e o lugar, como ricamente discute Callai (2013), para muitos estudantes esta se apresentou mais como uma relação entre aluno e livro do que uma reflexão com a espacialidade propriamente. No entanto, ao estudarmos sua trajetória histórica enquanto disciplina escolar, podemos aferir que a Geografia escolar oscila – como outras disciplinas – no ponto de vista de inovações metodológicas entre mudanças e permanências (Albuquerque, 2011). Como representado para o primeiro século, da Geografia Escolar Clássica à Geografia Escolar Moderna, onde se modificou a relação entre aluno e professor ao passo em que se manteve o modelo didático tradicional expresso em livros didáticos.

Pelas considerações de Pezatto (2018), a transição entre Geografia Escolar Clássica e Moderna se deu através da passagem por dois outros momentos: um de transição e outro de consolidação da mesma enquanto disciplina escolar. Sendo o Movimento Escola Nova um grande impulsionador para revisões das práticas docentes e, tamanho seu potencial de mudanças que se entende a partir dela um novo perfil para a disciplina. Sendo o objetivo da Escola Nova, segundo as considerações de Dias (2013), romper com práticas como o ensino livresco, pautado na memorização, destacando práticas ativas, tais como o incremento de recursos lúdicos. Representando um marco para a educação como um todo. Tendo por motivador a crítica ao modelo de ensino tradicional de escola e carregando consigo o ensejo por renovação metodológica.

Marcante não apenas pela popularização de determinadas práticas, a exemplo das metodologias ativas¹⁶, a própria Geografia escolar brasileira vivencia um período de grandes transformações, em questão de métodos, a partir do escolanovismo. Como mesmo pontua Dias (2013), foi durante a década de 1920 que os saberes correntes foram categorizados como tradicionais em uma apropriação do novo e do moderno para o movimento gerado. Inseridos nesse movimento se destacam as figuras de Delgado de Carvalho (1884-1980)¹⁷ e Raja Gabaglia (1862-1919), ambos emblemáticos em suas propostas e experiências com mudanças

¹⁶ Apareceram “[...] na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, onde a apresentação oral dos conteúdos, por parte do professor, se constituía como única estratégia didática” (Mota e Rosa, 2018, p. 261). São metodologias ativas os estudos de campo, estudos de caso, gamificação, aprendizagem baseada em jogos, entre outras.

¹⁷ Delgado de Carvalho é apontado por Rocha (2000) como um grande expoente neste momento, o qual é caracterizado por sua crítica ao ensino de geografia estar restrito aos dois primeiros anos de ensino no currículo do curso secundário brasileiro, como pelo fato deste pautar-se na memorização. Crítica que tocou até mesmo a resistência dos pais de alunos às tentativas de modificação dessa “tradição seletiva” do ensino de geografia a partir de nomenclaturas.

no ambiente da sala de aula e, especialmente, nas práticas docentes através de metodologias e do incremento de novos recursos.

É a partir do marco escolanovista, com toda sua carga crítica e de proposta de mudanças, que a ludicidade e o incremento do jogo no ensino ascendem de forma expressiva. No comparativo aos perfis anteriores, é possível entender que a Geografia em sua fase Moderna compartilha de um ensejo por mudanças e readequações que em muitos momentos acham no lúdico uma alternativa viável e interessante. Valorizado tanto como instrumento metodológico (Sant’anna e Nascimento, 2011) quanto no desenvolvimento do indivíduo (Santos, 2010). Todavia, é importante ter a dimensão que:

No caso brasileiro, apesar de as ideias de renovação da educação terem se configurado em uma proposta para o sistema público de ensino, as mudanças indicadas por essa corrente pedagógica se consolidaram em poucas experiências práticas. Os estudos apontam que o discurso educacional escolanovista foi absorvido pelos documentos oficiais, mas poucos princípios foram, de fato, incorporados no cotidiano escolar (Campana e Rocha, 2018, p. 16).

De modo que a Escola Nova não representou um movimento de completa incorporação no processo de ensino de geografia do Brasil. Tanto que algumas propostas e ações de seus expoentes passam a ter maior incorporação anos mais tarde, em um contexto diferente, por vezes adaptadas por meio do incremento tecnológico, como bem demonstra Santos (2023) ao empregar releituras de metodologias propostas referenciadas a Raja Gabaglia.

Em sequência à Geografia Escolar Moderna temos o período da Geografia Escolar Tradicional, marcado por, entre outros fatores, incluir o intervalo em que no Brasil “governos autoritários tomaram o poder por meio do golpe de 1964” (Albuquerque et al; 2021, p. 19). Abranches Jr, Azevedo e Araújo (2018) destacam para o período a manutenção de práticas conservadoras, em especial conexão a visão patriótica, que acompanhou uma concepção didática tecnicista por conhecimentos enciclopédicos e dados estatísticos. Período em que a academia adota um perfil em que, segundo algumas considerações de Camargo (2009), recebe destaque o perfil desenhado pela figura do gabinete e a pesquisa estatística.

A Geografia Escolar Crítica aparece em sequência como o último e corrente período, seguindo os dados apresentados na figura 4. Tomando muita influência das obras de Paulo Freire (1921-1997), é um período que é enfatizada a notória mudança nas relações entre professor e aluno, assumindo as personalidades de mediador e protagonista respectivamente, bem como o maior compromisso entre os conteúdos e a vivência do estudante, de forma

aplicada e contextualizada. Sendo o nome dado ao período uma clara referência à Geografia Crítica pontuada por Oliveira (1998), reforçando as conexões, mesmo que puramente nominais, entre esses dois eixos.

Em uma análise que focaliza as décadas de 1990 e a primeira metade dos anos 2000, Zanatta (2011) aponta a emergência do movimento crítico, relacionado pelo autor à Geografia Humana Crítica emergente na academia das três décadas anteriores, como novo elemento que impacta a geografia escolar. Momento o qual também é objetivada uma renovação das práticas de ensino, ao mesmo tempo em que se mantém a ideia dos conteúdos geográficos como o estudo das coisas, descritivo, com pontuais práticas que focalizam processos e questões políticas, não mais suas nomenclaturas meramente. Em um perfil que mescla o novo ao tradicional é nesse momento que o autor aponta o fortalecimento da Geografia Escolar Crítica, em sua real aplicação na escola.

É representado, assim, um processo de aproximação da cultura escolar com a ciência de referência a partir da segunda metade do século XIX. Processo que, seguindo as considerações de Pezatto (2018), está fortemente vinculado às políticas curriculares e as trajetórias traçadas a partir destas, as quais fomentaram direcionamentos para a ação docente, marcando configurações para uma didática da Geografia escolar no Brasil. Do mesmo modo com que Petrucci e Souza (2019) vinculam os conteúdos, propósitos e práticas do ensino de Geografia à organização socioeconômica da época. Os autores apontam que:

As orientações presentes nos currículos de Geografia nas escolas vão se tornando cada vez mais condizentes com as necessidades brasileiras indicando uma reestruturação de ordem econômica indispensável para a consolidação da modernidade ensejada pelas classes econômicas à época (Petrucci e Souza, 2019, p. 82).

Indo de encontro à interpretação de Menezes (2015), uma vez que o autor aponta que nem mesmo as mais recentes correntes do pensamento geográfico, tal como a Geografia Pragmática, a Geografia Crítica e a Geografia Humanista, chegaram a impactar a geografia escolar, sendo a Pragmática sequer pensada para tal propósito. Em sua linha interpretativa essa conexão entre academia e escola estaria limitada ao discurso que desemboca nas nomenclaturas dos períodos da geografia escolar brasileira, em vínculo às correntes ascendentes na academia. Um conjunto de referências, algumas das quais já mencionadas, propõe outra visão para como as mais recentes correntes da geografia acadêmica dialogam com a geografia escolar, talvez não de forma imediata ou tão fiel, mas mesmo assim com intercessões entre ambas.

Representando dois distintos núcleos que compartilham de pontos de encontro. São mecanismos semiautônomos, dotados de certa particularidade enquanto duas faces de um mesmo processo (Giroto, 2020). Para estes, temos o final do século XX e o início do século XXI como período de destaque quanto ao fortalecimento dessas trocas entre academia e escola, especialmente ao considerar que “nas décadas de 1990 e 2000, consolidou-se a área de pesquisa e ensino, na graduação, na pós-graduação e em rede com professores da escola básica. Essa área ganhou espaço acadêmico, profundidade teórica, amplitude temática.” (Cavalcanti, 2016, p. 405). Expansão que, segundo dados da própria autora, tem especial concentração na região Sudeste do país.

É considerando esses diferentes eixos do fazer geográfico que se insere a corrente pesquisa, logo que ela transita em um viés da academia que reflete sobre a prática na escola, muitas vezes conduzida por indivíduos pesquisadores inseridos em ambos os espaços. As teses e dissertações representam, nesse contexto, o produto alinhado aos moldes do fazer científico de pesquisas que abrem janelas para o diálogo entre a academia e a escola¹⁸, ou o aporte acadêmico ao universo da educação, muitas das vezes em seu nível básico. Diálogo que deveria ser estabelecido a partir da formação inicial (GOMES e SAMPAIO, 2019).

Um termômetro da relevância da temática trabalhada pode ser vislumbrado ao analisar a frequência com que tais discussões são levantadas por discursos, eventos, minicursos e produções variadas em um recorte anual. Como exposto em Santos (2021) identificando a pequena expressão da geografia nas produções sobre jogo em eventos de ensino, ainda mais notórios seus números quando posto no comparativo as produções voltadas a outras disciplinas nesse mesmo evento. Tomando por base tal cenário é de notável relevância que se dediquem esforços a uma mais detalhada análise do caminhar dessa linha produtiva, a fim de desvelar se esse cenário se correlaciona com algum evento específico, ou até para dados de maior detalhamento em relação aos perfis e principais preocupações das discussões desenvolvidas tomando por foco os jogos e a Geografia.

2.3 CONTEXTUALIZANDO O SÉC. XXI: O NEOLIBERALISMO COMO UMA INFLUÊNCIA GLOBAL QUE ALCANÇA A ESFERA EDUCACIONAL

Para além de retomar as definições teóricas e conceituais que abarcam a temática trabalhada, é importante que também seja considerado o recorte temporal em análise no que

¹⁸ Flores et al. (2019) reforça a particularidade da formação continuada como oportunidade para a realização de movimentos na escola, o que se potencializa a partir dos professores que atuam enquanto desenvolvem pesquisas, seja em nível de mestrado, doutorado ou especialização.

diz respeito a seu perfil e como aquilo que o caracteriza estabelece relação para com o objeto em foco. Inicialmente, tem de se reconhecer que um século, mesmo que ainda em suas primeiras duas décadas, pode ser caracterizado a partir de muitos aspectos em diferentes vieses. A fim de embasar o período no sentido contextual para a presente pesquisa optamos por buscar, dentro do recorte, aspectos guarda-chuva, ou seja, elementos que por si só influenciam em muitos tópicos, especialmente quanto a esfera social em sua correlação para com a educação tanto básica quanto superior, haja vista o campo de análise que toca à produção acadêmica.

O primeiro passo a dar nesse sentido é o de reconhecer que nenhum período pode ser descrito e caracterizado à parte de todo o contexto histórico geral, posto que da mesma forma em que não é uma criação espontânea também não experiencia um fim de tudo aquilo que representa para o surgimento de um outro século. É partindo dessa premissa que Silva Filho (2012) interpreta o século XXI como o século da educação, ao apontar a forte conexão entre a evolução das tecnologias e suas aplicações a fim de “prover os componentes críticos de infraestrutura como, por exemplo, educação, serviços de transporte, energia e saúde, luz, dentre outros de modo inteligente, interconectado e eficiente” (p. 97). Sua visão é muito otimista, apontando até que os governos têm uma preocupação com a educação enquanto um processo continuado durante a vida dos indivíduos, apesar de mencionar o Brasil na retaguarda desse processo. O autor enxerga, assim, o desenvolvimento tecnológico em grande protagonismo na caracterização desses anos.

Elementos chave para entender o perfil de um período são os sujeitos que o vivem ou viveram, assim como as conjunturas de suas vivências, tal como eventos, hábitos e percepções de mundo. Nesse sentido, Oliveira e Henning (2008) expressam que o sujeito que vive o século XXI herda de seu predecessor, mais especificamente do sujeito do século XX, um conjunto de características como a omissão, a passividade e a tristeza. Estando estas ligadas a uma série de crises da sociedade humana relacionadas tanto a questões ambientais, como a desesperança frente ao aquecimento global, quanto ao próprio perfil dos indivíduos enquanto consumidor alienado e adestrado pelos meios de comunicação e entretenimento. Estando esse último aspecto também relacionado às tecnologias, especialmente com as mídias sociais.

No entanto, frente a tal cenário que hora é apontado como positivo em um perfil inovador, hora tem seu sujeito descrito como alienado e triste, o que poderia ser correlacionado a ambas as visões de tal modo a permitir o desvelamento do período corrente? Em resposta a essa questão resgatamos autores como Pierre Bourdieu (1930 - 2002) e David

Harvey (1935 -) em suas reflexões que sublinham o processo de aplicação da lógica econômica sobre outros aspectos da vida e da produção cultural, bem como as consequências desse fenômeno nas muitas escalas da vida humana. Discussão dentro da qual temos o Neoliberalismo como ponto chave na interpretação do século XXI.

Quanto a esse conceito, diferentes sistemas ideológicos o definem de forma diversa, muitas vezes de maneira contraditória e antagônica. Assim, podemos considerá-lo como um conceito em disputa (Castelo Branco et al, 2023, p. 1). Todavia, a fim de assumir uma de suas definições para a partir dela dar prosseguimento às reflexões, é possível entender que:

Neoliberalismo é em primeira instância uma teoria de práticas político-econômicas que propõem que o bem estar humano pode ser alcançado de melhor forma através da libertação do empreendedorismo e das habilidades individuais dentro de um sistema caracterizado por direitos à propriedade privada forte, livre mercado e livre troca. O papel do Estado é criar e preservar um sistema institucional apropriado para tal prática. O Estado deve garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Ele também deve providenciar forças militares, polícia e estruturas legais para garantir os direitos à propriedade e garantir, mesmo que à força, o funcionamento adequado dos mercados. Além disso, se mercados não existem (em áreas como terra, água, educação, saúde, segurança social ou meio ambiente e poluição) então eles devem ser criados, por ação do estado se necessário. Para além dessas funções, o Estado não deve se envolver (HARVEY, 2005, p. 2).

