O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 23 | Nº 67 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.15770155

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

O RPG COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Higor Ferreira Brigola[1]

Resumo

A presente pesquisa aborda o uso do Role Playing Game (RPG) como uma metodologia ativa no ensino de Geografia, destacando seu potencial didático ao promover aprendizagens significativas e engajadoras. O objetivo central do estudo é analisar as contribuições do RPG para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, enfatizando sua capacidade de articular ludicidade e cognição. A investigação adota uma abordagem qualitativa, se utilizando do método teórico-dedutivo ao buscar verificar uma premissa geral, de que o RPG possui alto potencial pedagógico. Os procedimentos metodológicos incluíram levantamento de dados por meio de pesquisa bibliográfica, no tocante aos aspectos teóricos, bem como a realização de uma experiência prática com aplicação do jogo a uma turma da 3ª série do Ensino Médio. Os dados empíricos foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que os estudantes se sentiram motivados e engajados, destacando que a atividade favoreceu a assimilação dos conteúdos geográficos por meio de uma abordagem ativa, interativa e significativa. No entanto, também foram relatadas limitações, como o risco de dispersão do foco pedagógico em função da imersão no jogo, o que reforça o papel mediador do professor no direcionamento da aprendizagem. Conclui-se que o RPG, quando planejado com intencionalidade pedagógica e integração aos objetivos curriculares, constitui uma poderosa ferramenta de metodologia ativa para o ensino de Geografia, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e de pensamento crítico, ao mesmo tempo em que propicia experiências de aprendizagem mais lúdicas e atrativas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Metodologias Ativas; RPG.

Abstract

This paper explores the use of Role-Playing Games (RPGs) as an active methodology in Geography education, highlighting their didactic potential in promoting meaningful and engaging learning experiences. The central aim of the study is to analyze the contributions of RPGs to the teaching-learning process in Geography, emphasizing their ability to integrate playfulness with cognition. The investigation adopts a qualitative approach, using the theoretical-deductive method to verify the general premise that RPGs possess high pedagogical potential. The methodological procedures included data collection through bibliographic research regarding theoretical aspects, as well as the implementation of a practical experience involving the application of the game with a 3rd-year High School class. Empirical data were gathered through open-ended questionnaires and analyzed using content analysis techniques. The results showed that students felt motivated and engaged, noting that the activity facilitated the assimilation of geographical content through an active, interactive, and meaningful approach. However, some limitations were reported, such as the risk of losing pedagogical focus due to the immersive nature of the game, highlighting the teacher's mediating role in guiding the learning process. It is concluded that RPGs, when intentionally planned with pedagogical objectives and aligned with curricular goals, represent a powerful tool of active methodology in Geography education. They contribute to the development of cognitive, socioemotional, and critical thinking skills, while also offering more playful and appealing learning experiences.

Keywords: Active Methodologies; Geography Education; RPG.

[1] Professor da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva (FAIT). Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: higorbrigola@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os professores da Educação Básica e pesquisadores da área de Ensino de Geografia frequentemente se questionam sobre o uso de diferentes métodos no processo de ensino-aprendizagem. Os métodos tradicionais, que condicionavam a educação à centralidade do professor como detentor exclusivo do saber e do estudante como receptor passivo, vêm sendo cada vez mais questionados. Tais abordagens têm sido gradualmente substituídas por métodos que colocam o aluno em uma posição central e ativa na construção do conhecimento, as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas representam um conjunto de estratégias e abordagens de ensino-aprendizagem que refletem concepções pedagógicas acerca do papel do aluno e do professor no processo educativo, especialmente por favorecerem a construção ativa do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a valorização dos saberes prévios dos estudantes. A Gamificação é uma metodologia ativa que incorpora o uso de jogos como recurso pedagógico, ampliando as possibilidades de mediação entre o conhecimento e os sujeitos do processo educativo. Quando utilizados de forma intencional e crítica, os jogos promovem a aprendizagem ativa, favorecendo a resolução de problemas e o estímulo à cooperação.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo contribuir para a compreensão das potencialidades do uso do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia, evidenciando seu caráter lúdico e cognitivo. O RPG é um jogo imersivo no qual os jogadores interpretam personagens e encenam papéis dentro de uma narrativa conduzida por um mestre, também conhecido como narrador. Durante o jogo, o narrador propõe desafios que exigem dos participantes habilidades cognitivas, criativas e sociais, desenvolvendo a tomada de decisão, o pensamento crítico e o trabalho em equipe. Este estudo busca, por meio do RPG, articular diferentes metodologias ativas integradas, entre elas a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Dramatização e a Sala de Aula Invertida.

