GEOGRAFIA E PODER EM JOGO: ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA A COMPREENSÃO DAS DINÂMICAS TERRITORIAIS NO CAMPO BRASILEIRO

José Luiz da Silva Neto [1]
Laudicéia dos Santos Rodrigues [2]
Lysla Gisele Elias da Costa [3]
Adriano Lima Troleis [4]

INTRODUÇÃO

Quando se pensa no ensino de Geografia na Educação Básica, uma das queixas mais recorrentes é o distanciamento entre o que se ensina em sala de aula e o que os estudantes vivenciam fora dela. Se muitas vezes a Geografia escolar é reduzida à memorização de nomes, mapas e dados, como fazer com que o aluno aprenda, de fato, a ler o mundo em que vive? Para Callai (2005), ensinar Geografia é criar condições para que o estudante interprete a realidade a partir dos conceitos da disciplina. Logo, Cavalcanti (1998) caminha na mesma direção ao defender que o conhecimento geográfico escolar se constrói pela atividade do aluno e pela mediação do professor.

Entre os conteúdos do currículo, a Geografia Agrária ocupa um lugar estratégico, mas também desafiador. Falar do campo brasileiro é falar de concentração fundiária, de conflitos pela terra e de movimentos sociais, mas é falar também de agronegócio e de pressão sobre os recursos naturais (Stédile, 2005; Oliveira, 2007). Essa configuração resulta de um processo de modernização que Graziano da Silva (1982) qualificou como doloroso e que, mais recentemente, passou a ser lido pela articulação entre capital financeiro, Estado e grandes grupos do setor agropecuário (Delgado, 2012). Em outras

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, joseluizneto.geo@gmail.com;
[2] Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, laudiceiarodrigues936@gmail.com;
[3] Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, lysla.gisele@gmail.com;
[4] Professor Orientador: Doutor pelo Curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, adrianotroleis@gmail.com.

palavras, trata-se de uma temática que exige do estudante relacionar história, economia, política e ambiente, o que dificilmente se alcança quando o conteúdo chega apenas como exposição de informações.

Qual conceito permite articular tantas dimensões? Defendemos que seja o de território. Compreendido por Raffestin (1993) como o espaço que se forma a partir da ação de atores que o apropriam e nele projetam relações de poder, o território não se confunde com o simples recorte administrativo do Estado. Para Santos (2006), o que lhe dá existência é o seu uso, isto é, o conjunto de ações, objetos e normas pelos quais os sujeitos o produzem e o disputam. No campo brasileiro, essa leitura é particularmente reveladora, pois o agronegócio, a agricultura camponesa, os povos tradicionais e os movimentos socioterritoriais constroem, no mesmo país, territórios distintos e em permanente conflito (Fernandes, 2008).

Por sua vez, que caminhos didáticos podem favorecer essa leitura crítica? As metodologias ativas e a aprendizagem lúdica deslocam o estudante da posição de receptor para a de sujeito do seu aprendizado (Bacich; Moran, 2018). O jogo é, para Huizinga (2000), um elemento da cultura, atividade voluntária que mobiliza a imaginação, a regra e o enfrentamento de desafios. Quando recebe intencionalidade pedagógica, torna-se jogo educativo e exige equilíbrio entre as funções lúdica e educativa: se prevalece a primeira, esvazia-se de conteúdo; se prevalece a segunda, deixa de ser jogo (Kishimoto, 1996; Brougère, 1998). Sob o enfoque sociointeracionista, a situação de jogo cria interações que atuam na zona de desenvolvimento proximal e favorecem a apropriação de conceitos com a ajuda do outro (Vygotsky, 2007), potencializando o pensamento crítico, a cooperação e o engajamento.

No plano normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b) reconhecem, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a importância de analisar criticamente os processos sociais, políticos e econômicos e os seus impactos sobre o território e os recursos naturais. Isso confere respaldo curricular ao tratamento das dinâmicas territoriais do campo.

Com base nisso, este artigo apresenta o desenvolvimento do jogo educativo *Geografia e Poder: Dinâmicas Territoriais no Campo Brasileiro*, produto educacional para o ensino de Geografia Agrária no Ensino Médio. O objetivo geral é contribuir, teórica e praticamente, para esse ensino, por meio de um recurso lúdico que favoreça a

compreensão do território, em sua dimensão política, e das contradições da questão agrária brasileira. Como objetivos específicos, procuramos: a) sistematizar os fundamentos teóricos da proposta; b) selecionar conteúdos compatíveis com as orientações curriculares; c) descrever a estrutura do jogo; e d) apresentar orientações de aplicação. Além desta introdução, o texto traz a metodologia, o referencial teórico, a apresentação do jogo e as considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e abordagem qualitativa, já que o propósito é gerar um produto de utilidade prática para o ensino de Geografia, e não medir fenômenos estatisticamente (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013). Quanto aos objetivos, é exploratória e descritiva, pois busca tanto aproximar-se de um problema pouco sistematizado, o da ludicidade no ensino da questão agrária, quanto descrever com precisão as características do recurso elaborado. Quanto aos procedimentos, combinamos a pesquisa bibliográfica e documental com o desenvolvimento de um produto educacional, resultado concreto do processo investigativo e passível de uso por outros professores. A proposta foi desenvolvida no âmbito da disciplina Instrumentação para o Ensino de Geografia, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e planejada para uma turma do 1º ano do Ensino Médio. O percurso foi organizado em três etapas, que não ocorreram de modo rigidamente sequencial, pois a leitura teórica e a elaboração do jogo se influenciaram mutuamente.