Em suma, como também contribui Oliveira (2009), o Neoliberalismo é entendido como um modelo de base conservadora que se apoia num aparato conceitual sedutor baseado nos ideais da dignidade humana e da liberdade individual. Foi uma corrente dominante no segundo quartel do século XX e permanece, com sinais de esgotamento, ainda muito influente no século XXI. Corrente que na atual conjuntura brasileira também é influenciada por outros movimentos, como o Neofascismo apontado em Gomes e Belinot (2020).

Enquanto uma teoria de práticas político-econômicas que têm por alguns de seus processos centrais o imperialismo estadunidense e a recolonização sem colônias¹⁹, o fortalecimento do braço coercitivo do Estado, a financeirização de tudo em uma lógica de acumulação flexível e do consumismo narcisista, como destaca Oliveira (2009); sua influência no modo e na concepção da vida alcança também a esfera da educação, como reflete Laval (2019) para a realidade francesa, e Apple (2003) para a estadunidense. Sendo

¹⁹ Oliveira (2009) define esse processo como um novo imperialismo estadunidense, no qual sua influência sobre outras nações não mais é delimitada por um modelo colonial tradicional, mas sim em uma nova interpretação desse sistema sob os moldes de um mundo globalizado e interconectado. Sendo essa influência desenhada por aspectos culturais, comportamentais, entre outros.

ambas as obras compartilhantes do entendimento de uma nova concepção mundial de educação inspirada numa lógica econômica, a qual chega em diferentes momentos as nações pelo mundo, como destaca Martins (2021).

Quando se fala na influência neoliberal na educação considera-se o entendimento da escola como um fator de produção de recursos humanos para o mercado de trabalho, um modelo taylorista de mundialização das propostas conservadoras, tal qual aponta Junior (2006). Compreende um processo fortemente influenciado pelo neoconservadorismo pautado no Fundamentalismo Cristão Evangélico e na mercantilização da educação²⁰ a partir dos interesses econômicos de grandes grupos empresariais, pontos que já vinham sendo discutidos em Apple (2003) desde o início do século.

Ao focalizar a realidade nacional nesse cenário se pode visualizar que, tal como reflete Albuquerque et al. (2021), esse processo de aprofundamento do neoliberalismo sobre as políticas educacionais no Brasil tem seu início ainda em 1990. Sob o discurso da formação de uma força de trabalho qualificada para a competitividade global, é gradual o movimento de mercantilização da educação e intensificação do controle e desqualificação da docência. Sobre o primeiro aspecto, de mercantilização, é destacado ainda que:

Entre os dispositivos centrais deste processo de mercantilização estão a difusão de materiais didáticos, cursos, formações empacotadas, vendidas sob a lógica das metodologias ativas e as parcerias público-privadas nos processos de gestão escolar e de formação inicial e continuada de professores (Albuquerque et al., 2021, p. 35).

Esse processo que, em linhas gerais, atribui valores de mercado à educação brasileira tem sua segunda fase de consolidação da hegemonia neoliberal sobre a educação no Brasil iniciada com a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores (PT). Marcada por políticas meritocráticas²¹ e de bonificações, em um elevado grau de fetichização do trabalho em um cenário de competitividade e individualidade do trabalhador. Na contramão da equidade, é a

²⁰ O processo de mercantilização do ensino envolve duas faces: uma, que se refere à expansão da privatização do ensino superior com a ampliação de instituições privadas na venda da Educação, o que denomina de educação mercadoria; e outra que está intrinsecamente relacionado à submissão do Ensino Superior aos interesses e necessidades do mercado, ou seja, formação de funcionários qualificados para o capital, a qual denomina mercadoria-educação. (Rodrigues apud Minto, 2008; Rodrigues, 2011. In: Grossi, Gasparotto e Vieira, 2014, p.10).

²¹ [...] o ideal da meritocracia trata-se de uma ligação direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal cada um seria premiado de acordo com as suas virtudes, independentemente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito. [...] A meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso pois, a “aliança meritocrática” entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo. (Soares e Baczinski, 2018, p. 36-37)

essa fase que Albuquerque et al. (2021) considera o neoliberalismo não como uma organização teórica sobre os processos de gestão, mas como o próprio trabalho transfigurado de elevado grau de fetichismo que se volta sobre os seres humanos em condições concretas de trabalho (p. 27).

Em sequência, na mesma obra é apontada a identificação de uma terceira, e última, fase desse processo no Brasil, a qual se inicia em 2016, com o governo de Michel Temer, e experiencia uma mudança em seu perfil a partir do governo Bolsonaro. Em sua primeira fase é destacado o intensificado papel das instituições empresariais na condução da política educacional, tomando desde os debates sobre BNCC até a Reforma do Ensino Médio. Enquanto no segundo momento dessa terceira fase é enfatizada a adesão a um perfil conservador e autoritário expresso no aumento das escolas cívico-militares, no controle ideológico sobre conteúdos curriculares, livros didáticos e no trabalho docente.

É nesse ponto da discussão que é levantada a reflexão sobre a autonomia do docente, como situado em Valério (2017), em contraponto aos processos de intensificação da subalternização e dos processos de alienação dos profissionais da educação levantados em Albuquerque et al. (2021). Essa alienação se manifesta na entrega de cartilhas prontas para cada aula, assim como na utilização de recursos e metodologias sem uma análise crítica por parte dos educadores. Nesse sentido, as metodologias ativas e o uso de jogos não devem ser encarados como uma problemática intrínseca, mas é preocupante quando seu emprego não é acompanhado por um pensamento reflexivo. A mera aplicação de estratégias pedagógicas sem uma compreensão profunda de seus fundamentos teóricos e sem considerar o contexto específico da sala de aula pode comprometer a eficácia do ensino e a qualidade da aprendizagem dos alunos, assim como pode corroborar com processos impulsionados por outros agentes de poder que, de modo algum, visam uma educação democrática e transformadora para todos.

Um aspecto bem característico desse processo de mais de trinta anos, tal qual aponta Albuquerque et al. (2021), também toma a valorização de ideais como: competência, empreendedorismo, *hard* e *soft skills*, eficiência e proatividade. Valores associados ao neoliberalismo por Cardoso e Lôbo (2023), ou enquanto normas que guiam a ação instrumental e tornaram-se valores sociais, como destaca Cupani (2016). É dentro de discussões amarradas a tais terminologias que são repensadas as legislações, as propostas pedagógicas, o trabalho docente e até a variedade de materiais didáticos que simboliza esse novo perfil da educação almejado pelas instituições, ou mesmo pelos sujeitos.

É nesse cenário que são resgatadas as metodologias ativas, que de maneira alguma são uma criação da atualidade, como retomado em Lovato et al. (2018), em uma nova roupagem tecnológica que muitas vezes são produto do mercado da educação. Esse redescobrimto das metodologias ativas, já apontado em Albuquerque et al. (2021), por vezes sob a ilusória ideia de novidade, é intensificada frente o cenário de pandemia global de Covid-19 e emergência do isolamento social e remotização do ensino, como estudam Sousa, Palmeira e Carvalho (2023). Processo que atingiu mais do que a educação básica, pois mesmo a educação médica no Brasil está inserida no campo de componentes que empregaram as metodologias ativas e as tecnologias digitais numa tentativa de dar continuidade aos cronogramas dos programas, como apontam Silva et al. (2022).

Esse mercado, que movimentava bilhões por ano, tem o maior índice de privatização da educação superior pertence às Filipinas, com 94% das matrículas sob a responsabilidade da iniciativa privada, seguidas por Coreia (78%) e pelo Brasil (70%), como aponta Haddad e Graciano (2004), sendo sua dimensão on-line especialmente visada pela iniciativa privada para a expansão de seus negócios, incluindo aí desde cursos de formação inicial e continuada, mas especialmente a produção de material didático, haja vista o “novo” perfil de demanda sobre a educação. É assim que:

[...] o Estado neoliberal, aliado ao mercado da educação, transforma as instituições educativas em espaços de acesso a um tipo de saber esvaziado de compromisso político e social e com métodos pedagógicos voltados para um disciplinamento da nova base produtiva. Desse modo, o novo modelo de ensino, pautado na autonomia gerencial e na integração da comunidade empresarial, consiste em instrumentalizar os currículos dos cursos para maximizar a eficácia do lucro (Pereira, 2007, p. 6).

Este fenômeno revela-se sob a lógica capitalista, onde a educação tornou-se alvo de interesses empresariais, moldando práticas que, por sua vez, atendem às demandas do mercado. Destaque-se, nesse contexto, o resgate das metodologias ativas e dos jogos, que se configuram como manifestações dessa lógica mercantil, muitas vezes refletindo uma ideologia que coloca as tecnologias como a via essencial para a transformação educacional. A crença subjacente é de que a incorporação de inovações tecnológicas oferece uma atualização coerente e alinhada às exigências do mercado de trabalho.

Esse alinhamento estratégico não apenas sinaliza uma adaptação ao cenário mercadológico, mas também revela uma consciente inserção no universo empresarial, que não apenas molda as práticas educacionais, mas influencia, de maneira abrangente, a própria natureza e propósito do processo educativo. É partindo dessas considerações que também

levantamos o questionamento sobre qual posicionamento, dentro da discussão ideológica implícita a influência neoliberal na educação, expresso nas pesquisas em academia ao relacionarem os jogos ao ensino de Geografia. Se estas caminham em concordância ou em busca de superar o viés neoliberal e tudo o que a este vem agregado no processo de mercantilização da escola e de precarização do trabalho docente.

3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA COMO OBJETO EM ANÁLISE

Mais do que o resgate da educação em sua conexão para com os jogos, enquanto uma pesquisa em Geografia que busca analisar o campo temático da aprendizagem baseada em jogos em sua dimensão como área de pesquisa e produção textual acadêmica, se faz necessário que estabeleçamos esforços mais especificados em direção ao objeto da pesquisa. A considerar tais premissas, o presente capítulo representa um passo a mais no afinilamento dessas análises e suas reflexões derivadas. Mais especificamente, a seção congrega o percurso metodológico que toca o mapeamento sistemático conduzido, bem como a correlação entre os dados obtidos através deste em diálogo ao discutido previamente.

3.1 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO EM GEOGRAFIA: TESES E DISSERTAÇÕES COMO CAMPO DE PESQUISA

Na metodologia de mapeamento sistemático existe um conjunto de diretrizes que, seguindo as considerações de Kitchenham e Charters (2007), se organizam entre três grandes etapas de planejamento, condução e relatório. Detalhando as três etapas apresentadas é proposta, em Dermeval e Bittencourt (2020), uma sequência de procedimentos de (1) definição do objetivo principal, (2) definição das questões de pesquisa, (3) construção do argumento de busca e a definição da base de pesquisa, (4) critérios de inclusão e exclusão, extração dos dados e filtragem dos resultados obtidos, finalizando na (5) conclusão e apontamentos observados com a pesquisa.

Foi tomando por base os autores que se desenhou uma considerável porção do percurso metodológico da etapa de levantamento. Apesar de suas particularidades, seja pelo conjunto específico de documentos em análise ou por seu recorte temporal, o sequenciamento procedimental referenciado foi respeitado em seus traços gerais. É detalhando essa condução da pesquisa que se dá a sequência do texto.

3.1.1 Objetivo principal e questões de pesquisa

O objetivo do mapeamento direciona todo o passo a passo do levantamento, tendo importância vital para a atividade. Representa, assim, o elemento fundamental para assegurar a qualidade e o sucesso da pesquisa. Considerando tais premissas, o objetivo principal do mapeamento sistemático realizado foi: compreender a distribuição, temporal e espacial, e perfil da discussão sobre Educação Lúdica por meio do jogo relacionado à Educação

Geográfica ao longo das primeiras duas décadas do século XXI. Análise que se dá através da produção acadêmica em pós-graduação em geografia no Brasil.

Sequencialmente, enquanto um detalhamento do próprio objetivo do mapeamento, temos as Questões de Pesquisa (QP) que são um dos componentes cruciais para a obtenção de dados desde sua etapa mais inicial. Estas que compreendem um conjunto de categorias de análise, podem se apresentar em perfis distintos, ao passo em que possuem uma forte relação de dependência, logo que são formuladas sob as premissas de um mesmo objetivo. Dessa forma, considerando todo o discutido, o mapeamento sistemático realizado visou responder às seguintes Questões de Pesquisa (QP):

QP1: Qual o ano de publicação da obra?

QP2: Qual o lugar e instituição de sua publicação?

QP3: Quais as palavras-chave da obra?

QP4: Qual a abordagem predominante no texto: reflexão teórica, relato de experiência ou criação de recurso?

Após a definição do objetivo e das questões de pesquisa, seguindo o sequenciamento orientado pelos referenciais metodológicos apresentados, o próximo passo do mapeamento sistemático da literatura é a construção do argumento de pesquisa. Este que tem como propósito buscar trabalhos relacionados e esclarecer as questões formuladas.

3.1.2 Construção do argumento de busca

Por meio do argumento de busca, os pesquisadores definem a estratégia de busca e seleção dos estudos. Por conta disto, a mesma se apresenta como uma etapa fortemente ligada ao trabalho de levantamento, mais especificamente nas premissas da busca por referenciais. Também conhecida pela terminologia de “descritores”, a construção do argumento de busca consiste na elaboração de palavras-chave com base nas questões de pesquisa, sendo uma tarefa que deve ser realizada com muito cuidado para que sejam selecionados os estudos de maior relevância. É através dos descritores que o pesquisador realiza a filtragem inicial do conjunto de dados com os quais irá interagir.

Para a estruturação da *string*²² de busca foram levados em consideração os termos lógicos de busca, utilizando os conectivos “AND”, “OR” e “NOT”. Durante essa etapa foram realizados diversos testes com diferentes termos, bem como para uma melhor condução de pesquisa, foram realizadas breves leituras do título e palavras-chave de alguns trabalhos, para verificar se a *string* em uso contemplava os objetivos da pesquisa e as questões de pesquisa. Através desse percurso o argumento de busca foi estruturado da seguinte forma:

(subject: geografia OR educação geográfica OR ensino de geografia) AND (title: jogo OR jogos OR game OR games)

É válido destacar que inicialmente foram construídas duas *strings* de busca em idiomas diferentes. A finalidade da junção das *strings* era de contemplar na pesquisa estudos que estejam escritos em português e inglês, sendo inglês o idioma com o maior número de resultados nos testes realizados. Todavia, com o andamento da pesquisa foi priorizado o uso do argumento de busca em português haja vista o foco por produções brasileiras e também por isso é ele o apresentado acima. Essa mudança é consequência da definição com maior clareza das plataformas por meio das quais seria realizado o levantamento.