A justificativa desta pesquisa está na importância de refletir sobre novas abordagens no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, utilizando o RPG como uma metodologia ativa que proporciona uma aprendizagem lúdica, imersiva e, ao mesmo tempo, comprometida com a construção do conhecimento. Além disso, estudos que relatam experiências com o uso do RPG como metodologia ativa em aulas de Geografia ainda são escassos, configurando-se como um tema pouco explorado no Brasil e cuja prática permanece distante da realidade escolar.

Para atender ao objetivo proposto, o estudo partiu, metodologicamente, de uma revisão bibliográfica com o intuito de construir um arcabouço teórico sobre as metodologias ativas, analisando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, bem como seus diferentes tipos, como a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Dramatização e a Sala de Aula Invertida. Para a

coleta dos dados empíricos, foi realizada uma experiência didática com a aplicação do RPG em sala de aula, desenvolvida com cinco alunos da 3ª série do Ensino Médio, no Colégio Andalu, localizado na cidade de Itararé-SP. Por meio da dinâmica do jogo, buscou-se trabalhar conteúdos previamente selecionados da disciplina de Geografia. Ao fim da atividade, foi aplicado um questionário com quatro perguntas abertas, e os dados obtidos foram analisados por meio do método de análise de conteúdo.

Adotou-se a perspectiva do método teórico-dedutivo, que se fundamenta na aplicação de princípios lógicos e racionais para a derivação de conclusões específicas a partir de premissas gerais previamente estabelecidas. Diante do exposto, a pesquisa parte da hipótese de que o jogo de RPG possui amplo potencial pedagógico para ser utilizado como metodologia ativa no ensino de Geografia, especialmente em razão de seu caráter lúdico, cooperativo e cognitivo

O texto foi dividido em quatro seções, além da introdução. Na seção seguinte, é apresentada uma discussão teórica, com o objetivo de conceituar e contextualizar as metodologias ativas, evidenciando o uso do jogo de RPG como estratégia de ensino. Em seguida, são descritos os critérios metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Na terceira seção, são apresentados os resultados e discussões, com destaque para a experiência com o jogo de RPG em sala de aula e a análise dos questionários aplicados. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino configura-se como um processo de construção do conhecimento pelo aluno, mediado pela atuação do professor, no qual interagem de forma interdependente os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas do trabalho pedagógico (CAVALCANTI, 2002). Nesse processo, os objetivos exercem função orientadora na seleção dos conteúdos e na definição dos métodos de ensino. Os procedimentos, por sua vez, constituem-se como expressões operacionais dos métodos, sendo compreendidos como atividades que possibilitam a efetivação do processo educativo, conforme os referenciais teóricos e metodológicos que o fundamentam (CAVALCANTI, 2002).