A primeira etapa foi o levantamento bibliográfico e documental. Realizamos a leitura de obras de referência sobre a questão agrária brasileira, o conceito de território e a aprendizagem lúdica, pois a pesquisa bibliográfica, como lembra Gil (2008), apoia-se em material já elaborado e permite cobrir fenômenos mais amplos do que o pesquisador poderia investigar diretamente. Em paralelo, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b), a fim de identificar competências e habilidades ligadas ao território, aos modelos socioeconômicos e aos recursos naturais. Dessa análise resultou a escolha das habilidades EM13CHS203, EM13CHS302 e EM13CHS306 como referência para os objetivos de aprendizagem do plano de aula, o que conferiu ao produto respaldo curricular explícito.

A segunda etapa reuniu a seleção dos conteúdos e a construção do produto. Os conteúdos foram escolhidos segundo três critérios, a saber, a pertinência teórica para a compreensão da questão agrária, a aderência às orientações curriculares (com ênfase na análise crítica dos impactos dos modelos socioeconômicos sobre o território e os recursos naturais) e o potencial problematizador. Daí resultaram cinco eixos temáticos, que são estrutura fundiária, movimentos sociais do campo, modernização agrícola, agronegócio e sustentabilidade. Esses eixos se desdobram nos objetos do conhecimento do plano de aula, entre eles a concentração de terras e a reforma agrária, a distinção entre agricultura tradicional e moderna, os impactos socioambientais da modernização agrícola, a atuação de movimentos como o MST, a CONTAG e o MAB, e a relação entre produção de alimentos e sustentabilidade.

A terceira etapa consistiu na elaboração do plano de aula e nas orientações ao professor de Geografia, descritas na subseção 2.3. Essa etapa transformou o jogo em uma sequência didática completa, com objetivos de ensino e de aprendizagem, momentos de desenvolvimento, recursos, avaliação e critérios, de modo que o produto possa ser aplicado por outros docentes sem depender da presença de seus autores.

Na construção, partimos da aprendizagem lúdica e ativa, procurando equilibrar as funções lúdica e educativa (Kishimoto, 1996; Brougère, 1998) e favorecer a cooperação e o debate (Bacich; Moran, 2018). O resultado é um tabuleiro com casas verdes, amarelas e vermelhas, que correspondem, respectivamente, aos níveis fácil, médio e difícil, acompanhado de 44 cartas de situações-problema, das quais 15 são de nível fácil, 10 de nível médio e 19 de nível difícil. Cada carta contém uma situação-problema real ou simulada sobre o campo brasileiro, uma pergunta ou tarefa e os critérios de pontuação, e o conjunto é acompanhado de gabaritos para o professor.

As cartas de nível fácil apresentam afirmações a serem julgadas como verdadeiras ou falsas, e incluem um desafio de grupo e uma questão que exige justificativa da resposta, o que estimula a argumentação desde os primeiros níveis. As de nível médio são de múltipla escolha e trabalham a diferenciação entre conceitos, como agricultura familiar e agronegócio, e sua relação com as características da estrutura agrária. As de nível difícil retomam questões adaptadas de exames de grande circulação, como o Enem e a Fuvest, apoiadas em gráficos, mapas, charges e tabelas, além de questões elaboradas pelos autores a partir de dados sobre concentração fundiária, desmatamento, trabalho escravo e agroecologia. O uso de linguagens variadas procura aproximar o estudante de formas de

representação com as quais ele se depara na escola e fora dela, e exige a leitura de informações em diferentes suportes.

Todas as questões foram redigidas para exigir a mobilização do conceito de território na interpretação de conflitos, relações de poder e consequências socioambientais. A gradação dos níveis considerou a complexidade conceitual das questões e a exigência crescente de articulação entre os conteúdos, de modo que o jogo parte de conceitos básicos e avança para situações que demandam interpretação de processos territoriais, ambientais e socioeconômicos mais complexos. Questões e regras foram revisadas com atenção à clareza e à adequação da linguagem ao Ensino Médio.