Para além dos descritores empregados nas plataformas de busca também foi de suma importância para o sucesso do levantamento a personalização da pesquisa para a busca avançada nas bases que dispunham de tal recurso. Para algumas plataformas, como o Google Acadêmico, a busca por teses e dissertações foi somente possível através da busca avançada, uma vez que a base congrega muitos outros formatos de documentos para além dos visados e através da pesquisa simples são obtidos um volume de resultados demasiado dos quais em sua maior parte não atendem aos critérios estabelecidos.

Outro fator levado em consideração é a aplicação de um filtro temporal, o qual tem por propósito direcionar por resultado apenas as publicações do período focalizado na pesquisa, abrangendo publicações de 2001 a 2020. Essa seleção é feita para extrair os trabalhos que estejam atualizados e que estariam mais alinhados com o objeto e o formato de pesquisa desta dissertação.

²² Seguindo as considerações de Napoleão (2019) e Maldonado, Valle, Nakagawa e Felizardo (2016), enquanto um sinônimo de descritor, uma *string* de busca é uma sequência de palavras-chave, termos ou frases que são inseridas em um mecanismo de busca, como um motor de busca na internet, com o objetivo de obter resultados relevantes relacionados ao assunto pesquisado. Essa sequência de caracteres é usada para especificar o que o usuário está procurando e direcionar a pesquisa para informações específicas.

3.1.3 Definição da base de pesquisa

A considerar o interesse por produções sob o formato de teses e dissertações em alguma conexão com a área de Geografia, um dos primeiros desafios enfrentados foi o de identificar quais plataformas poderiam ser empregadas para o levantamento. Um grande entrave se deu ao notar que algumas das mais conhecidas bases de documentos no meio *online* não dispõem desse formato de produções em seu catálogo ou não disponibiliza uma busca avançada com filtros capazes de direcionar a estes resultados, como é o caso da Plataforma de Periódicos da CAPES em que predomina produções sob o formato de artigos.

A primeira base a ser selecionada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o qual acabou não sendo empregado na pesquisa em face de se mostrar mais restrito em seus resultados do que a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que de fato foi utilizada. Uma outra justificativa para essa decisão tomada no momento do levantamento se deve ao fato de os resultados apresentados pelas duas bases de documentos se mostrarem quase que completamente iguais, a não ser por poucos resultados a mais disponibilizados pela BDTD e não pelo Catálogo da CAPES.

Para além desta, também foram efetuadas buscas no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR). Um outro ponto a ser relevado decorre de, como muitas plataformas foram empregadas no levantamento, os procedimentos seguidos nesta etapa sofrerem pequenas variações a depender do *layout* de busca de cada base encontrada, especialmente em decorrência de algumas, e não todas, disponibilizarem ao usuário uma aba de busca avançada que permitiu a desconstrução dos descritores em porções menores e mais detalhadas. Contudo, houve o cuidado para que estes descritores empregados não sofressem grandes transformações ao longo da pesquisa a fim de que os resultados não viessem a sofrer mascaramentos ou alterações muito consideráveis.

Para além das bases brasileiras também foram realizadas buscas em plataformas internacionais, destas a primeira plataforma visitada foi *Open Access Thesis and Dissertations* (OATD), a qual demandou todo um cuidado maior na construção de um descritor capaz de encaminhar resultados dentro do escopo da pesquisa. O descritor construído também foi aproveitado em outras bases como a do *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NLTD), no site da empresa *ProQuest* e no próprio Google Acadêmico. A justificativa para essa expansão na rede de busca provém de uma tentativa de atingir mais repositórios e talvez chegar a produções não alcançadas através das demais bases empregadas.

Considerando tais premissas, em sequência está descrito o quadro com a base e a quantidade de produções resultantes da busca realizada, como também alguns detalhamentos de observações e ações tomadas ao longo desta etapa da pesquisa.

Quadro 1: Quantitativo de trabalhos localizados por base sem refinamento

Base	Nº de resultados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	27
Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto	46
Open Access Thesis and Dissertations	5.093 (1ª busca) 91 (descritores modificados)
No OATD foi inicialmente tentada uma busca com descritores para inglês, português e espanhol, o que o tornou demasiado extenso e gerou uma quantidade muito grande de resultados que não atendiam aos critérios da busca, sendo reformulados os descritores apenas para português e inglês, como apresentados.	
Networked Digital Library of Theses and Dissertations	104
ProQuest	4.872 (1ª busca) 45 (descritores modificados)
Na primeira busca realizada no ProQuest foram utilizados descritores simplificados [geography AND (game OR games)] os quais se mostraram capazes de levar a resultados muito abrangentes e, em sua maioria absoluta, fora do escopo da pesquisa. Mesmo após a modificação para um maior detalhamento dos descritores, nenhum dos 104 resultados gerados atendeu aos critérios visados.	
Google Acadêmico	3.084 (1ª busca) 115 (descritores modificados e busca avançada)
A possibilidade de fracionar os descritores empregados na pesquisa na aba para busca avançada da base foi o maior determinante para a mudança no volume e na qualidade dos resultados aos quais se teve acesso.	

Fonte: elaborado pela autora.

Após as buscas, foram encontrados um total bruto de 428 (quatrocentos e vinte e oito) publicações que inicialmente atendiam aos critérios dos argumentos de busca construídos. Contudo, é de notável clareza a necessidade de uma análise individual desses resultados a fim de filtrar quais documentos de fato atendem ao perfil visado para o levantamento, e é nessa finalidade que são aplicados os critérios de inclusão e exclusão do mapeamento.

3.1.4 Critérios de inclusão e de exclusão

Partindo desse considerável quantitativo inicialmente construído, foi realizado um refinamento do número de trabalhos utilizando um conjunto de Critérios de Exclusão (CE) e Critérios de Inclusão (CI), a fim de obter os trabalhos mais relevantes, relacionados ao objetivo e às questões de pesquisa anteriormente apresentados. Em sequência temos estes discriminados:

Critérios de Inclusão:

CI1: Publicações em português ou inglês que dispunham de resumo, título e palavras-chave, publicados entre 2001 e 2020;

CI2: Publicações no formato de tese ou dissertação em Geografia;

CI3: Publicações que tem por local de origem o Brasil;

CI4: Publicações que dispõem do termo *Jogo(s)* ou *Game(s)* no título.

Critérios de Exclusão:

CE1: Estudos que estão fora do escopo de pesquisa, bem como estudos secundários;

CE2: Trabalhos em outros formatos, Artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Livros e Referência ao artigo (apenas citação);

CE3: Publicações em língua estrangeira que não dispõem dos dados de resumo, título e palavras-chave;

CE4: Documentos duplicados e documentos sem acesso ao texto completo.

Após a análise inicial dos documentos levantados aplicando os critérios mencionados foi possível chegar a um número de 21 (vinte e uma) produções que atendem aos parâmetros aplicados. Estas produções estão discriminadas propriamente no Apêndice I. Sobre a produção levantada é importante mencionar que dentre o volume de resultados filtrado, a pesquisa levantou um documento que não dispõe dos termos “jogo” ou “game” em seu título.

Contudo, ao considerar que se chegou a todos os textos através de uma única linha procedimental, após a análise de seus resumos e palavras-chave, foi optado por mantê-lo no conjunto em análise.

4. GEOGRAFIA E JOGO: O SÉC. XXI EM DUAS DÉCADAS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

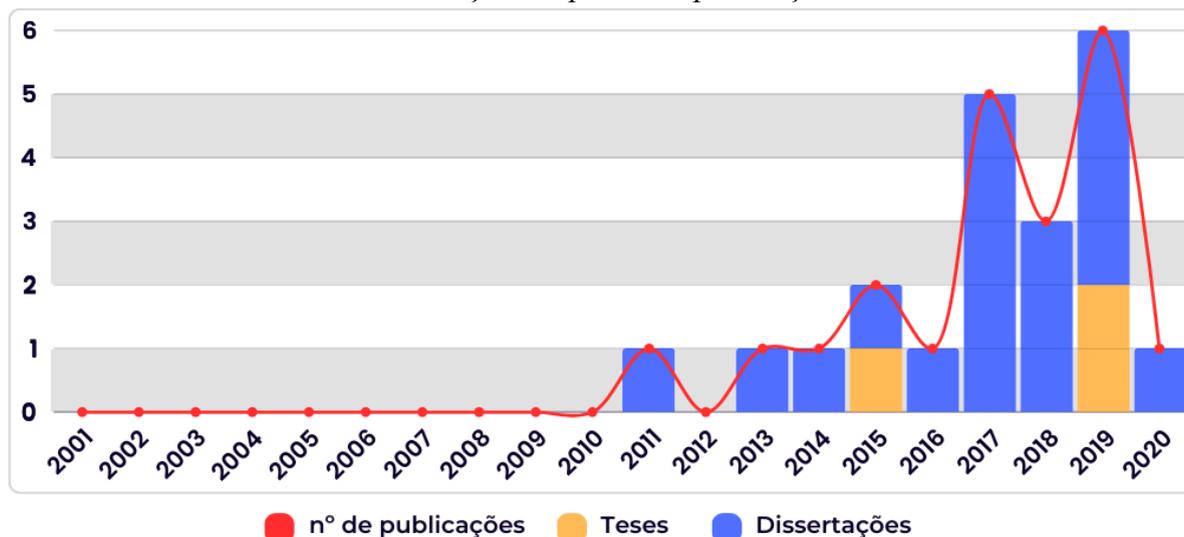
A análise dos documentos selecionados foi feita em diferentes etapas, considerando distintos aspectos das publicações, haja vista as questões da pesquisa estruturadas e anteriormente apresentadas. Em suma, foram analisados o título e o resumo de todas as produções levantadas e categorizadas como dentro do escopo, assim como foram catalogados o local de publicação, ano e palavras-chave para cada documento. Quanto aos dados de ano e local de publicação foi empregada uma perspectiva de espacialização e o arranjo temporal das obras no recorte estabelecido, enquanto para a análise dos perfis de abordagem expressos nos textos as fontes de análise foram os resumos e palavras-chave listados por cada respectivo autor.

O presente capítulo tem por finalidade a apresentação e discussão dos dados obtidos através da análise de cada obra levantada. Representa, dessa forma, o conglomerado de grande parte dos resultados da pesquisa, articulando-os a outros elementos em análise que dialogam com as discussões teóricas e conceituais previamente desenvolvidas.

4.1 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E ESPACIAL DAS PUBLICAÇÕES NO TERRITÓRIO NACIONAL

Os primeiros aspectos em foco foram o ano e local de publicação de cada obra. Em se tratar da distribuição ao longo dos anos, nos documentos levantados foi constatado um maior volume de produções na segunda década do século XXI, sendo que seus últimos cinco anos concentram mais da metade do total selecionado. No gráfico em sequência temos representado esse dado associado à proporção numérica das publicações por ano, discriminando seus formatos:

Gráfico 1: Distribuição temporal das publicações analisadas



Fonte: elaborado pela autora.

Das vinte e uma obras levantadas e selecionadas, temos como a mais antiga uma dissertação de 2011. No geral foi constatado um predomínio de dissertações em relação a teses, contabilizando em 18 (dezoito) dissertações e 3 (três) teses. Como o gráfico 1 também representa, houve um aumento no volume dessas publicações a partir de 2013, em uma crescente que vê seu auge em 2019, ano em que se somam 6 (seis) documentos. Da mesma forma em que ressalta aos olhos uma queda brusca nessa, até então, linha ascendente para o ano em sequência, para o qual só se chegou a uma publicação.

Para além de considerar o período que concentra o maior quantitativo dos textos, é importante que também seja destacado o fato de que, dentre os vinte anos abrangidos no mapeamento, para a completa primeira década do século XXI não se chegou a nenhuma publicação que atendesse aos critérios da pesquisa. Com isso, foi constatada a ausência de dados entre os anos de 2001 e 2010. As eventuais publicações as quais o mapeamento alcançou enquanto textos desses anos findaram por, na etapa de aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, serem taxadas da pesquisa, seja por seu formato, conteúdo ou mesmo pela impossibilidade de acesso ao documento.

Uma grande particularidade, também representada no gráfico, se deve ao fato de no último ano da análise o quantitativo de publicações reduziu para um sexto do volume do ano anterior. Essa variação pode resultar de inúmeros fatores tais como a não disponibilização de pesquisas no meio digital ou o não vínculo destas as plataformas empregadas na busca, variações nas titulações dos documentos o que leva ao não atender aos critérios de inclusão, e até a possível e eventual mudança na tendência crescente observada nos anos anteriores.

Sendo essa última hipótese, em particular, não muito forte ao se considerar a emergência do ensino remoto no período pandêmico e sua forte conexão com práticas de gamificação e uso de jogos online, o que reforçaria a tendência mencionada²³.

Também podemos correlacionar a brusca queda no último ano em análise a outros fatores externos, mas de extrema relevância para a produção e publicação de trabalhos do gênero em foco, como foi o caso da emergência sanitária gerada pela pandemia global de Covid-19²⁴. O ano de 2020 foi um ano em que restritivas ações de isolamento social passaram a ser aderidas por muitos países, inclusive o Brasil, o que de maneira inegável impacta o andamento de atividades de pesquisa. Da impossibilidade de efetuar determinados deslocamentos até as conjunturas de funcionamento das IES e condições físicas e emocionais dos pesquisadores, hipoteticamente tal aspecto pode ter influenciado também no quantitativo dessas produções.

Em um perfil geral, esses dados se mostram diretamente ligados a uma das hipóteses iniciais da pesquisa, voltada à ascensão da temática e ao fato de tal crescente se materializar também no acréscimo de produções que articulam os jogos e a gamificação ao ensino, especificamente à Geografia. Um outro aspecto posto em análise e representado no gráfico 1 diz respeito ao formato dos trabalhos encontrados. Dentre as vinte e uma produções levantadas, apenas três foram produtos de doutorado, expressando um notável predomínio de dissertações em relação a teses, e é nessa pontualidade que aprofundamos a análise.