De acordo com Buzaglo e Lopes (2025), no contexto global e atual da educação, há uma necessidade crescente de empregar novos métodos de ensino e aprendizagem que vão além da mera transmissão de conhecimentos, visando principalmente desenvolver competências complexas e diversificadas nos alunos. A centralidade conferida ao professor na transferência do conhecimento para o aluno reflete a permanência de práticas pedagógicas tradicionais e unilaterais, marcadas por uma lógica verticalizada que desconsidera a construção dialógica do saber e a autonomia do educando no processo de aprendizagem (PEÑA *et al*., 2025). Nesse sentido, Aura *et al*. (2023, p. 60) afirma que as políticas

educacionais "têm enfatizado cada vez mais os benefícios da aprendizagem ativa, centrada em problemas e fenômenos, o que se reflete diretamente nos conteúdos curriculares por meio de uma ênfase crescente nessas abordagens".

O desenvolvimento desses novos métodos de ensino é resultado do surgimento do movimento progressista na Educação, entre o final do século XIX e início do século XX, amplamente conhecido como Escola Nova (VIANA *et al*., 2023). Influenciado por pensadores como John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Lev Vygotsky e Jean Piaget, o movimento deu origem a novas práticas pedagógicas, com ênfase na aprendizagem ativa e centrada no aluno, considerado protagonista e peça fundamental de seu próprio processo de aprendizagem (VIANA *et al*., 2023). Essas novas práticas pedagógicas ficaram popularmente conhecidas como metodologias ativas (LIMA; PEREIRA, 2023).

As metodologias ativas – resultado do movimento de renovação na educação – possuem raízes construtivistas, onde o conhecimento é construído gradualmente (MERCAT, 2022). De acordo com os princípios da aprendizagem construtivista:

> a) O conhecimento é construído pelos próprios alunos. b) O conhecimento não pode ser transferido do professor para o aluno, exceto pela própria atividade de raciocínio do aluno. c) Os alunos constroem ativamente e continuamente, de modo que sempre há mudanças nos conceitos científicos. d) O professor apenas ajuda a fornecer sugestões e situações para que o processo de construção ocorra sem problemas (EFGIVIA *et al*. 2021, p. 210).

Em outras palavras:

> [...] para que um aluno aprenda algo, deve haver uma interação entre suas estruturas internas de conhecimento e o mundo externo. Essa interação pode ser apoiada exigindo que o aluno participe de uma atividade e, em seguida, reflita sobre sua experiência com a atividade. [...] Por exemplo, quando os alunos são incentivados a relacionar o que estão aprendendo com suas experiências anteriores, eles têm maior probabilidade de absorver novas ideias (SCHEYVENS *et al*., 2008, p. 53).

Nesse sentido, de acordo com Assunción (2019), as metodologias ativas buscam romper com o modelo tradicional de aprendizagem centrado na memorização e na transmissão dogmática de conteúdo, promovendo, em seu lugar, um processo crítico, reflexivo e ativo. Segundo Mercat (2022), ao colocar o educando no centro do processo de aprendizagem, as metodologias ativas visam atribuir-lhe maior responsabilidade, "envolvendo-o em desafios de aprendizagem significativos que exigem níveis mais elevados de pensamento, como análise, síntese e avaliação" (MERCAT, 2022, p. 161).

Segundo Cotta *et al*. (2012, p. 788), as metodologias ativas são "estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre

a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem". Nesse contexto, "a principal característica das metodologias ativas está estabelecida no posicionamento do estudante como sujeito que assume o papel central" (SANTOS; MOURA, 2021, p. 71). As metodologias ativas partem do princípio de que o educando absorve melhor o conteúdo a ser ensinado quando participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem (RODRÍGUEZ, 2024).

Costa *et al*. (2024) avaliam as metodologias ativas a partir de uma perspectiva neurodidática, afirmando que elas desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem porque estão coerentemente alinhadas com os princípios de funcionamento do cérebro humano. "Ao envolver os alunos ativamente em sua própria aprendizagem, essas metodologias estimulam áreas do cérebro relacionadas à atenção, memória e processamento cognitivo" (COSTA *et al*., 2024, p. 5).