O plano de aula foi estruturado para duas aulas de 50 minutos. No primeiro momento, o professor faz uma breve explanação, com o apoio de slides ilustrativos, sobre a estrutura agrária brasileira, a concentração fundiária e os principais conflitos no campo, e em seguida apresenta o jogo. A turma é organizada em grupos de cinco estudantes, e cada grupo utiliza um tabuleiro, cartas, marcadores e uma tabela de pontuação. A partida se inicia com os marcadores na casa inicial e com a definição da ordem dos jogadores. Cada jogador lança o dado, avança o número de casas correspondente e responde a uma carta de acordo com a cor da casa em que parou, em um tempo de 30 a 60 segundos definido pelo professor, que acompanha as respostas e registra a pontuação. Os grupos acumulam pontos por respostas e soluções coerentes com os princípios da justiça social, do uso sustentável do território e da equidade de acesso à terra. A partida termina quando um integrante de cada grupo alcança a última casa do tabuleiro ou quando todas as 44 cartas são utilizadas.

Em cada grupo, um estudante assume a função de responsável fixo pelas perguntas, encarregado de guardar e organizar as cartas e de lê-las para os colegas. Quando chega a sua vez de responder, ele entrega as cartas a outro integrante, que lê a pergunta destinada a ele, e depois retoma o papel de leitor. Essa regra evita que o responsável conheça previamente a própria questão e garante uma participação mais equilibrada, o que reflete uma preocupação com a dimensão ética da atividade e com a interação entre os pares.

No segundo momento, os grupos participam de uma discussão orientada pelo professor, na qual retomam as decisões tomadas durante a partida e as relacionam aos conteúdos teóricos da Geografia Agrária. Os estudantes registram suas percepções em uma ficha de atividade, que aponta o que aprenderam sobre a questão agrária e as

dificuldades enfrentadas no jogo, e o professor encerra com uma síntese coletiva, retomando os conceitos-chave e relacionando-os à realidade local e regional. Recomenda-se, portanto, que o jogo seja precedido de abordagem introdutória dos conteúdos e seguido de conversa coletiva, pois é na mediação que a atividade lúdica se consolida como aprendizagem (Vygotsky, 2007), e o papel docente, nesse contexto, é o de mediador que acompanha as respostas e ajuda a construir relações entre as situações apresentadas e os conceitos geográficos (Cavalcanti, 1998).

REFERENCIAL TEÓRICO

O jogo como recurso didático e a aprendizagem significativa

Se o desafio do ensino de Geografia é fazer com que o aluno leia o mundo em que vive, é preciso questionar-se, antes de qualquer outra coisa, de que maneira o conhecimento escolar passa a fazer sentido para quem está aprendendo. Para Ausubel (2003), a aprendizagem é significativa quando um novo conteúdo se relaciona, de forma efetiva e "não arbitrária", com conhecimentos que o aprendiz já detém, ou seja, que "a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material (Ausubel, 2003, p. 17). Esses elementos, ou as ideias que advém deles, se estruturam de forma distinta para cada aluno, visto que interagem com um repertório particular a cada um, criando algo novo e único. No entanto, quando a informação é absorvida de modo literal e sem relação com algo que o aluno já conhece, tem-se a aprendizagem mecânica, marcada pelo rápido esquecimento e pela reduzida aplicabilidade daquele conhecimento no que diz respeito a outras situações.

Desse processo de aprendizagem destacam-se dois aspectos centrais. O primeiro trata-se do material de aprendizagem, que precisa ser potencialmente significativo, isto é, dotado de uma lógica interna e com margem para se relacionar à estrutura cognitiva do aluno. O segundo aspecto se refere ao próprio aprendiz, que deve manifestar disposição para aprender de forma significativa, devendo buscar estabelecer relações com outros conteúdos ou situações, em vez de apenas memorizar (Ausubel, 2003). Em outros termos, nenhum conteúdo, ainda que bem organizado e diverso, adquire real sentido se o aluno não se envolve com ele. Ausubel (2003) acrescenta ainda que a organização do ensino deve favorecer a diferenciação progressiva, de modo que os conceitos mais gerais e inclusivos são apresentados primeiro e depois especificados, pois quando integrados,

delineiam as semelhanças e as diferenças entre as ideias com as quais o aluno já teve contato.

Nesse sentido, a perspectiva de Ausubel interessa a este trabalho porque desloca a atenção da quantidade de informações transmitidas para o contexto em que elas são apropriadas. No ensino de Geografia Agrária, esse constitui um fator decisivo, pois termos como concentração fundiária, reforma agrária, agronegócio ou movimentos socioterritoriais circulam nos meios de comunicação e nas conversas cotidianas, de maneira que muitos alunos já têm alguma noção sobre eles, mesmo que seja estereotipada ou imprecisa.