O aumento da produção acadêmica, decorrente das pesquisas em programas de pós-graduação, pode estar diretamente associado a um debate preexistente que vincula a reintrodução das metodologias ativas e o avanço tecnológico no contexto educacional como consequências da influência neoliberal, a qual se estende também às políticas educacionais, ou mesmo a novas concepções sobre o propósito da educação básica, influenciadas por essa ideologia. Essas pesquisas podem resultar de estudos que acompanham essas mudanças, como a adoção do modelo de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou até mesmo em oposição a essas medidas. Tais questionamentos demandam investigações qualitativas que compartilhem a mesma base documental, buscando fornecer esclarecimentos mais abrangentes, os quais não são o foco da pesquisa atual.

²³ A revisão de escopo realizada por Cruz et al. (2022) aponta essa crescente no uso de jogos, gamificação e outros recursos digitais para o incremento de ludicidade no ensino remoto vigente na pandemia.

²⁴ Nesse sentido, podemos destacar Carneiro (2022), que reflete a influência da pandemia na produção intelectual de docentes universitárias mães, Almeida e Ferraz (2021), em seus apontamentos sobre as mudanças nos perfis da produção acadêmica frente ao isolamento social, e o próprio levantamento realizado por Mourão (2022) que foca o exato ponto da influência da pandemia na produção acadêmica.

Das teses levantadas, duas estão vinculadas a UFMG e uma à UniCamp, sendo aquelas provindas da mesma instituição orientadas pela mesma professora: a Dr^a Ana Clara Mourão Moura. Quanto aos autores dessas teses, foi realizada uma busca individual do histórico acadêmico de cada um, com o objetivo de investigar se a temática foi recorrente em outras de suas pesquisas, mais especificamente em suas respectivas dissertações. Por resultados, foi identificado que apenas a Dr^a Suely Franco Siqueira de Lima, que tem sua tese desenvolvida na UniCamp e incluída no mapeamento, estudou durante o mestrado uma temática ligada à área do ensino²⁵.

As instituições vinculadas às publicações também foram um ponto em foco na análise dos documentos, logo que através desse dado se torna possível estabelecer vínculos entre as pesquisas e algum lugar de origem no território nacional. Sobre esse aspecto temos a seguinte distribuição:

Quadro 2: Distribuição das publicações por Região do Brasil e IES

Região	IES	Cidade	Ano de publicação	Tipo	Qtd.
Sul	Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	2014	D	7
			2019	D	
	Universidade La Salle	Canoas	2019	D	
	Universidade Federal de Santa Catarina	Araranguá	2017	D	
	Universidade Estadual de Maringá	Maringá	2017	D	
			2018	D	
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	2017	D		
Sudeste	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	São Gonçalo	2015	D	8
	Universidade Estadual Paulista	Rio Claro	2016	D	
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	2011	D	

²⁵ Com o título de “Material Didático para Educação Básica com Uso de Geotecnologias - Estudo do Impacto da Hidrelétrica de Paraibuna”, o mestrado em Ciências Ambientais foi realizado pela autora na Universidade de Taubaté entre os anos de 2006 e 2008.

	Universidade Estadual de Campinas	Campinas	2013	D	
			2015	T	
			2017	D	
	Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	2019*	T	
Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	2017	D	5
			2018*	D	
			2019	D	
		Caicó	2019	D	
Centro-Oeste	Universidade de Brasília	Brasília	2020	D	1
Qtd. = Quantidade; * = Duas publicações no mesmo ano; D = Dissertação; T = Tese.					

Fonte: elaborado pela autora.

Partindo do quadro é possível visualizar com maior facilidade que a região Sudeste do país é de onde provém a maioria das obras encontradas no mapeamento, ponto alinhado ao disposto em Cavalcanti (2016) sobre a concentração na região das pós-graduações com linhas voltadas ao ensino de Geografia. Somadas em 8 (oito), estas representam quase metade do total de publicações do Brasil durante todo o período trabalhado. Em detalhe, dentro dessa distribuição, o estado de São Paulo detém a maior parcela desse quantitativo com 5 (cinco) produções ao total, em destaque às IES de Campinas (Unicamp) que individualmente soma 3 (três) dessas publicações, em um recorte que toma de 2013 a 2017.

É também no estado de São Paulo, mais especificamente com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que temos a mais antiga dissertação levantada, a qual data de 2011. Bem como, a região detém todas as três teses levantadas na pesquisa, das quais uma está vinculada à Unicamp e as outras duas à UFMG, no campus Belo Horizonte.

Não tão distante do Sudeste, para a região Sul foi somado um total de 7 (sete) publicações, das quais 3 (três) são de instituições no Rio Grande do Sul, 3 (três) provém do Paraná e 1 (uma) de Santa Catarina. Nessa distribuição, recebem destaque a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Estadual de Maringá, ambas com duas publicações cada. Para a região, a mais antiga obra data de 2014 e a mais recente é de 2019, contando com

uma frequência de publicações até regular entre 2017, com três publicações no ano, 2018, com uma publicação, e 2019, com duas.

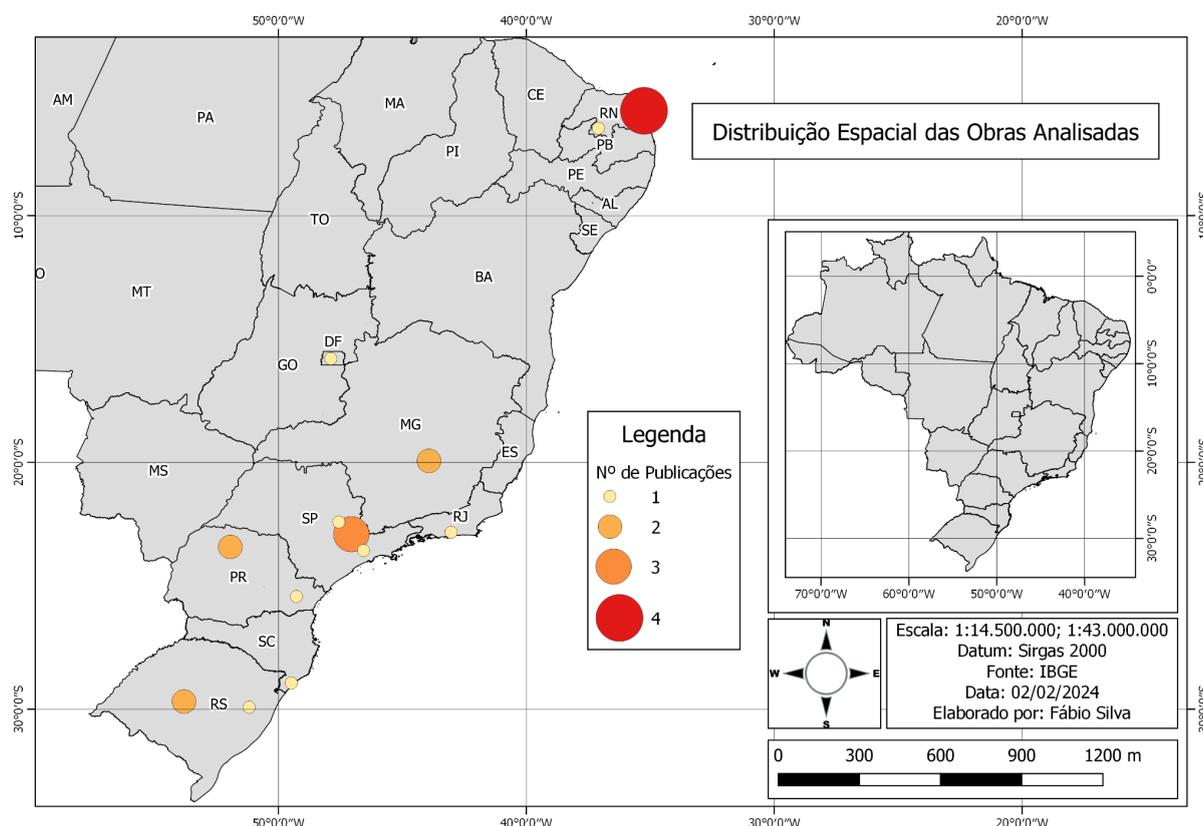
Adiante temos o Nordeste com 5 (cinco) publicações, todas oriundas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, datadas entre os anos de 2017 e 2019. Dados que expressam uma diferença notável quando posto em análise a diversidade de polos para pesquisas imersas à temática dentro da região, bem como o quão pontual se expressa seu enfoque no recorte temporal estabelecido. Essa mesma consideração pode ser feita para a região Centro-Oeste em sua única publicação, sendo também a única publicação do ano de 2020, vinculada à Universidade de Brasília.

É perceptível para as regiões Nordeste e Centro-Oeste, com base na análise realizada, que a vertente de produção e pesquisa em academia que toca os jogos e a Geografia é bem recente. Essa percepção provém especialmente ao se considerar que a UFRN entre 2017 e 2019 foi berço para cinco publicações, o que toma quase um quarto do total levantado para todos os vinte anos em análise, assim como a UNB tem sua primeira publicação nesse sentido apenas em 2020. É válido mencionar que todos os textos analisados nesta etapa da pesquisa estão listados no Apêndice 1 da dissertação.

Também é válido que seja observada a ausência de alguns dos mais renomados centros de pesquisa em ensino de Geografia ou educação geográfica dentro da gama de instituições vinculadas aos textos levantados, como a UFRGS, a USP, a UFG e a UFPB. Essa constatação suscita reflexões pertinentes sobre a possível inexistência, dentro do recorte temporal estabelecido, de pesquisas nessas IESs sobre a temática em questão, ou mesmo se essa ausência decorre de variações em títulos ou outras características que as excluíram da seleção conforme os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Tal observação abre brechas para investigações adicionais a fim de elucidar essa lacuna e garantir uma abrangência representativa no panorama da produção acadêmica nesse campo específico, ou mesmo construir outras análises sobre o perfil das pesquisas em programas tidos como referência para a área.

Além da distribuição temporal, o dado que se segue na análise diz respeito à distribuição espacial, em território nacional, dos lugares de origem das obras analisadas. Para este foi construída a seguinte representação:

Mapa 1: Distribuição espacial das obras analisadas no território brasileiro



Fonte: organizado pela autora.

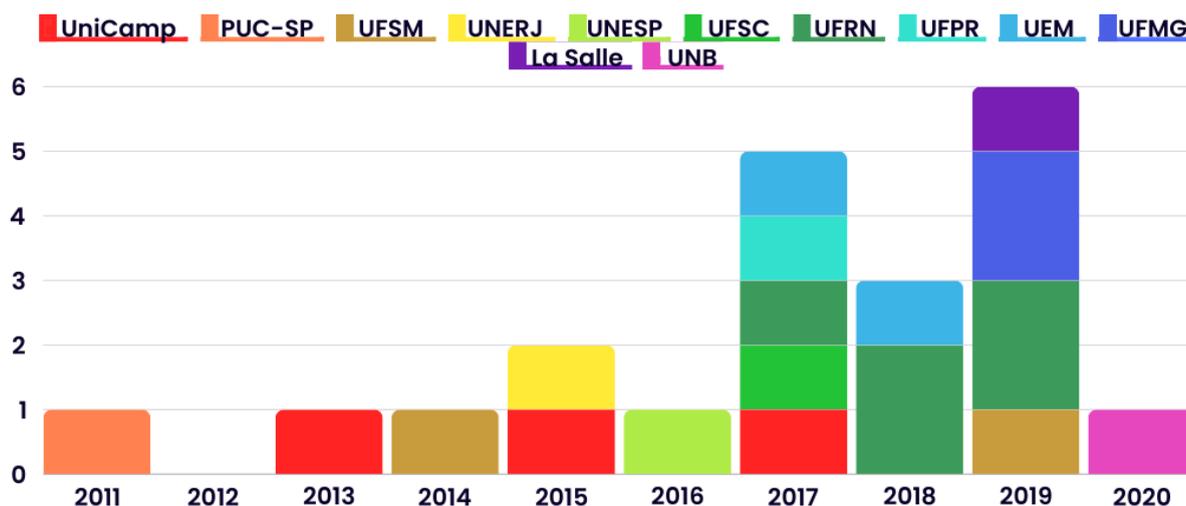
Torna-se evidente, especialmente através do mapa, um aspecto curioso constatado no levantamento relacionado ao fato de que não foi encontrada nenhuma publicação originária de quaisquer IES da Região Norte do país, a qual atendesse aos critérios da pesquisa. Da mesma forma com que, as pesquisas encontradas provêm de apenas uma única unidade federativa em ambas as regiões Nordeste e Centro-Oeste, sendo estas o Rio Grande do Norte e o Distrito Federal respectivamente. Não expondo uma pequena representatividade no mapa, ao se vislumbrar o cenário nacional das pesquisas, unicamente pelo fato de seu somatório considerável de produções no Rio Grande do Norte, o que resulta no destaque ao estado.

Quanto aos municípios vinculados a cada publicação, temos que para o Rio Grande do Sul, Paraná e Rio Grande do Norte as obras têm por lugar de origem mais de uma cidade, ao passo em que para Santa Catarina, Minas Gerais e Distrito Federal as capitais são o único lugar com o qual suas respectivas publicações estabelecem vínculo. Particularmente, o Rio de Janeiro conta com apenas uma publicação que é oriunda de São Gonçalo e não sua capital. Esses dados, ao serem cruzados com os relativos ao ano de publicação, denotam a expansão

da temática que tem seu início no eixo Sudeste-Sul e transcorre para o Nordeste e Centro-Oeste ao longo dos anos.

Para além da própria espacialização das obras, também foi levantado a qual instituição e programa de pós-graduação cada documento está vinculado. Para esse aspecto, o gráfico abaixo representa essa distribuição por IES ao longo do recorte temporal:

Gráfico 2: Publicações por IES no séc. XXI



Fonte: elaborado pela autora.