Cunha *et al*. (2024) frisam que as metodologias ativas têm como objetivo o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e de diversas habilidades e competências dos alunos, sendo esse objetivo alcançado "por meio da colaboração entre os alunos, da articulação entre teoria e prática, da problematização e do desenvolvimento do raciocínio lógico, culminando no aprimoramento de competências e na aplicação dos conhecimentos em situações reais" (CUNHA *et al*., 2024, p. 8).

Cabe destacar que as metodologias ativas favorecem a aprendizagem colaborativa por meio de atividades em que há o envolvimento de vários estudantes na construção conjunta do conhecimento (TUNA, 2012). Mercat (2022) aponta que existem fortes evidências de que os alunos aprendem melhor com outros do que sozinhos, pois, ao colaborarem entre si, compartilham recursos, trocam *feedbacks* e validam ou questionam as conclusões dos colegas. Esse processo favorece a cooperação e estimula uma atitude positiva em relação ao trabalho em grupo. De fato, a aprendizagem cooperativa pode ser considerada um alicerce fundamental da aprendizagem ativa (MERCAT, 2022).

Dentre alguns exemplos de metodologias ativas estão a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Dramatização e a Sala de Aula Invertida. De acordo com Pegalajar (2021, p. 169), a "gamificação é entendida como uma estratégia metodológica inovadora que incorpora estratégias, dinâmicas, mecânicas e elementos típicos de jogos ao processo de ensino-aprendizagem". Otabekovna e Tohirovna (2025) afirmam que os jogos, frequentemente vistos como uma ferramenta de entretenimento, têm demonstrado uma ampla gama de benefícios educacionais, proporcionando oportunidades de aprendizagem ativa.

Mula-Falcón *et al*. (2022) demonstram que, por meio da gamificação, é possível aumentar a motivação e o aprendizado do educando durante vários estágios educacionais (do ensino fundamental à universidade). Os jogos funcionam, de forma inerente, como sistemas estruturados que orientam os

jogadores na assimilação de novos conceitos, os quais são desenvolvidos a partir de conhecimentos previamente adquiridos e consolidados (CAMILO; MOTTA, 2025).

Atualmente, ocorre um interesse crescente nessa linha de investigação, principalmente devido ao surgimento de novas tecnologias, como videogames e consoles de última geração (MOROTE; HERNÁNDEZ, 2022). Os jogos em salas de aula contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, "pois atuam no processo de apropriação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento espontâneo e criativo, além de estimular capacidades de comunicação e expressão, no âmbito das relações interpessoais" (BARROS *et al*., 2019, n.p.). Essas atividades formam situações de aprendizagem que, de acordo com Castellar e Vilhena (2022, p. 44), "propiciam a interação entre alunos e entre alunos e o professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos"

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), traduzida do inglês *Problem Based Learning* (PBL), é uma metodologia focada no educando, que busca estimulá-lo a resolver questões desafiadoras e ligadas a situações reais. Como "o próprio nome sugere, esse tipo de metodologia propõe aos professores a criação de uma atividade que traga um problema a ser resolvido" (VIANA *et al*., 2023, p. 264).

Para Glasgow, a aprendizagem baseada em problemas:

> É um processo humano básico de aprendizagem fundamentado em padrões de raciocínio que permitiram aos primeiros humanos sobreviverem em seu ambiente. Reduzindo este conceito e aplicando-o a práticas específicas de salas de aula, pode-se afirmar que é uma extensão natural de um processo humano básico (GLASGOW, 2019, p. 35).

Essa abordagem valoriza o desenvolvimento do pensamento crítico e incentiva o trabalho em grupo, promovendo a construção ativa do conhecimento (HAJRIANI *et al*., 2025; BUZAGLO; LOPES, 2025). Ela está alinhada ao pensamento de Freire (1996), que destaca que a aprendizagem é impulsionada pela superação de desafios e pela resolução de problemas, resultando na construção de novos conhecimentos com base na experiência vivida pelos indivíduos.