Tais noções, portanto, são os nós de que o professor dispõe para incentivar a conexão entre diferentes conteúdos e ideias. Ignorá-las e expor o conteúdo como lista de definições é convidar o estudante à memorização, mas, ao mobilizá-las, para então reorganizá-las e ampliá-las, se criam as condições necessárias para que a aprendizagem seja, de fato, significativa. Contudo, deve-se ressaltar que Ausubel não tratou do jogo em suas formulações. Desse modo, a aproximação proposta neste trabalho é uma articulação que visa estabelecer a teoria da aprendizagem significativa como critério de avaliação da efetividade do recurso lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Kishimoto (1996) apresenta grandes contribuições para avaliar a o recurso didático. Ao distinguir jogo, brinquedo e brincadeira, a autora chama atenção para o fato de que o jogo pode ser compreendido, simultaneamente, como fato social e linguagem, e como um sistema de regras e objeto. Ao discutir o que caracteriza a atividade lúdica, Kishimoto (1996) destaca traços como a livre iniciativa de quem joga, o prazer, a presença de regras e a prioridade do processo sobre o resultado. Em contextos escolares, esses traços não desaparecem, mas são direcionados segundo uma intencionalidade pedagógica, o que faz do jogo um importante recurso didático.

Para a autora, “considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade” (Kishimoto, 1996, p. 19). Assim, de acordo com Kishimoto (1996), o jogo enquanto recurso didático exige equilíbrio entre duas funções: a lúdica, ligada ao entretenimento e à escolha voluntária, e a educativa, relacionada à apreensão de diferentes conhecimentos e à compreensão do mundo.

Baseando-se na correlação entre Ausubel e Kishimoto, compreende-se que o jogo, se bem planejado, pode atuar sobre as duas condições da aprendizagem significativa. Quanto à predisposição para aprender, o desafio, as interações com os colegas e a possibilidade de errar sem sanção favorecem o engajamento, que não é fácil obter quando o conteúdo é apresentado apenas nos moldes tradicionais e como encargo aos alunos. Quanto ao material, o jogo pode apresentar-se como situação potencialmente significativa, contanto que suas regras e problemas propostos estejam articulados a conceitos que o aluno possa relacionar a seus conhecimentos prévios. Em vez de oferecer respostas prontas, o jogo coloca o aluno diante de decisões, cujas consequências ele precisa interpretar, e é essa interpretação, junto ao professor e colegas, que possibilita ao aluno reorganizar o que ele já conhecia.

Porém, para que o jogo seja educativo e não apenas recreativo, é necessário que o professor explicite os conceitos em jogo, buscando a retomada de experiências vividas durante a partida e estabelecer sua relação com o conteúdo. Isso, Kishimoto (1996) associa ao equilíbrio entre as funções lúdica e educativa, enquanto Ausubel (2003) faz referência à necessidade de relacionar de modo explícito as novas ideias ao que já é conhecido pelo aluno. Assim, o jogo não substitui a atuação docente, no entanto, amplia suas possibilidades de mediação e interação em sala de aula, ou seja, ele impulsiona a participação e proporciona novas dinâmicas, mas sua eficácia é medida pela qualidade da aprendizagem que se dá através dele, não somente pelo potencial integrador.

A construção de conceitos, o cotidiano e o ensino da questão agrária

A partir da análise dos fundamentos gerais de uma aprendizagem significativa, cabe agora compreender como eles se concretizam no ensino de Geografia. A busca por essa resposta alicerçou-se em Cavalcanti (2005), que desenvolve suas discussões com base na teoria de Vygotsky e no ensino de conceitos geográficos no cotidiano escolar. Para a autora, o aluno chega à escola com um conjunto de conceitos formados em suas experiências diárias, ligados aos lugares que frequenta, aos trajetos que percorre e às relações que estabelece.

Tais conceitos, geralmente pouco sistematizados, não constituem obstáculos a serem eliminados, mas sim a base sobre a qual se constroem os conceitos científicos (Cavalcanti, 2005). Ainda segundo a autora, “o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende

das relações que o homem estabelece com o meio" (Cavalcanti, 2005, p. 187), uma outra maneira de incentivar a construção e a aplicação na prática de diferentes conceitos. Essa construção, baseada na análise de Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) corresponde a uma das funções psicointelectuais superiores do homem, ou seja, o desenvolvimento de processos complexos como o pensamento e a memorização, ambos mediados pela relação com o próximo e o meio.

Ocorre, então, um movimento de duas vias: os conceitos científicos dão estrutura e amplitude ao que o aluno vivencia, enquanto a vivência confere concretude e sentido aos conceitos científicos. Vygotsky, Luria e Leontiev (2010, p. 108) ao discutirem a relação entre métodos de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, enfatizam a relevância de "elementos comuns", isto é, da possibilidade de se estabelecer conexões entre diferentes conhecimentos ou vivências. Segundo os autores, "o aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns" (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 108).

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica é o principal instrumento que sustenta a passagem de um tipo de conceito ao outro, e por consequência, o aprimoramento de ambos. Cavalcanti (2005) enfatiza que o conhecimento geográfico escolar não se transmite, mas se constrói pela atividade do aluno, mediante interação com o professor e com os colegas, na zona de desenvolvimento proximal. O professor, portanto, não seria mero expositor, mas aquele que organiza situações, propõe problemas, seleciona conteúdos e instrumentos, a fim de orientar o aluno em direção a um raciocínio mais complexo, lhe permitindo ler e interpretar o espaço, posicionando-se nele, em vez de limitar-se a decoração dos conteúdos.