Algumas instituições se mostraram berço para um volume maior de publicações, dado que fica visível tanto no Quadro 2, quanto no Mapa 1 e no Gráfico 2. As universidades com maior número de publicações levantadas no mapeamento foram a UFRN, a UniCamp, a UFMG, a UEM e a UFSM. Dentro das publicações de cada uma dessas cinco instituições foram também levantados os respectivos orientadores, a fim de investigar mais profundamente se haveria alguma correlação entre a frequência de publicações e a presença de um professor na instituição que desenvolva pesquisas na área de recursos didáticos ou jogos. O quadro abaixo dispõe os dados levantados:

Quadro 3: Orientadores das publicações de uma mesma instituição

IES e Campus	Orientador e Coorientador	Autor	Ano	Tipo
UFSM Santa Maria	Roberto Cassol	Gabriela Dambrós	2014	D
		Tuane Telles Rodrigues	2019	D

UEM Maringá	Claudivan Sanches Lopes	Juliana Bertolino Verri	2017	D
		Tais Pires de Oliveira	2018	D
UFMG Belo Horizonte	Ana Clara Mourão Moura	Ítalo Sousa de Sena	2019	T
		Bruno Amaral de Andrade	2019	T
UniCamp Campinas	Jefferson de Lima Picanço Andrea Aparecida Zacharias	Thiara Vichiato Breda	2013	D
	Lindon Fonseca Matias Teresa Gallotti Florenzano	Suely Franco Siqueira de Lima	2015	D
	Valéria Cazetta	Camila Araujo Gomes Medeiros	2017	D
UFRN Natal	Adriano Lima Troleis	Elisabeth Cristina Dantas de Araújo	2017	D
		André Elias de Oliveira Nóbrega	2019	D
	Alessandro Dozena	Gilberto Ivens de Araújo Tavares	2018	D
		Magno Elias de Souza Guimarães	2018	D
D = Dissertação, T = Tese.				

Fonte: elaborado pela autora.

Não é incomum a reincidência de orientadores para as publicações oriundas da mesma instituição, especialmente ao se considerar que trabalham temáticas próximas, no caso tocando a área de jogos. Em um levantamento através dos perfis oficiais das instituições, em seu quadro docente, bem como através dos próprios currículos dos orientadores que tiveram mais de um de seus orientandos incluídos no levantamento, foi identificado que dos cinco docentes em destaque apenas o Prof. Claudivan Sanches Lopes, da Universidade Estadual de Maringá, tem a linha do ensino enquanto temática trabalhada desde sua formação. Resultando em um considerável volume de orientandos de pós-graduação que também pesquisam a área.

Assim como o Prof. Roberto Cassol, da Universidade Federal de Santa Maria, destaca a Cartografia escolar, Geografia e Ensino, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação como áreas de pesquisa, contando com numerosos orientandos em tais discussões, segundo indicado em seu currículo. O Geoprocessamento e a Cartografia são áreas temáticas também trabalhadas pela Prof.^a Ana Clara Mourão Moura, da Universidade Federal de Minas Gerais, e apesar de não expressar grandes conexões com a área de ensino ou

jogos, como constam as informações de formação e áreas de atuação de seu currículo na plataforma *lattes*, foram levantados dois orientandos de doutorado seus com pesquisas nessa área.

No demais, quanto aos orientadores Prof. Adriano Lima Troleis e o Prof. Alessandro Dozena, da UFRN, apenas o primeiro demonstrou proximidade com a temática do ensino, uma vez que apontou a construção de recurso didático na educação básica e sua contribuição dentro do processo de aprendizagem como área de pesquisa. O segundo docente em destaque na instituição tem vinculado a plataforma *lattes* três orientandos que desenvolveram pesquisas dentro desse universo temático, dois dos quais entraram na corrente pesquisa, apesar de o professor atuar em temáticas mais próximas a questões territoriais e culturais.

Ao considerar o histórico acadêmico dos orientadores recorrentes no levantamento, focalizando suas temáticas trabalhadas na formação e pós-graduação próprias, junto ao tema de pesquisa de seus orientandos também em pós-graduação, ressalta aos olhos a presença de docentes que não deram indícios de grande foco ao universo dos jogos, ou mesmo do ensino e recursos didáticos. Dos cinco professores investigados, apenas três demonstraram áreas de atuação relacionáveis às discussões, dois dos quais diretamente referenciam os recursos didáticos. Estando estes na Universidade Estadual de Maringá e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no campus Natal.

Foi através da análise desses dados de instituição e orientador, em conjunto, que se tornou possível constatar que dentro do espectro geral de obras, a maioria das publicações analisadas provêm de programas de pós-graduação em Geografia. Contudo, dentre essas vinte e uma obras, somam também duas pesquisas oriundas de pós-graduação em Educação, duas em Ensino em História e Ciências da Terra, uma em Arquitetura e Urbanismo e uma em Tecnologias da Informação e Comunicação. Representando pesquisas que, apesar de não desenvolvidas em pós-graduação em Geografia, dispunham do termo “jogo” em seus títulos e “geografia” em suas palavras-chave ou no corpo do texto.

No que diz respeito a essa característica, também foi realizada uma breve busca online, nos sites dos programas identificados nas publicações, a fim de conhecer um pouco mais de seus perfis. Através desse procedimento foi levantado que apenas quatro dos dez programas de pós-graduação em Geografia identificados possuem o ensino de Geografia, sua metodologia ou quaisquer outras variações no sentido de vincular a pesquisa à prática docente, como linha de pesquisa ou área de concentração. São esses:

Quadro 4: Programas com linhas em educação

IES	Programa e Campus	Linha de pesquisa/área de concentração	Qtd. de publicações
UFRN	Geoprof Natal e Caicó	Metodologia do ensino de Geografia	5
UERJ	PPGG São Gonçalo	Produção social do espaço, natureza política e processos formativos em Geografia	1
UNESP	PPGG Rio Claro	Ensino de Geografia, Cartografia e Cartografia escolar	1
UFMG	PPGG Belo Horizonte	Educação em Geografia	1

Fonte: elaborado pela autora.

Entre os quatro programas de pós-graduação analisados, notáveis pela inclusão de linhas de pesquisa ou área de concentração voltada ao ensino de geografia ou educação geográfica, o Geoprof da UFRN se destaca como um programa de mestrado profissional. Sua característica distintiva reside nessa estreita ligação entre a academia e a escola, uma faceta que justifica sua inclusão na pesquisa, bem como o notável volume de publicações identificado. Uma das particularidades desse programa se expressa no formato de suas dissertações que objetivam, de modo geral, o desenvolvimento de pesquisas mais aplicadas à prática pedagógica, ou mesmo mais aplicado ao uso de metodologia. Em contraste, nos outros três programas destacados, foram identificadas apenas uma publicação em cada um. Totalizando, desta maneira, em oito publicações das vinte e uma selecionadas.

Partindo desse cenário entendemos que dentre as vinte e uma obras analisadas, quinze são oriundas de pós-graduação em Geografia. Nessas, oito foram desenvolvidas em programas com área de concentração ou linha de pesquisa direcionada ao ensino da disciplina. Além delas, também foram contempladas no escopo da pesquisa outras quatro publicações que não resultam de pesquisas de pós-graduação em Geografia, mas sim em Educação, Ensino em História e Ciências da Terra, Arquitetura e Urbanismo e Tecnologias da Informação e Comunicação. Cenário que pode indicar a presença de pesquisadores formados em geografia em outros programas de pós-graduação, ou conexões de outras áreas do conhecimento, como a em arquitetura, com a Geografia, seja por seus conteúdos ou referenciais.

Para além da investigação realizada nos autores de teses, orientadores recorrentes e programas de pós-graduação, também foram realizados esforços em um viés mais interpretativo das obras selecionadas, os quais são apresentados na seção que segue.

É importante que inicialmente se mencione uma limitação da plataforma utilizada na construção da nuvem de palavras disposta acima. Para cada palavra-chave o Mentimeter dispunha do espaço máximo de 25 (vinte e cinco) caracteres, o que inicialmente se imaginou não ser um empecilho a construção do esquema visual pensado. Todavia ao longo da adição dos dados foi constatado que alguns termos vinculados às obras em análise eram maiores do que o esperado, como é o caso de “alfabetização cartográfica”, “aprendizagem significativa”, “construção do conhecimento” e “representação cartográfica”. Assim, estes termos acabaram por, na nuvem de palavras, estarem sem suas últimas letras, as quais foram suprimidas. Apesar dessa particularidade, a mesma não foi considerada uma alteração grande o suficiente para prejudicar a compreensão dos dados, justificando sua manutenção da pesquisa.

As palavras-chave mais recorrentes foram Geografia, Ensino, Aprendizagem, Ensino de Geografia, Cartografia Escolar e algumas variações para Jogos, tais como jogo eletrônico, digital, didático, educativo, educacional e teatral. Das palavras apresentadas no esquema anterior “Geografia” corresponde aquela com maior incidência, estando presente em nove das vinte e uma produções analisadas. As demais palavras-chave contabilizaram entre uma e sete repetições, sendo as de maior reincidência representadas no esquema anterior em fonte maior.

Por meio do esquema visual é possível estabelecer relação entre algumas palavras-chave e discussões já levantadas na retomada conceitual e teórica do universo temático trabalhado. Como a ligação entre a aprendizagem baseada em jogos e o viés digital do ensino, com plataformas ou com o próprio recurso digital, haja vista a certa frequência em que o elemento tecnológico aparece na nuvem de palavras. São exemplos dessa conexão: jogos eletrônicos, jogo digital, TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), e *Minecraft*, que é um jogo eletrônico muito explorado em dinâmicas de ensino e aprendizagem por sua dinâmica de *sandbox*²⁶. Assim como apontado nas considerações sobre o século XXI, em seu modelo e perspectivas para a educação, as tecnologias recebem considerável destaque em uma vertente de “renovação” das práticas e dos recursos, o que muitas vezes está atrelado a interesses mercadológicos.

É também dentro da variedade de palavras-chave que encontramos muitas ligações à cartografia em: Alfabetização cartográfica, cartografia escolar, cartografia temática, representação cartográfica e geoprocessamento. Ponto que pode ser correlacionado, dentre outros fatores, até mesmo ao apontado na seção anterior quanto a proximidade de alguns

²⁶ Sandbox é um estilo de game em que são colocadas apenas limitações mínimas para o personagem. Com isso, o jogador pode vagar e modificar completamente o mundo virtual de acordo com a sua vontade. Ao contrário dos jogos de progressão, um sandbox enfatiza a exploração e permite selecionar as tarefas que serão realizadas (Moura, 2014).

orientadores com a temática, o que pode proporcionar maior correlação entre as discussões. Nesse sentido também é observável a conexão sutil com a área de planejamento, seja urbano ou regional, e de uma dinâmica envolvendo a cidade, como em propostas de desafio urbano. Até porque, assim como analisado em Santos (2021), muitos dos jogos digitais voltados ao ensino de Geografia tem sua proposta ligada a conhecimentos cartográficos, especialmente por dinâmicas de memorização.

Curioso observar que apesar da recorrência do termo jogo, em suas muitas variações e complementos, apenas dois jogos são de fato referenciados nas palavras-chave das publicações. São estes o Minecraft e o Discovery RN, sendo um digital e o outro analógico, o segundo que é uma criação própria de uma das pesquisas levantadas. Além disso, sublinhamos a variedade de conceitos e dimensões do conhecimento geográfico que também aparecem em: paisagem e explorando a paisagem, territorialidade, espaço geográfico, geografia física, geodiversidade, atlas geográfico e percepção geográfica. Listagem que reforça a adequação das obras selecionadas com os critérios do levantamento e endossam a variedade de abordagens do conhecimento geográfico, em seus recursos e conceitos, trabalhadas nos textos.

Interpretação crítica, inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e saberes docentes, por outro lado, são as palavras-chave que, dentro da nuvem formada, demonstram uma maior conexão com a área da educação sem referência direta à Geografia. Expressam conexão para com algumas das discussões levantadas anteriormente quanto à Educação Lúdica e mesmo as preocupações da atualidade quanto às metodologias de ensino e o propósito da educação. O que, em conexão para com todo o refletido sobre neoliberalismo, ressalta aos olhos as palavras: habilidades e competências, em clara referência à Base Nacional Comum Curricular mencionada na última seção do terceiro capítulo. Essas duas palavras, em especial, retomam um breve questionamento levantado no final da última seção do segundo capítulo da presente dissertação, confirmando o posicionamento de ao menos uma dessas pesquisas analisadas em um viés de concordância a um dos produtos do neoliberalismo.

Interdisciplinar e matemática, por outro lado, são duas palavras que aparecem na nuvem e são relacionáveis a uma realidade já apresentada anteriormente, em referência a parte da pesquisa de Santos (2021), que aponta a matemática como uma das disciplinas que demonstra maior produção textual sobre jogos e o seu ensino. Ambas as palavras destacadas estão em um único documento, a dissertação vinculada à UFPR e datada para 2017, e dizem

respeito a um jogo produzido para o ensino de Cartografia, em uma abordagem entre as duas disciplinas.

Para além das palavras-chave de cada documento, também foram analisados os resumos e, quando necessário, foi realizada uma leitura das obras levantadas a fim de identificar os perfis predominantes em cada texto. Assim como orientou um dos objetivos específicos, seguindo a premissa de três distintos perfis gerais entre: reflexão teórica, relato de experiência e criação de novos recursos. Porém, logo no início dessa etapa da análise foi possível denotar a multiplicidade da temática dentro do espectro de produções trabalhadas, seja em uma mesclagem de mais de um dos perfis pré-estabelecidos ou mesmo no incremento de novas abordagens para o tema, como a pesquisa sobre a formação docente.

Considerando esse aspecto da pesquisa, foram estabelecidos os padrões de caracterização da abordagem das obras analisadas entre o espectro de:

a) reflexão teórica ou conceitual sobre o uso de jogo no contexto do ensino, inserido aí também as discussões sobre formação docente;

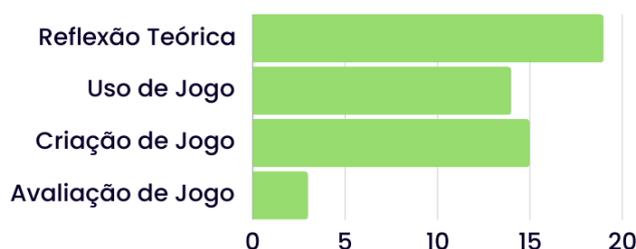
b) relato de experiência com o uso de jogo, sendo ao menos um dos pontos principais do texto a narrativa dessas atividades com jogos;

c) descrição sobre a criação de jogos, que pode vir acompanhada da apresentação do recurso desenvolvido;

d) descrição de um processo avaliativo de jogos, incluindo a análise do recurso por si só, com o uso de critérios pré-estabelecidos, ou dele em relação a outros jogos, a se focar abordagens, possibilidades e potencialidades.