Já o método da Dramatização consiste em uma estratégia de ensino utilizada como parte de uma simulação, na qual os alunos assumem a responsabilidade de representar diferentes papéis de personagens, recriando eventos históricos, situações contemporâneas, cenários futuros ou fictícios (SANJAYA, 2010; WINARDY; SEPTIANA, 2023). Nessa metodologia, os alunos são incentivados a expressar seus pensamentos, aspirações e desejos por meio da encenação, respeitando os limites das histórias ou papéis atribuídos (ASRIZAL *et al*., 2018).

A representação de um personagem por meio da dramatização, envolve melhor o educando com a atividade, e pode servir como incentivo e valor agregado ao aprendizado. Partindo desse pressuposto, Winardy e Septiana (2023) afirmam que:

> [...] uma pessoa estará mais motivada a dar o seu melhor quando sua existência contínua ou um valor pessoal estiver em jogo, mesmo que o risco exista apenas dentro da estrutura do jogo. Esse envolvimento é amplamente conhecido nos estudos de RPG como imersão. É uma condição em que uma pessoa experimenta atenção intensificada ao desempenhar um papel dentro do escopo da realidade ficcional de um jogo (WINARDY; SEPTIANA, 2023, p. 5).

Aura *et al*. (2023) afirmam que a utilização da dramatização como metodologia ativa é uma prática que torna a educação ativa, lúdica e social. Esse pensamento é compartilhado por İşyar e Akay (2017), que afirmam que o método da dramatização no ensino-aprendizagem pode ser visto como uma estratégia capaz de suprir a carência de comunicação individual e social provocada pelo avanço da era tecnológica, uma vez que promove a interação em uma comunidade social formada por seus participantes.

A metodologia de sala de aula invertida, também conhecida como *Flipped Classroom*, utiliza-se o termo 'invertida' porque o professor oferece previamente o material didático para que os alunos o estudem antes da aula (INAYAH *et al*., 2023). Nessa abordagem, o primeiro contato do estudante com o conteúdo ocorre em casa, antes do encontro presencial, por meio da leitura de textos, livros ou outros materiais didáticos (BERGMANN; SAMS, 2016).

Seguindo o pensamento de Inayah *et al*. (2023):

> Em suas execuções, a atividade em sala de aula invertida diferencia duas fases: extraclasse e em sala de aula. Os termos extraclasse e em sala de aula são interpretados de forma ampla, relacionada a espaço e tempo. Na atividade extraclasse, os alunos aprendem o material individualmente, de forma assíncrona e independente, antes do horário de aprendizagem programado. [...] A segunda fase é implementada durante o horário de aprendizagem programado, onde perguntas são feitas e exercícios são realizados; desenvolvem-se competências e resolvem-se problemas, onde o conteúdo do material de aprendizagem estudado é utilizado de forma colaborativa e ativa (INAYAH, *et al*, 2023, p. 60).

Essa estratégia representa uma forma de repensar os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, promovendo uma reorganização do tempo pedagógico dentro e fora da sala de aula (LIMA *et al*., 2023). O contato prévio com os conteúdos possibilita que o educando chegue à aula mais preparado, com maior embasamento e capacidade argumentativa para participar ativamente das discussões e atividades propostas.

Ao abordar os diferentes tipos de metodologias ativas, parte-se da ideia de que o jogo de RPG pode ser uma ferramenta importante a ser utilizada como metodologia ativa, integrando e relacionando

métodos ativos de diferentes naturezas. De acordo com Winardy e Septiana (2023), o jogo de RPG de mesa possui um potencial significativo a ser explorado no processo educativo. Embora seu uso venha crescendo ao longo dos anos, ainda é pouco estudado no Brasil e permanece distante da realidade escolar, o que o torna um objeto de estudo particularmente interessante (VASQUES, 2008)