Lana Cavalcanti, voltando-se à proposição de meios para o ensino de Geografia na sociedade atual, acrescenta que as escolhas metodológicas do professor devem considerar, para além das relações que precisam ser estabelecidas entre conceitos e experiências, as transformações do mundo contemporâneo, enfatizando a necessidade de que o aluno seja sujeito ativo na construção do conhecimento (Cavalcanti, 2008).

Daí decorre a importância de diversificar as estratégias de ensino, de maneira que o trabalho com mapas, saídas de campo e atividades lúdicas, etc., favoreça a formação de conceitos e do raciocínio geográfico. O jogo, nesse sentido, é uma estratégia dentre outras, mas que apresenta potencial singular, tendo em vista que cria um contexto de interação

em que os conceitos precisam ser mobilizados, e não apenas lembrados, para que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam alcançados.

O tema deste trabalho reforça esse potencial, o conceito de território, por exemplo, central para a leitura do campo brasileiro, é de elevado grau de abstração. Trata-se de um conceito que remete tanto às relações de poder que se projetam sobre o espaço (Raffestin, 1993) quanto aos usos que lhe dão existência (Santos, 2006). Assim, o aluno quando se depara com o conceito geralmente o encontra limitado apenas aos limites territoriais, enfatizados nos livros didáticos. Entretanto, quando colocado na posição de um sujeito que precisa ocupar, produzir e defender um território, negociar com outros atores e lidar com restrições de recursos, o aluno passa a experimentar, ainda que numa escala reduzida, a amplitude do conceito de território.

Por fim, Cavalcanti (2005, p. 195), enfatiza que "é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento", o que reforça a relevância de boas estratégias adotadas pelo professor em sua mediação. Desse modo, o jogo, sozinho, não garante a compreensão de conceitos, podendo até reforçar ideias do senso comum, caso o professor não retome, problematize e sistematize o que foi vivido. É na articulação entre a atividade do aluno, a interação com os colegas e a intervenção bem direcionada do professor que o jogo se converte em instrumento de formação conceitual, em conformidade com os pressupostos que fundamentam a sua proposta.

Escolhas teórico-metodológicas e compromisso docente

O jogo como recurso didático, conforme discussões anteriores, se apoia tanto na teoria da aprendizagem significativa quanto na mediação e interação para a formação de conceitos. Assim, resta abordar o que o torna uma escolha pedagógica coerente, e não mera mudança de método. A coerência de sua escolha pauta-se nas finalidades que o professor atribui a sua atuação. Segundo Castellar, Cavalcanti e Callai (2012), nos últimos tempos a prática de ensino de Geografia no país tem buscado aproximar os conteúdos da realidade do aluno, a fim de proporcionar um ensino mais significativo. Para tanto, "o ensino de Geografia deve, assim, visar o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidadade" (Cavalcanti, 2008, p. 70).

Ao relacionar o conhecimento científico ao cotidiano do aluno, este também é ensinado a pensar pela Geografia, ou seja, a desenvolver um raciocínio que lhe possibilite

analisar a realidade em sua dimensão espacial, de modo que ele reconheça a espacialidade das práticas sociais e se posicione ante elas (Cavalcanti, 2022). Nessa concepção, os conteúdos e os conceitos da disciplina constituem meios para o desenvolvimento do pensamento geográfico, e não fins em si mesmos. Segundo Libâneo (2022, p. 240), "os conteúdos – conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores – não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas, tais como [...] resolução de problemas, formulação de hipóteses, classificação, entre outras". Assim sendo, a prática do professor é sempre orientada por escolhas, ainda que nem sempre elas sejam explicitadas: sobre o que é a Geografia? Para quê ela serve? A quem e de que maneiras?

Tendo em vista esses fins, a referida autora defende que "os objetivos específicos, articulados àqueles mais gerais, não podem se restringir à aquisição simples e reprodutiva de conhecimentos sistematizados, mas devem englobar habilidades, hábitos, atitudes, convicções" (Cavalcanti, 2008, p. 71). Para a autora, (re) construir uma didática da Geografia implica, dentre outras coisas, tornar conscientes essas escolhas, articulando as concepções de ciência, de ensino e de aluno, de forma que os procedimentos adotados em sala se relacionem com o projeto formativo que se busca implementar (Cavalcanti, 2022).