Sendo muito importante o esforço em entender qual o perfil, ou os perfis, de maior destaque dentro da proposta, ou seja, aqueles em maior centralidade a partir dos objetivos e procedimentos das pesquisas. Partindo das abordagens estabelecidas, considerando a adequação a cada uma em relação aos documentos analisados, foi identificada a seguinte distribuição:

Gráfico 3: Número de publicações em relação aos perfis de abordagem isolados

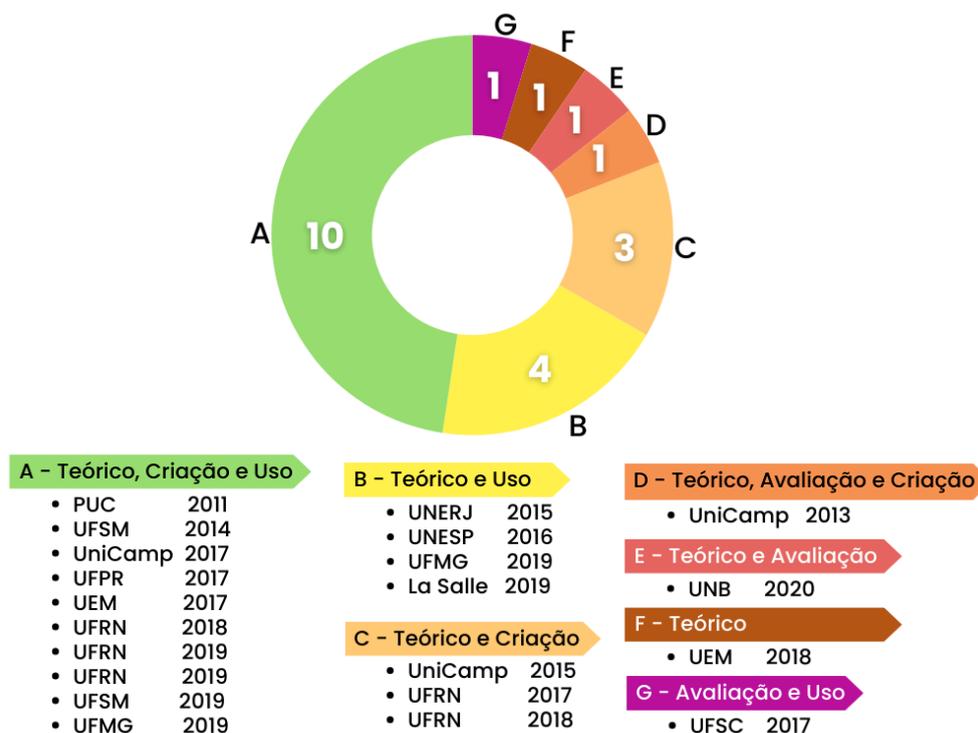


Fonte: elaborado pela autora.

Um aspecto importante para a interpretação do gráfico anterior está no fato de sua estruturação considerar em maior centralidade os perfis de abordagens para os textos, e, por consequência disso, a presença de uma publicação em uma linha não impede sua presença em outra. Por meio dele vemos que o viés voltado à reflexão e discussão teórica sobre práticas pedagógicas com jogo representa a vertente com maior quantitativo de publicações, somando dezenove. Em sequência a ele está o relato ou a divulgação da criação de novos recursos sob o formato de jogo, com quinze publicações, os relatos sobre experiências com o uso de jogos, em quatorze documentos, e a descrição de processos avaliativos de jogos, em três obras. Essa proporção contradiz uma das hipóteses iniciais da pesquisa, a qual supunha o predomínio de publicações que abordassem experiências com jogos em sala de aula.

É também por essa característica do gráfico 3, seu enfoque nas abordagens, que a soma de todos os números expostos extrapola o total de documentos analisados, passando de vinte e um para cinquenta e um. Através dessa diferença podemos perceber a absoluta predominância de publicações em perfis combinados para mais de uma abordagem do conteúdo. Ponto que demandou maiores esforços no sentido de identificar as principais combinações existentes nos documentos e também analisá-los enquanto grupos. Em relação a essas combinações, temos:

Gráfico 4: Número de publicações em relação a perfis de abordagem combinadas



Fonte: elaborado pela autora.

Interessante observar o predomínio de obras atendendo aos perfis combinados de reflexão teórica, criação de recurso e relato de experiência com o seu uso; bem como aqueles que têm maior enfoque na reflexão teórica acompanhada pelo uso do jogo. Isso demonstra o desenvolvimento de pesquisas que exploram muitas dimensões da temática, o que pode ser associado, entre outros fatores, ao período de uma pesquisa de pós-graduação e às exigências da academia quanto às discussões desenvolvidas em produções do gênero.

Das produções categorizadas no perfil “A” do gráfico 4, foi identificada a criação de mais jogos analógicos, em tabuleiro e cartas, do que jogos digitais. Apenas as publicações referenciadas como “UFMG 2019”, em sua modificação no *Minecraft*, “UFSM 2014”, com um jogo para o ensino de cartografia, “UFRN 2019”, em um jogo de smartphone para ensinar cartografia, e “UFSM 2019”, e seu jogo para o ensino inclusivo de cartografia para alunos com surdez, produziram recursos digitais. Neste grupo ainda temos em “UFPR 2017” um recurso conjunto entre Geografia e Matemática também voltado ao ensino de cartografia. Assim como, em “PUC 2011”, temos por diferencial a confecção de jogos com uma turma de alunos e o relato da avaliação dessa experiência em um evento para docentes.

O documento referenciado como “UniCamp 2017”, ainda no grupo do perfil teórico, criação e uso, tem como destacável particularidade o fato de seu recurso criado ser na verdade uma adaptação de jogo de cartas UNO²⁷. A proposta de sua autora extrapola a discussão sobre jogos, todavia, uma vez que sob a premissa de “reconstrução e desconstrução de concepções sobre a Região Nordeste”, para a pesquisa foram elaborados um conjunto de recursos didáticos além do jogo de cartas adaptado, o qual enfoca o bioma da Caatinga.

Ainda dentro das características das obras nesse grupo, que soma dez das vinte e uma obras analisadas, temos mais três propostas que resultaram em jogos para distintos conhecimentos da Geografia. Em “UEM 2017” foi criado um jogo de tabuleiro que trabalha questões urbanas, assim como “UFRN 2018” relata a criação de um jogo de imagem em ação trabalhando conteúdos variados da disciplina, e em “UFRN 2019” vemos a criação de um jogo de cartas para o ensino de geomorfologia do estado do Rio Grande do Norte.

Das quatro publicações categorizadas dentro do perfil de reflexão teórica e uso de jogos temos o destaque a jogos analógicos em vários formatos (cartas, tabuleiro, quebra-cabeça, entre outros), em “UNESP 2016”, os jogos teatrais, em “UERJ 2015”, o

²⁷ Jogo de cartas desenvolvido pela empresa Mattel. Sua dinâmica combina cartas com cores, números e ações especiais, em partidas onde o objetivo central é o descarte das cartas da mão do jogador. É popularmente reconhecido por partidas competitivas onde os ânimos dos jogadores vão da euforia à frustração rapidamente.

Minecraft, em “UFMG 2019”, e uma vasta diversidade de jogos digitais que abarca do *Minecraft* ao *Far Cry 4*, *Red Dead Redemption*, *Forza*, *Assassins Creed*, e outros, como trabalhado por “La Salle 2019”. Nesse conjunto é possível observar maior diversidade nos formatos e tipos de jogos, abrangendo desde aqueles formulados com o propósito pedagógico em meio analógico, até jogos de entretenimento explorados em seu potencial pedagógico. A experiência relatada em “La Salle 2019” recebe destaque no grupo por conta da aquisição de um console de *Playstation 3*²⁸ pela escola e a complexa pesquisa realizada para a seleção de jogos que diferentes turmas jogariam alinhando as possibilidades de, através dos jogos, aprender conteúdos de Geografia.

No perfil que combina as abordagens teórica e de criação foram identificados três documentos. Comentando um pouco mais de suas características, para as publicações “UFRN 2018” e “UFRN 2017” temos a criação de dois jogos analógicos, sendo o primeiro um tabuleiro acompanhado de uma dinâmica de perguntas e respostas, chamado Discovery RN e já mencionado na análise das palavras-chave, e o segundo uma dinâmica também pautada em perguntas e respostas no formato analógico, sem tabuleiro. A última publicação deste conjunto se diferencia por produzir um atlas interativo com elementos de jogos, o qual é denominado jogo por seus autores, agregando toda uma nova concepção do recurso a partir de sua construção em um formato descrito como inovador.

Para os quatro grupos seguintes, apresentados no gráfico 4 com a letra D, E, F e G, temos os perfis para os quais apenas uma publicação atendeu a combinação de abordagens, ou a abordagem em um tipo só. Entra na categoria teórico, avaliação e criação a obra discriminada por “UniCamp 2013”, na qual a autora realiza um levantamento de outros jogos que passam por um processo avaliativo e depois atuam como inspiração para a produção de novos jogos, todos analógicos. No perfil teórico, “UEM 2018” desenvolve uma análise mais voltada à formação docente, em uma pesquisa que investiga o uso e os tipos de jogos que os professores de sua região mais empregam.

Na categoria de avaliação e uso de jogos está “UFSC 2017”. Nesta pesquisa foi avaliado o jogo *Minecraft*, processo para o qual foi pesquisado e selecionado o método avaliativo para o recurso, assim como também há o relato do uso do jogo, etapa que representa parte do processo avaliativo. Ainda na dimensão de recursos digitais se insere a pesquisa identificada por “UNB 2020”, nesta foram levantados e avaliados vários jogos

²⁸ Terceira geração de console de videogame da empresa Sony, foi lançado inicialmente no Japão e nos Estados Unidos em 2006, chegando ao Brasil em 2010. “A Sony encerrou a produção do PlayStation 3 em maio de 2017, e posteriormente, em 2019, também encerrou o suporte aos jogadores do aparelho. No fim de seu ciclo no mercado, que durou aproximadamente 10 anos.” (Meuplaystation, [s. d.]

digitais, buscando nesses recursos possibilidades para trabalhar os conceitos de território e multiterritorialidade. Para o último conceito em questão, o autor destaca características do jogo *League of Legends*.

No gráfico 4 também foram discriminadas quais publicações foram categorizadas para cada conjunto de abordagens montado. Das instituições que somaram mais de uma publicação no levantamento, apenas aquelas provindas da Universidade Federal de Santa Maria demonstraram total correspondência para com apenas um dos perfis de abordagens combinadas listados, no caso o conjunto A de perfil teórico, criação e uso. Nessa distribuição apenas uma das publicações analisadas foi categorizada como pertencente a apenas uma abordagem da temática, atendendo a um perfil de reflexão teórica ou discussão no cunho teórico temos a “UEM 2018”, onde não foi identificado o relato de experiências com o uso de jogos por parte da pesquisadora, a criação de novos recursos ou a avaliação de quaisquer jogos como perfil central de sua pesquisa.

Dentre o considerável quantitativo de obras voltadas à criação de jogos foi identificado um predomínio de propostas de recursos analógicos, incluindo jogos de cartas e de tabuleiro. Porém, também foram constatadas propostas que resultaram em jogos digitais, o que se alinha mais a algumas discussões levantadas acerca das tendências e novas roupagens dadas aos recursos didáticos da atualidade. Muitas dessas propostas têm como propósito o ensino de cartografia, incluindo aí um mapa interativo que mescla elementos de mapa e de jogo.

O *Minecraft* apareceu no conteúdo de quatro dos vinte e um documentos totais, o que ressalta sua popularidade tanto na comunidade de jogadores quanto em seu reconhecimento por parte dos professores. O mesmo foi avaliado, usado e modificado nessas pesquisas. Além dele, também apareceram muitos outros jogos digitais de entretenimento explorados em seu potencial pedagógico, sejam estes em um console de *videogame* ou em computador. O que se destaca nessa diversidade é também a gama de conteúdos e abordagens propostas através dos jogos digitais levantados, perpassando os conceitos centrais da geografia chegando até mesmo a temáticas sociais.

Na análise dos 21 documentos coletados para esta pesquisa, foi revelador identificar que 3 deles apresentavam propostas que exploravam e analisavam um ou mais jogos. Esse perfil específico, inicialmente não considerado como uma das possibilidades de abordagens para o tema em questão, emergiu como uma das maiores surpresas deste estudo. A constatação de que as propostas de criação de jogos também se mostraram numerosas,

contrastando com as hipóteses iniciais da pesquisa, adiciona uma camada de complexidade ao panorama investigativo.

Ressalta aos olhos, para além do expressivo esforço em resgatar a literatura sobre o uso de jogos e a Geografia que se expressa em grande parte dos documentos como uma de suas abordagens centrais, a forte conexão entre o uso de jogos e o ensino de cartografia. Seja no formato digital ou analógico, uma considerável parcela das propostas em análise desenvolvera jogos com o objetivo de trabalhar a cartografia. Essas descobertas revelam a necessidade de uma análise abrangente e flexível em estudos dessa natureza, uma vez que as abordagens e enfoques podem revelar-se variados e imprevistos, contribuindo para a riqueza e a complexidade do campo de pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa representa um esforço dedicado ao diagnóstico das produções em pós-graduação que exploram a interseção entre jogo e Geografia. Este trabalho é um desdobramento de anos de imersão no campo temático, agora moldado em uma proposta de análise bibliográfica. A abordagem adotada permitiu não apenas uma compreensão do arcabouço de produções acadêmicas das duas primeiras décadas do corrente século, também demonstrando potencial enquanto ponte entre os interessados no campo temático e publicações pertinentes. Esta função intermédia é particularmente notável devido aos esforços empregados na categorização dos textos com base em suas abordagens e perfis, oferecendo um guia valioso para aqueles que buscam explorar a literatura neste domínio específico.