A sigla RPG, do inglês *Role Playing Game*, refere-se a um jogo de "representação de papéis, onde a cooperação e a criatividade são seus principais elementos" (GRANDO; TAROUCO, 2008, p. 3). Winardy e Septiana (2023) explicam que o RPG envolve um pequeno grupo de jogadores e um mestre (também chamado de narrador) que atua como árbitro para controlar o mundo do jogo e determinar como os jogadores interagem com ele por meio de uma narração. Cada jogador cria seu personagem e o interpreta como se estivesse imerso na aventura. Nesse sentido, os participantes devem realizar ações dentro das regras previamente estabelecidas, as quais geram consequências diretas no desenvolvimento da narrativa (VASQUES, 2008; WINARDY; SEPTIANA, 2023)

As aventuras no RPG podem ser criadas em diversos cenários e mundos (sejam eles ficcionais ou baseados na realidade) nos quais é possível explorar aspectos como história, geografia, economia, cultura, religião e características dos seus habitantes (VASQUES, 2008).

De acordo com Gatsakou *et al*. (2022), os jogos de RPG, em seus diversos formatos, podem atuar como uma ferramenta de intervenção psicopedagógica eficaz, especialmente quando conduzidos por um narrador ou professor experiente. Esses jogos têm o potencial de enriquecer o processo educacional, promovendo a aprendizagem de forma significativa. Ao longo do tempo, essa abordagem torna-se particularmente interessante, pois permite que os alunos desenvolvam sua identidade dentro do jogo, ao mesmo tempo em que adquirem habilidades e conhecimentos específicos de maneira contextualizada e envolvente (GATSAKOU *et al*., 2022).

Oliveira *et al*. (2023) frisam que uma dificuldade na utilização de jogos como metodologia ativa é sua preparação, para que a competição não se torne mais relevante que a aprendizagem. Contudo, o jogo de RPG, ao integrar ludicidade, criatividade e trabalho em equipe, pode favorecer uma aprendizagem que contribua para o desenvolvimento de papéis sociais e para a compreensão da importância da cooperação (CAMILO; MOTTA, 2025). O trabalho conjunto dos membros do grupo pode ser abordado por meio de uma interdependência positiva, na qual cada personagem é responsável por uma contribuição de acordo com as habilidades de seu personagem (MERCAT, 2022).

De acordo com Oliveira *et al.* (2023, p. 5), "o uso de técnicas variadas pode motivar o aluno mais do que o uso de uma única técnica". Para Debón (2023), o uso de jogos pode ser adotado de forma isolada ou integrado a outras metodologias de ensino, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento de habilidades e a aquisição dos conhecimentos desejados.

Partindo desse raciocínio, o uso do RPG como metodologia ativa pode ser trabalhado de forma integrada com outros tipos de metodologias ativas. O fato de o narrador propor desafios aos jogadores, como enigmas, problemas e situações reflexivas no desenrolar da aventura, permite integrar o RPG à metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O RPG favorece a aprendizagem significativa ao apresentar problemas complexos e contextualizados, que demandam pesquisa, argumentação e trabalho em equipe. A combinação das duas abordagens potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador. Aprender por meio dos jogos favorece a criação de situações-problema, as quais, segundo Castellar e Vilhena (2022, p. 49), "estimulam o raciocínio do aluno para que ele possa compreender conceitos e proposições e conduzir estratégias para analisá-los e associá-los aos dados da realidade".

O RPG também favorece o aprendizado por meio da metodologia ativa da Dramatização (YULITA *et al.*, 2023), compartilhando o princípio de aprender por meio da experiência vivida e da representação simbólica de papéis. No RPG, os participantes assumem personagens em narrativas fictícias, explorando conflitos, dilemas e situações que exigem interpretação, criatividade e empatia – aspectos também fundamentais na dramatização. Ambas as práticas favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a compreensão de diferentes perspectivas e a aprendizagem significativa por meio do envolvimento ativo dos alunos em contextos simulados (WINARDY; SEPTIANA, 2023).