Uma Geografia reduzida à memorização de nomes e dados não passa de mera transmissão de informações, no entanto, uma Geografia voltada à interpretação do espaço vivido e produzido corresponde a uma concepção de ensino como construção compartilhada de significados. Libâneo (2022), ao tratar das finalidades educativas escolares, critica uma forte tendência observada nas políticas educacionais, a de reduzir a escola pública a um conjunto de aprendizagens mínimas voltadas à empregabilidade e a inserção social, em detrimento do ensino de conhecimentos científicos. Ainda de acordo com o autor, "as finalidades educativas não são neutras, pois as escolhas de ideais, valores, intencionalidades inserem-se em contextos político, econômico, cultural, socioeducativo" (Libâneo, 2022, p. 225), e disso também decorre a importância no que diz respeito às escolhas e a postura adotada pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Nessa linha, a didática, para o autor, constitui a base sobre a qual se organiza o processo de ensino em função do desenvolvimento, apoiando-se na teoria histórico-cultural, que atribui ao ensino a tarefa de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e morais dos alunos por meio da apropriação da cultura (Libâneo,

2022). Sua contribuição é relevante para este trabalho por dois motivos principais. Primeiro, porque reafirma, em diálogo com Vygotsky, a centralidade do conteúdo e da formação de conceitos, evitando a ideia de que o jogo possa dispensar o conhecimento sistematizado. E segundo, porque confere ao professor a responsabilidade de selecionar conteúdos e métodos em função das finalidades formativas estabelecidas por ele, e de acordo com parâmetros previstos nos documentos curriculares que subsidiam a sua atuação.

Posto fim, o diferencial que as escolhas teórico-metodológicas do professor trazem ao processo de ensino-aprendizagem pode ser esboçado em três pontos. O primeiro trata-se da coerência entre concepção e prática, dado que o jogo só potencializa o pensamento geográfico quando articulado a uma compreensão da Geografia enquanto ciência que viabiliza a interpretação da produção social do espaço. O segundo, refere-se a intencionalidade na mediação, uma vez que a efetividade do jogo na prática depende de planejamento, da intervenção no decorrer da atividade e, posteriormente, da sistematização do conteúdo. O terceiro, por sua vez, diz respeito ao compromisso formativo, que orienta o trabalho docente para a construção de sujeitos capazes de ler criticamente o território e de situar-se nele.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração do jogo educativo “Geografia e Poder: Dinâmicas Territoriais no Campo Brasileiro” resultou em um recurso didático voltado ao ensino de Geografia Agrária no Ensino Médio, tendo o conceito de território como eixo articulador. O produto sistematizou os conteúdos selecionados em situações-problema que aproximam conceitos geográficos de questões concretas sobre estrutura fundiária, movimentos sociais, modernização agrícola, agronegócio e sustentabilidade. Os resultados foram organizados, portanto, em cinco eixos temáticos correspondentes a esses temas.

O primeiro eixo, a estrutura fundiária, aparece de maneira recorrente nas situações-problema do jogo. Entre as questões elaboradas estão as que tratam da concentração fundiária, da reforma agrária, do latifúndio e das desigualdades de acesso à terra. A estrutura agrária brasileira, nesse caso, não é apresentada como mera característica econômica do espaço rural, mas como questão ligada à organização e à apropriação do território.

O uso do conceito de território ajuda a superar uma abordagem apenas descritiva da Geografia Agrária. Para Raffestin (1993), o território é produzido pelas relações de poder que os diferentes atores estabelecem sobre o espaço. Ao propor essas questões, o jogo desloca a discussão da simples identificação de propriedades rurais para as relações que determinam quem possui, controla, utiliza e transforma determinados espaços. A perspectiva dialoga também com Santos (2006), para quem o território deve ser compreendido a partir de seu uso e das relações entre objetos, ações e normas. A terra deixa de ser tratada somente como recurso físico e passa a ser entendida como elemento de disputa, produção e reprodução das relações sociais.

Essa abordagem é relevante porque a questão agrária brasileira envolve sujeitos e interesses diversos. Segundo Fernandes (2008), o território é marcado por diferentes formas de apropriação e por territórios em permanente disputa. Ao colocar os estudantes diante de situações relacionadas ao campo, o jogo favorece a compreensão de que o espaço agrário brasileiro não é homogêneo, pois nele coexistem formas distintas de produção, interesses econômicos, modos de vida e projetos de sociedade.

O segundo eixo corresponde aos movimentos sociais do campo e se articula a questões sobre comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas), disputas pelo controle da terra e dos recursos naturais e atuação do MST. A organização amplia a compreensão dos estudantes sobre os conflitos agrários, evitando que sejam tratados de forma descontextualizada ou como acontecimentos pontuais. A escolha do eixo relaciona-se à contribuição de Fernandes (2008), que permite compreender o campo como espaço de territórios em disputa, nos quais diferentes sujeitos buscam garantir a reprodução de seus modos de vida e de suas formas de apropriação territorial. Ao responder a uma situação-problema sobre conflitos pela terra, o estudante precisa reconhecer que determinadas decisões espaciais produzem consequências distintas para os grupos envolvidos.

O terceiro eixo refere-se à modernização agrícola e reúne questões sobre mecanização, uso de agrotóxicos, expansão das áreas agrícolas, monoculturas e impactos das atividades produtivas modernizadas. As questões não tratam a modernização como sinônimo de avanço tecnológico ou de aumento da produtividade, pois buscam apresentar também suas consequências sociais e ambientais. Esse tratamento dialoga com Graziano da Silva (1982), cuja interpretação evidencia o caráter contraditório do processo, que pode

trazer transformações técnicas importantes, mas também se associar à exclusão de produtores, à alteração das relações de trabalho e ao deslocamento populacional.