Além disso, a mesma preenche uma lacuna em estudos preexistentes, como os realizados por Cavalcanti (2016) e Pinheiro (2020), ao proporcionar um recorte temporal mais recente e um foco específico na temática dos jogos dentro do âmbito da Geografia, diferenciando-se assim das análises abrangentes das produções da Geografia como um todo. Essa abordagem mais específica e atualizada visou contribuir para o entendimento e o avanço das pesquisas nessa intersecção temática.

É possível destacar diversos aspectos reveladores provenientes da análise dos documentos examinados. Primeiramente, se observou que, dentro das duas primeiras décadas do século XXI, a temática de "jogos" em dissertações e teses relacionadas à Geografia concentrou-se predominantemente na segunda década, com todos os anos entre 2013 e 2020 contabilizando ao menos uma publicação, destacando-se 2019 com o maior quantitativo, e seis documentos, confirmando uma das hipóteses iniciais da pesquisa. Além disso, constatou-se que, entre pouco mais de duas dezenas de textos levantados, a maioria consiste em dissertações, e nenhum autor dentre os levantados reincidiu na exata mesma temática durante seus estudos de mestrado e doutorado.

No que diz respeito à distribuição regional das produções, as regiões Sudeste e Sul lideram em número. Assim como o Rio Grande do Norte e São Paulo destacam-se como os estados com maior somatória de documentos, com a particularidade de que o Rio Grande do Norte detém todas as publicações levantadas para o Nordeste. Curiosamente, não foram encontrados textos para a região Norte do país. As Instituições de Ensino Superior mais expressivas no levantamento foram a UFRN e a UniCamp, com destaque para o programa GeoProf da UFRN, enquanto um dos poucos programas de pós-graduação em Geografia, dentro os vinculados às pesquisas levantadas, com linha de pesquisa dedicada ao ensino da

disciplina. Sendo o GeoProf diferente dos demais por, enquanto programa de mestrado profissional, possuir um viés forte de pesquisas aplicadas à prática pedagógica dos professores em formação, o que resulta em uma maior produção textual sobre metodologias, por exemplo.

Ao explorar as palavras-chave dos textos, observou-se uma predominância de termos ligados a conceitos geográficos, cartografia, tecnologias e educação, alguns dos quais estabelecem conexões com ideais neoliberais, especialmente em sua lógica mercadológica com o incremento tecnológico. Além destes, também observou-se uma multiplicidade de complementos para jogo, perpassando especificações quanto ao formato eletrônico ou digital do recurso, até sua categorização entre didático, educativo e educacional, o que também representa uma discussão conceitual do termo.

Contrariando uma das hipóteses iniciais, a criação de jogos emergiu como a segunda abordagem mais recorrente, seguida pelo relato de experiências com o uso de jogos e propostas de avaliação. Surpreendentemente, a combinação de reflexão teórica, criação de jogos e relato de experiências representou o perfil predominante, indicando a complexidade das abordagens adotadas pelos pesquisadores. Por fim, uma síntese dos textos analisados foi apresentada na seção final da dissertação, fortalecendo a fundamentação das categorias propostas e proporcionando uma visão mais realista da diversidade encontrada nas pesquisas analisadas.

Diante do predomínio de textos analisados que se enquadram no perfil de pesquisas cujo objetivo central ou complementar consiste na reflexão teórica, surge o questionamento acerca da possibilidade de identificação de avanços teóricos por meio dessas investigações, as quais enfatizam amplamente as teorias. A indagação se esses avanços têm transcendido o âmbito metodológico e se tornaram aplicáveis, deixando para trás a tradição da universidade de ditar as diretrizes para os professores resolverem os problemas do ensino e do desinteresse dos alunos, é pertinente. Talvez seja por meio desse esforço em integrar teorias em trabalhos mais aplicados que não se verifica a recorrência de pesquisadores responsáveis por dissertações e teses incluídas no levantamento. Esse aspecto ainda não explorado pode ser objeto de investigações futuras, visando compreender as razões pelas quais algumas instituições de renome no campo da pesquisa sobre o ensino de geografia não foram representadas nos textos levantados.

Dessa forma, entendemos que os objetivos propostos para a pesquisa foram plenamente atingidos através dos procedimentos metodológicos adotados. Assim como, as questões de pesquisa, que orientaram a análise desde a revisão teórica até a interpretação dos

resultados, foram respondidas através tanto dos resultados quanto das reflexões derivadas destes.

A pesquisa enfrentou uma série de desafios, sendo o mais proeminente a necessidade de assimilar os procedimentos específicos de uma análise documental que, em muitos casos, exigiria conhecimento em programação que a pesquisadora não possuía. Esta limitação ressalta a importância da constante evolução de habilidades metodológicas para superar obstáculos técnicos. Este estudo, ao concluir suas análises documentais, se destaca como trampolim para o desenvolvimento de análises mais aprofundadas de natureza qualitativa. Em procedimentos subsequentes, seria produtivo explorar os referenciais presentes nos documentos, aprofundar a análise do conteúdo dos textos e investigar a riqueza de informações relacionadas aos tipos de jogos. Exploração que pode abranger aspectos como os formatos, as dinâmicas, as abordagens de conteúdo e as plataformas utilizadas pelos jogos referenciados em cada texto.

Uma outra linha de investigação interessante seria a análise das razões subjacentes à relativa recenticidade dos documentos, considerando que o mais antigo levantado data de 2011. Esta temporalidade levanta questões sobre a possível mudança de perfil dos pesquisadores ou dos estudantes de pós-graduação, que podem representar indivíduos com um contato mais significativo com jogos ao longo de suas vidas. Alternativamente, esse cenário também pode ser reflexo de mudanças curriculares ou outros fatores relacionados a movimentos sociais, como a influência neoliberal, que podem ter impulsionado a emergência desta linha de pesquisa nos últimos anos. Essas reflexões representam oportunidades valiosas para pesquisas futuras, que podem desdobrar-se em direções promissoras para compreender as dinâmicas subjacentes ao estudo interdisciplinar entre jogos e Geografia.

6. REFERÊNCIAS

ABRANCHES JUNIOR, Nilton; AZEVEDO, Renan Caldas Galhardo; ARAUJO, Larissa Romana de Oliveira. **A GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: uma proposta de periodização a partir de diferentes concepções didáticas.** Revista Ensino de Geografia (Recife), [S.L.], v. 1, n. 2, p. 1-17, 29 jun. 2018. Universidade Federal de Pernambuco. <http://dx.doi.org/10.51359/2594-9616.2018.240437>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/240437>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. A Tradução do Livro Didático Lições de Geografia pelo Abade Gaultier no Contexto de Expansão da Cultura Francesa. **Revista Okara: Geografia em Debate**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 257-272, 29 out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/issue/view/1809>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. DOIS MOMENTOS NA HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 1, p. 19–52, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; KATUTA, Ângela Massumi; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; SOUZA, José Gilberto de; NOGUEIRA, Amélia Regina Batista; AZEVEDO, Sandra de Castro de; GIROTTO, Eduardo Donizeti; SIMÕES, Willian; GIORDANI, Ana Cláudia; CARVALHO, Luiz Eugênio; NEETO, Adolfo da Costa de Oliveira; MARQUES, Ana Carolina de Oliveira; LIMA, Átila de Menezes; ZUCHERATO, Bruno. **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação : prólogo do ensino de geografia.** [S.L.]: Anpege - Lutas Anticapital, 2021. 169 p.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 2, n. 2, p. 13–23, 2014.

ALMEIDA, Claudia Simone Lemos. **A Relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: impactos na formação de professores.** 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14967>. Acesso em: 30 out. 2023.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA, Técnicas e Jogos Pedagógicos.** São Paulo-SP: Loyola, 5ª edição, 1987.

ALMEIDA, Wanderson Carvalho de; FERRAZ, Maria Ângela Arêa Leão. Adaptação e produção acadêmica em tempos de distanciamento social. **Revista da Abeno**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 1524, 15 ago. 2021. Associação Brasileira de Ensino Odontológico ABENO. <http://dx.doi.org/10.30979/revabeno.v21i1.1524>. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/1524>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ALVARES, Wilma Fontana de Souza. UM ENSAIO SOBRE A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E O USO DOS OBJETOS COMO DOCUMENTOS E FONTE HISTÓRICA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais do 30º Simpósio Nacional de História - História e o futuro da educação no Brasil.** [S.L.]: Anpuh, 2019. p. 1-14. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 30 set. 2023.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita - Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. Cortez, 2003. 328 p.

ARAÚJO, Raul; BELIAN, Rosalie. Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica. Campinas: **Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]**, v. 4, n. 3, p. 387-400, maio/ago. 2018.

AZEVEDO, Janice Cruz de; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro. Mapeamento de aplicativos educacionais disponíveis na plataforma Android para o ensino de Geografia. In: CICLO DE PALESTRAS SOBRE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 17., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. [S.L]: Cinted, Ppgie, Ufrgs, 2019. p. 18-27. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/262500/001114502.pdf?sequence=1#page=18>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BREDA, Thiara Vichiatto. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar**. [Dissertação de Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 13 maio 2013.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A Gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. A Revista Brasileira de Geografia e a organização do campo geográfico no Brasil (1939-1980). **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 2, p. 23-39, 2009.

CAMPANA, Carla; ROCHA, Mariana. Escola Nova e a Renovação Educacional no Brasil: diferentemente do modelo tradicional, a perspectiva de ensino da escola nova estimula a autonomia e o potencial de ação do aluno, valorizando a experiência e o poder de decisão de cada indivíduo sobre seu próprio aprendizado. **EI!: Ensino Inovativo**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 14-16, 27 dez. 2018. Anual. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/ei/issue/view/4282>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CARDOSO, Janete Cassimiro; LÔBO, Daniella Coto. O Neoliberalismo na Educação: uma abordagem de controle ideológico permissível. **Revista Sapiência - sociedade, saberes e práticas educacionais**. v. 12, n. 2, p. 123-138, 2023. Edição Especial - Educação em foco: políticas educacionais e processos educativos escolares.

CARNEIRO, Rosamaria. Quem tem tempo de escrever na pandemia de Coronavírus? **Latitude**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 234-252, 22 set. 2022. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/lte.2022.n.1.12323>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/12323>. Acesso em: 5 jan. 2024.

CASTELO BRANCO, R.; RIBEIRO, V.; MOTA, J.; SOUZA, E.; CASTRO, I. A “Questão Social” no século XXI: O neoliberalismo em debate. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 3, n. 1 esp, p. 13, 2019. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/2666>. Acesso em: 29 set. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 3, p. 399–419, 2016.

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987. 144 p.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. grenoble: la Pensée sauvage, 1991. (Primeira edição 1985).

CLEMENTE, Diego; GALVÃO, Graziela. **Bibliometria: Teoria e Prática**. 2019. Curso de Difusão USP, slides. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8028685/mod_resource/content/1/Curso%20BiB%2004%202019.pdf>. Acesso em: julho de 2022.

CRUZ, Dulce Marcia; ESTEVAM, Ana Cláudia Mota; MUNIZ, Edenilton da Silva; DIVINO, Harlen Cardoso. Práticas Pedagógicas com Jogos Digitais na Educação no período da pandemia da Covid-19: uma revisão de escopo. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação e Tecnologia, Congresso de Ensino Superior à Distância, Congresso Internacional de Ensino Superior à Distância, 1., 2022, [S.L.]. **Anais [...]**. (S.L.): Ufscar, 2023. p. 1-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369917221_PRATICAS_PEDAGOGICAS_COM_JOGOS_DIGITAIS_NA_EDUCACAO_NO_PERIODO_DA_PANDEMIA_DA_COVID-19_UMA_REVISAO_DE_ESCOPO. Acesso em: 5 jan. 2024.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da Tecnologia**: um convite. 3º ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016. 236 p.

DERMEVAL, Diego; BITTENCOURT, Ig Ilbert. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. Em: PIMENTEL, M. et al. (Eds.). Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Concepção de Pesquisa. **Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação**. Porto Alegre: SBC, 2020. v. 2p. 26.

DIAS, Angélica Mara de Lima; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. A GEOGRAFIA ESCOLAR NA DÉCADA DE 1930 NA PARAÍBA: prescrições didáticas a partir da revista do ensino. **Revista Ciência Geográfica**, 26(01), 181–214. <https://doi.org/10.18817/26755122.26.01.2022.2878>. 2022.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. Ed. Ática, 3ª edição, 1995.

FLORES, Natalia; FLOUCH, Andrés; MORONI, Santiago; REYES, Soledad. Geografía Académica y Geografía Escolar: una experiencia de formación continua para el abordaje de problemas geográficos locales en el aula. In: CONGRESO NACIONAL DE GEOGRAFÍA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y XXI JORNADAS DE GEOGRAFÍA DE LA UNLP, 7., 2019, La Plata. **Anais [...]**. (S.L.): Universidad Nacional de Luján, 2019. p. 1-16. Disponível em: <http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar>. Acesso em: 30 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 3. ed. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Nau Editora. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Editora Vozes. 1987.

FREITAS, Guilherme Henrique Arantes. **O Ensino de Geografia e a Relevância do Livro Didático nos Primeiros Anos de Escolarização**. 2022. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Instituto de Ciências Humanas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36020.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FUCHS, Mathias. Precursores pré-digitais da gamificação. Tradução de Sérgio Nesteriuk. In: SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício. **Gamificação em Debate**. São Paulo: Blucher, 2018. 212 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROTTTO, Eduardo. **GEOGRAFIA Escolar e Acadêmica**: diálogos e possibilidades. Direção de Eduardo Girotto. Roteiro: Eduardo Girotto. Brasil: Youtube, 2020. (11 min.), color. Disponível em: <https://youtu.be/D2xINIQNfO0>. Acesso em: 30 set. 2023.

GOMES, Victor Leandro Chaves; BELINOT, Virgínia. Neoliberalismo e Pós-Democracia: o percurso brasileiro rumo ao (neo)facismo. In: REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R; CHABALGOITY, Diego (Orgs.). **(NEO)FACISMOS E EDUCAÇÃO: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. 335 p.

GOMES, Viviane Caetano Ferreira; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: prática no contexto da formação inicial docente em geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais Eletrônicos**. [S.L.]: Unicamp, 2019. p. 3837-3848. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/index>. Acesso em: 30 out. 2023.

GROSSI, Patrícia Krieger; GASPARTTO, Geovana Prante; VIEIRA, Monique Soares. Mercantilização da Política de Educação: o processo de transformação do direito em mercadoria. XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. **Anais**. [s.l.] 2014. 18 p.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. Educação: direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 67-77, set. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392004000300008>.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford University Press, 2005. 256 p.