O quarto eixo, o agronegócio, permite discutir a articulação entre agricultura, capital e mercado. Delgado (2012) analisa a transformação da agricultura brasileira a partir da crescente articulação entre capital financeiro, Estado e atividades agropecuárias. Incorporar essa problemática ao jogo amplia a capacidade de interpretação do estudante, que passa a compreender que as transformações do espaço agrário se relacionam a processos econômicos mais amplos. O agronegócio é apresentado, assim, como parte de uma estrutura econômica que interfere na organização do território, e não apenas como atividade produtiva.

O quinto eixo corresponde à sustentabilidade. As questões apresentam diferentes formas de produção e relacionam agricultura familiar, agronegócio, produção de alimentos e agroecologia, o que permite aos estudantes reconhecer a existência de modelos produtivos distintos e de suas consequências econômicas, sociais e ambientais. Nesse aspecto, o jogo contribui para o ensino de Geografia ao evitar que o campo brasileiro seja associado exclusivamente ao agronegócio. A presença de questões sobre agricultura familiar e agroecologia permite reconhecer outros modos de produção e de relação com o território, em consonância com a compreensão de Fernandes (2008) sobre a existência de diferentes territórios e formas de apropriação do espaço. Essas questões também introduzem a necessidade de considerar os impactos das atividades produtivas sobre os recursos naturais e sobre as populações que vivem no território.

Além dos conteúdos abordados, o resultado da elaboração do jogo está na forma como eles foram organizados para possibilitar a participação dos estudantes, com destaque para a aprendizagem lúdica e para a construção do conhecimento geográfico. O jogo foi estruturado em três níveis de dificuldade, representados pelas casas verdes, amarelas e vermelhas, que correspondem, respectivamente, às questões fáceis, médias e difíceis. O recurso foi pensado para ser realizado em grupos, com participação individual dos estudantes em cada rodada.

Essa estrutura se aproxima da concepção de metodologias ativas discutida por Bacich e Moran (2018), segundo a qual o estudante assume posição mais ativa na aprendizagem. No jogo, o conhecimento não é apresentado exclusivamente pelo professor, pois os estudantes precisam interpretar situações, responder questões e tomar

decisões. A atividade pode, desse modo, alterar a dinâmica tradicional da sala de aula, uma vez que o estudante passa a atuar diretamente sobre o conteúdo.

A análise dos resultados indica, contudo, que o uso do jogo, por si só, não garante a aprendizagem, consideração necessária para que a atividade não seja reduzida a entretenimento. Kishimoto (1996) ressalta a necessidade de equilíbrio entre as dimensões lúdica e educativa. Quando perde a finalidade pedagógica, o jogo pode se tornar apenas recreação; quando as regras e os conteúdos eliminam a dimensão lúdica, a atividade pode se tornar cansativa e semelhante a um exercício tradicional. O produto elaborado busca esse equilíbrio ao associar regras, desafios, níveis de dificuldade e conteúdos geográficos. As cartas apresentam situações-problema, e a dinâmica do tabuleiro introduz elementos de desafio e participação, o que permite ao estudante mobilizar os conceitos estudados em sala para interpretar problemas.

Outro resultado diz respeito à progressão da complexidade das aprendizagens. As cartas apresentam conceitos de níveis fácil e médio, e algumas são estruturadas como situações-problema de nível difícil, de modo que o objetivo pedagógico não se limita à memorização, mas busca desenvolver a capacidade de aplicar conhecimentos na análise de situações concretas da realidade agrária, de forma lúdica. Nas questões simples predominam conceitos básicos, como agricultura de subsistência, agronegócio, latifúndio, reforma agrária, êxodo rural e impactos dos agrotóxicos. Nas intermediárias, os estudantes precisam diferenciar conceitos e relacioná-los às características da estrutura agrária.

Nas mais difíceis, são apresentadas situações que exigem a interpretação de processos territoriais, ambientais e socioeconômicos mais complexos. A progressão mostra que o jogo foi pensado como recurso capaz de mobilizar diferentes níveis de conhecimento, e não apenas como instrumento de revisão. A presença de perguntas mais difíceis, entretanto, não significa desenvolvimento automático do pensamento crítico, que depende da capacidade de relacionar a resposta ao contexto e de compreender as relações sociais que estão por trás dos fenômenos.

A organização coletiva também merece destaque. O plano de aula prevê grupos de cinco estudantes e estabelece que o aluno responsável pelas perguntas não tenha vantagem por conhecer previamente a questão destinada a si próprio, regra que revela preocupação com a participação equilibrada e com a dimensão ética da atividade. Esse aspecto pode ser relacionado à perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2007),

segundo a qual desenvolvimento e aprendizagem estão profundamente ligados às interações sociais. No jogo em grupo, os estudantes precisam ouvir os colegas, formular respostas, argumentar e lidar com interpretações diferentes, de modo que o conhecimento é construído por meio da interação, da mediação e da colaboração. Nessa perspectiva, a partida funciona como situação inicial de mobilização do conhecimento, enquanto a discussão orientada pelo professor, prevista após o jogo, constitui etapa de sistematização e aprofundamento, pois retoma as decisões tomadas e as relaciona aos conteúdos estudados.

Daí decorre a articulação entre jogo e mediação docente. O professor não desaparece do processo quando a partida começa, pois assume a função de mediador, acompanhando as respostas e auxiliando os estudantes a relacionar as situações apresentadas aos conceitos geográficos. A função é coerente com Cavalcanti (1998), que comprende a construção do conhecimento geográfico escolar como processo que envolve a atividade do aluno e a mediação do professor.

A análise geral permite concluir que a principal contribuição do jogo está na integração entre conteúdo, problematização, interação e tomada de decisão. O recurso não trata a Geografia Agrária como um conjunto de conceitos a memorizar, mas procura transformá-los em instrumentos para interpretar situações relacionadas ao território, o que o aproxima da concepção de ensino defendida por Callai (2005) e Cavalcanti (1998), para quem aprender Geografia envolve desenvolver condições de interpretar a realidade por meio dos conhecimentos próprios da disciplina. A proposta articula a dimensão conceitual da Geografia Agrária à prática da resolução de problemas e permite trabalhar, em uma mesma experiência didática, a concentração fundiária, os conflitos territoriais, os movimentos sociais, a modernização agrícola, a agricultura familiar e a sustentabilidade, mostrando que esses conteúdos não são fenômenos independentes, mas partes de uma realidade territorial dinâmica.

Por fim, em vez de apresentar o campo brasileiro apenas por meio de conceitos, mapas ou informações, o jogo coloca os estudantes diante de situações em que precisam interpretar relações de poder, desigualdades, conflitos, processos produtivos e impactos ambientais. Com isso, contribui para um ensino de Geografia comprometido com a leitura crítica da realidade e com a participação ativa do discente em sua aprendizagem. Sua principal inovação está em transformar o conteúdo agrário em experiência de análise, interação, argumentação e tomada de decisão, preservando a dimensão lúdica e a

intencionalidade educativa. Recomenda-se, ainda, que o jogo seja precedido de abordagem conceitual e seguido de momentos de reflexão e sistematização, condição em que seu potencial pedagógico é maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou o desenvolvimento do jogo educativo “Geografia e Poder: Dinâmicas Territoriais no Campo Brasileiro”, produto educacional voltado ao ensino de Geografia Agrária no Ensino Médio. Tendo o conceito de território como eixo articulador (Raffestin, 1993; Santos, 2006), o recurso organizou em cinco eixos temáticos (estrutura fundiária, movimentos sociais do campo, modernização agrícola, agronegócio e sustentabilidade) as situações-problema que aproximam os conceitos geográficos das contradições da questão agrária brasileira. A progressão em três níveis de dificuldade e a dinâmica em grupos buscam equilibrar as funções lúdica e educativa (Kishimoto, 1996) e favorecer a participação ativa do estudante.

Os resultados indicam que o jogo, quando fundamentado na aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e na mediação docente (Cavalcanti, 2005; Vygotsky, 2007), pode mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e deslocá-los da memorização para a interpretação de relações de poder, conflitos e impactos socioambientais. Ressalta-se, contudo, que o recurso não substitui o professor; sua eficácia depende da abordagem introdutória dos conteúdos e da discussão coletiva posterior, momento em que as decisões da partida são sistematizadas e relacionadas ao conhecimento científico.

Como limitação, o trabalho concentrou-se na elaboração, na descrição do produto e na sua realização no âmbito da disciplina, sem aplicação em sala de aula. Recomenda-se, portanto, que pesquisas futuras apliquem o jogo em turmas do Ensino Médio e avaliem seus efeitos sobre a aprendizagem e o raciocínio geográfico, de modo a aprimorá-lo e a ampliar sua replicabilidade por outros professores.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti. **A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho**. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti (Org.). Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-208, maio/ago. 2005. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/21146. Acesso em: 24 out. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. ELEMENTOS DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL - DOI 10.5216/bgg.v13i1.4342. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 65–82, 2008. DOI: 10.5216/bgg.v13i1.4342. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4342. Acesso em: 24 out. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia**. In: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de (org.). Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. (Série Fórum NEPEG). Disponível em: https://nepeg.com/livros/percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-geografia-escolar/. Acesso em: 25 out. 2026.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DELGADO, G. C. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

FERNANDES, B. M. **Entrando nos territórios do território**. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-301.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano**. In: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de (org.). Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. (Série Fórum NEPEG). Disponível em: https://nepeg.com/livros/percursos-teorico-metodologicos-e-praticos-da-geografia-escolar/. Acesso em: 25 out. 2026.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

STÉDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional, 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.