IJUIM, Jorge K; TELLAROLI, Taís M. Comunicação no mundo globalizado: tendências no século XXI. In: **Revista Ciberlegenda**. UFF, ano 10, n.º 20, jun./2008. Internet: <www.uff.br>

JACQUIN, Guy. **A educação pelo jogo**. Paris: Gleurus, 1960, 228 p.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n.1, 2001, p. 9-43.

JUNIOR, Roberto Stelmacki. Dez motivos para ler Educando à Direita, de Michael Apple. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vol.01, no.01. jan./jun. 2006.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012. 302 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª edição, SP: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko, Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. [s.l.] Sabotagem, 1988.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**. Boitempo Editorial, 2019. 288 p.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. A Construção do Conhecimento Geográfico Escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In: MUNHOZ, Gislaïne; CASTELLAR, Sônia Vanzella. (EDS.). **Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos**. São Paulo: Xamã Editora, 2012.

LIMA, José Milton de. **O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

LOVATO, Fabrício Luís; MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, p. 154-171, 15 maio de 2018.

MAIOR, Carmen Denize Souto. A Teoria Vygotskyana das Funções Psíquicas Superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo. **Anais do II CINTEDI**, Editora Realize: Campina Grande, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-ii-cintedi>>. Acesso em: 29 de setembro de 2023.

MALDONADO, José Carlos; VALLE, Pedro Henrique Dias; NAKAGAWA, Elisa; FELIZARDO, Katia. **Revisão/Mapeamento Sistemático**. São Carlos: ICMC USP, 2016. 38 slides, color. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1964565/mod_resource/content/2/MapeamentoSistemático.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. A DISSEMINAÇÃO DE VALORES ECONÔMICOS NO SISTEMA DE ENSINO E A EROSAO DA EDUCAÇÃO COMO BEM PÚBLICO. **Caderno CRH**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 1-6, 5 dez. 2021. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.42266>

MCGONIGAL, Jane. **Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World**. Penguin Books, 2011. 416 p.

MELO, Flauber Nunes Vieira de. **A Escola dos Centennials: o papel das metodologias ativas e da gamificação na educação geográfica do séc. XXI**. [Dissertação de Mestrado] João Pessoa: UFPB, 2022.

MENEZES, Victória Sabbado. A HISTORIOGRAFIA DA GEOGRAFIA ACADÊMICA E ESCOLAR: UMA RELAÇÃO DE ENCONTROS E DESENCONTROS. **Geographia Meridionalis**, v. 1, n. 2, p. 343–362, 2015.

Meuplaystation. **PlayStation 3**. Disponível em: <<https://meups.com.br/playstation-3/>>. Acesso em janeiro de 2024.

MONT'ALVERNE, Adelino. Jogos Móveis Locativos: uma proposta de classificação. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-18, jan. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/contemporanea/article/view/3033/0>. Acesso em: 15 set. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, 2018, p. 261-276.

MOURA, João. Saiba o que são games sandbox e os principais títulos do mercado. **TecTudo**, 2014. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2014/12/saiba-o-que-sao-games-sandbox-e-os-principais-titulos-do-mercado.ghtml>. Acesso em: 25 de set. de 2022

MOURÃO, Frederico Cristiano Gonçalves. **Impactos da COVID-19 na produção científica internacional em diferentes áreas do conhecimento e bases de dados**. 2022. 154 f. TCC (Graduação) - Curso de Graduação em Biblioteconomia, Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

NAPOLEÃO, Bianca Minetto. **Estabelecendo uma string de busca para a identificação de estudos secundários na engenharia de software**. 2019. 54 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Informática, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5173>. Acesso em: 01 dez. 2023.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. A Geografia: de matéria escolar a disciplina acadêmica. **GEO UERJ: Revista do Departamento de Geografia**, Rio de Janeiro, p. 55-68, jul. 1998. Semestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/49005/32750>. Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, Wallace Soares de; HENNING, Leoni Maria Padilha. Cidadão do século XXI: a perspectiva de uma construção inspirada na educação filosófica. In: SIMPÓSIO

SUL-BRASILEIRO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA: FILOSOFIA, FORMAÇÃO DOCENTE E CIDADANIA, 8., 2008, Caxias do Sul. **Anais [...]**. [S.L.]: Ucs, 2008. p. 1-14. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplCongressoFilosofia/extensao/agenda/eventos/cd_60/comunicacoes_cientificas/apresentacao/papel_social/walace.pdf. Acesso em: 01 jan. 2024

PETRUCI, Rosimeire; SOUZA, Rita de Cássia Martins de. **A GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: uma revisão necessária**. Caminhos de Geografia, [S.L.], v. 20, n. 71, p. 72-84, 18 ago. 2019. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/rcg207145155>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/issue/view/1864>. Acesso em: 26 set. 2023.

PEZZATO, João Pedro. GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL: uma trajetória com mudanças culturais e a permanência do discurso em prol da cidadania. Estudos Geográficos: **Revista Eletrônica de Geografia**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 241-267, 14 set. 2018. UNESP - Universidade Estadual Paulista. <http://dx.doi.org/10.5016/estgeo.v16i1.13359>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/13359>. Acesso em: 24 nov. 2023

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. 2ª ed. João Pessoa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG), 2020. 361 p.

PRADO, Laise Lima do. Jogos de tabuleiro modernos como ferramenta pedagógica: Pandemic e o ensino de ciências. **Ludus Scientiae**, v. 2, n. 2, p. 26–38, dez. 2018.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/4583440/mod_resource/content/2/Prensky_Aprendizagem_Baseada_em_Jogos_Digitais_OCR.pdf. Acesso em: abril de 2023.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. **Terra Brasilis**, [S.L.], n. 1, p. 1-21, 1 jan. 2000. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/terrabrasilis.293>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/293>. Acesso em: 24 nov. 2023

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos**. São Paulo: Blucher, 2012.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. **Revemat**, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/download/1981-1322.2011v6n2p19/21784/79926>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SANTOS, Joanna Luísa Barros dos. **JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: o histórico da Educação Lúdica e os desafios da atualidade**. [Monografia]. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2021.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Os estudos sociais e a geografia: uma análise dos guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau (currículo verdão)**. Dissertação—Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994. (4a edição: 1998).

SANTOS, Simone Cardoso dos. **A Importância do Lúdico no Processo Ensino Aprendizagem**. 2010. 50 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização Latu-Sensu em Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

SANTOS, Vitor Colleto dos. **O pensamento complexo sob a ótica dos multiletramentos: práticas dos rajas gabaglia no ensino de geografia**. 2023. 120 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Geografia – Licenciatura, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Yuri; SEPULVEDA, Denize. Neofascismo e educação em um contexto de fundamentalismo religioso cristão. In: REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R.; CHABALGOITY, Diego. **(Neo)Facismos e Educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. p. 209-226.

SILVA, Diego Salvador Muniz da; SÉ, Elisandra Villela Gasparetto; LIMA, Valéria Vernaschi; BORIM, Flávia Silva Arbex; OLIVEIRA, Marilda Siriani de; PADILHA, Roberto de Queiroz. Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 1-10, fev. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/fyC3cYbkkxKNDQWbFRxGsnG/#>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SILVA, Maria Gabriella Guimarães da; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes da. A escola como instituição de controle?! Uma análise de memórias educativas. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. 1–19, 14 out. 2021.

SILVA FILHO, Antonio Mendes da. Século XXI - O Século da Educação. **Revista Espaço Acadêmico**, [S.L.], v. 1, n. 131, p. 97-100, abr. 2012. Mensal. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/608>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A Meritocracia da Educação Escolar Brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 2, p. 36-50, jan/jun. 2018. DOI: 10.48075/rtm.v12i22.20121. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n.

43, p. 64-83, 19 fev. 2021. Bimestral. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/141>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOUSA, Fernanda Luíza de Sousa. PALMEIRA, Laura Cristina Fernandes. CARVALHO, Lílian Amaral de. O uso de metodologias ativas em contexto de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte – online, Vol. 6, Número 26, Janeiro – Julho, 2023, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://rbeducacaobasica.com.br/2023/07/27/o-uso-de-metodologias-ativas-em-contexto-de-pandemia/#:~:text=Sobre%20as%20metodologias%20ativas%2C%20as,a%20pandemia%20da%20covid%2D19.>>. Acesso em: 02 de março, 2024.

TÁVORA, Carla Gonçalves; GARCIA, Gabriel Lino; RIBEIRO, Carlos Eduardo da Trindade; ALBINO, João Pedro. Estudo sobre a competência da modalidade gamificação em um ambiente virtual de aprendizagem engajadora. P. 30-50. In: NICOLAU, Marcos (Org.). **Games e gamificação: práticas educacionais e perspectivas teóricas**. João Pessoa: Idéia, 2019, 265 p.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação midiológica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 66, p. 327-332, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.52325>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52325>. Acesso em: 11 fev. 2024.

VERIDIANO, Denise Alves Soares. Análise de jogos digitais para utilização no contexto escolar. **Educação e Tecnologia**. v. 19, n. 3, p. 21–31, 2014.

VIEIRA, Noêmia Ramos. O Desencontro Teórico-metodológico entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica: o conceito de lugar em questão. Resultados Parciais da Tese: VIEIRA, Noêmia Ramos. **As questões das Geografias do Ensino Superior e do Ensino Fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da diretoria regional do ensino de Marília**. Ourinhos: Unesp, 2006.

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 62–69, 1995.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As Referências Teóricas da Geografia Escolar e sua Presença na Investigação Sobre as Práticas de Ensino. **Revista Educativa** - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 13, n. 2, p. 285-305, jul. 2011. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1419>. Acesso em: 29 nov. 2023. Acesso em: 25 nov. 2023.

APÊNDICE 1

Publicações levantadas no mapeamento sistemático

n°	Referência
1	MARANGONI, Ricardo Alexandre. Educação Geográfica : jogos para o ensino de conceitos. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Geografia, Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12301 . Acesso em: 01 fev. 2024.
2	BREDA, Thiara Vichiato. O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar . 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Ensino e História das Ciências da Terra, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.913638 . Acesso em: 1 fev. 2024.
3	DAMBRÓS, Gabriela. Por uma Cartografia Escolar Interativa : jogo digital para a alfabetização cartográfica no Ensino Fundamental. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9388 . Acesso em: 2 fev. 2024.
4	LIMA, Suely Franco Siqueira de. Proposta metodológica para a construção de atlas escolar digital e de jogo interativo na escola . 2015. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/955326 . Acesso em: 1 fev. 2024.
5	SOARES, Liana Macabu de Sousa. Os Jogos Teatrais no ensino de Geografia : em busca de uma formação crítica. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Educação e Humanidades: Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/13477 . Acesso em: 1 fev. 2024.
6	FLORENTINO, Raiane. O uso de jogos didáticos em sala de aula : reflexões sobre a mediação do ensino da cartografia temática na disciplina de Geografia no ensino fundamental ii. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/144613 . Acesso em: 2 fev. 2024.
7	SANTOS, Tatiana Nilson dos. A utilização do jogo Minecraft como uma ferramenta didático-pedagógica na valorização do ensino lúdico . 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185579 . Acesso em: 1 fev. 2024.
8	ARAÚJO, Elisabeth Cristina Dantas de. A construção do jogo "Explorando a Paisagem" : contribuições para o ensino de Geografia. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Geografia, Centro de Ensino Superior do

	Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24903 . Acesso em: 2 fev. 2024.
9	JENDREIECK, Céres de Oliveira. Matemática, Geografia e Cidadania : contribuições de um jogo educativo interdisciplinar para o desenvolvimento de habilidades no 3º ano do Ensino Fundamental. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/53438 . Acesso em: 2 fev. 2024.
10	MEDEIROS, Camila Araujo Gomes. A Caatinginha fica no Nordeste?: ludicidade e ensino de geografia. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.985124 . Acesso em: 1 fev. 2024.
11	VERRI, Juliana Bertolino. Criação e implementação do jogo Desafio Urbano : contribuições para o ensino-aprendizagem de Geografia. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2806 . Acesso em: 1 fev. 2024.
12	TAVARES, Gilberto Ivens de Araújo. A produção do Jogo Discovery RN e sua contribuição para o ensino de Geografia . 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Geografia, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26185 . Acesso em: 2 fev. 2024.
13	GUIMARÃES, Magno Elias de Souza. Jogar, brincar e aprender : a construção de um jogo de tabuleiro para ser utilizado nas aulas de geografia. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Geografia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26352 . Acesso em: 2 fev. 2024.
14	OLIVEIRA, Tais Pires de. A utilização de jogos por professores de Geografia na Educação Básica . 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Geografia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4736 . Acesso em: 2 fev. 2024
15	NUNES FILHO, Aurino Alves. GeoGame : jogo didático para a interpretação crítica de representação cartográfica do espaço geográfico. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Geografia, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28579 . Acesso em: 2 fev. 2024.
16	NÓBREGA, André Elias de Oliveira. A construção e a aplicação do jogo "Expedição pelo relevo potiguar" : uma contribuição para o ensino da geomorfologia escolar. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Geografia, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27704 . Acesso em: 2 fev. 2024.

17	ANDRADE, Bruno Amaral de. O planejamento, a criança e o jogo: o geodesign na identificação de valores cotidianos e simbólicos no território. 2019. 445 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/31034 . Acesso em: 2 fev. 2024.
18	SENA, Ítalo Sousa de. Visualização e valorização da paisagem a partir de geogame. 2019. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/32701 . Acesso em: 2 fev. 2024.
19	CARNEIRO, Eduardo Lorini. Jogos Eletrônicos como Artefatos para a Construção de Conceitos Científicos em Geografia. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle - Unilasalle, Canoas, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/1148 . Acesso em: 1 fev. 2024.
20	RODRIGUES, Tuane Telles. O jogo digital como recurso didático na alfabetização cartográfica de alunos surdos e deficientes auditivos em Santa Maria, RS/Brasil. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16085 . Acesso em: 01 fev. 2024.
21	AMARO, Jaquelina Aparecida Rodrigues. Jogos digitais: multiterritorialidade na geografia escolar. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/36729 . Acesso em: 2 fev. 2024.

Fonte: elaborado pela autora (2023).