O jogo de RPG e a sala de aula invertida compartilham a ênfase na participação ativa dos alunos e na construção colaborativa do conhecimento. Ao assumirem papéis e enfrentarem desafios narrativos, os alunos mobilizam os saberes prévios adquiridos fora da sala, desenvolvem competências como resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe, ampliando o potencial formativo da metodologia invertida.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos da pesquisa, foi utilizado a abordagem qualitativa. Segundo Lim, (2025, p.199), "envolver-se com a pesquisa qualitativa não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso com a exploração das profundezas dos fenômenos sociais, permitindo que os pesquisadores se conectem com as experiências subjetivas de seus sujeitos".

De modo semelhante, Valle e Ferreira (2025) complementar ao afirmar que a pesquisa qualitativa:

> [...] tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e

> convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para se estabelecerem inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa (VALLE; FERREIRA, 2025, p. 5-6).

Dentro do campo da pesquisa qualitativa é importante pensar no método científico a ser adotado, sendo este entendido como o conjunto de procedimentos utilizados para desenvolver leis e teorias com o objetivo de explicar, prever, compreender e controlar determinados fenômenos (HUNT, 2010).

Para esse fim, adotou-se o método científico teórico-dedutivo que, de acordo com Hall *et al*. (2023), se fundamenta em princípios ou premissas gerais previamente estabelecidas. A partir desses pressupostos, procede-se à análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa com o intuito de verificar sua conformidade com a hipótese formulada. Dessa forma, parte-se de generalizações teóricas para a derivação de conclusões específicas, buscando-se identificar se as variáveis dependentes observadas se alinham à hipótese proposta inicialmente. Partiu-se, portanto, da hipótese de que o jogo de RPG possui um amplo potencial pedagógico a ser utilizado como metodologia ativa no ensino de Geografia, especialmente em razão de seu caráter lúdico, cooperativo e cognitivo.

Para verificar essa hipótese, no tocante aos aspectos teóricos, foi realizado uma revisão bibliográfica, um método de investigação que se apoia em dados provenientes de diversos estudos anteriores, cujos resultados ou evidências se relacionam direta ou indiretamente com o tema em questão (DIJKERS, 2009). Relacionar a pesquisa que está sendo construída com o conhecimento existente é o alicerce de todas as atividades de pesquisa acadêmica (SNEYDER, 2019). Neste sentido, a pesquisa bibliográfica foi realizada com base em livros e artigos científicos que abordem a discussão teórica e pesquisas experimentais sobre a temática das metodologias ativas e do RPG.

Em relação à coleta dos dados empíricos, a princípio foi realizada uma sessão prática de RPG com cinco estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Andalu, na cidade de Itararé-SP. A atividade ocorreu no contraturno escolar e teve duração de quatro horas. A escolha por essa turma se justificou pela necessidade de revisar e aprofundar os conteúdos trabalhados ao longo do ano, com foco no preparo para os exames vestibulares, além de permitir a observação do engajamento e do desempenho dos alunos em uma etapa mais madura de sua formação escolar.

Lim (2025, p. 200) afirma que a pesquisa qualitativa emprega uma variedade de métodos de coleta de dados que possibilitam uma exploração abrangente dos fenômenos. Diante disso, optou-se pela aplicação de um questionário entregue aos alunos após a sessão de jogo, contendo quatro perguntas abertas sobre a experiência do RPG como metodologia ativa.

De acordo com Taherdoost, o uso da coleta de dados por questionários:

> É uma das formas mais comuns de conduzir pesquisas em diferentes áreas de estudo, como pesquisa acadêmica, organizações empresariais e instituições públicas. Pode parecer um processo simples inicialmente; no entanto, as respostas podem ser muito diferentes ou até mesmo imprevisíveis, causando muitos desafios no procedimento. Portanto, o design adequado do questionário pode afetar tanto a qualidade quanto a quantidade dos dados coletados e, consequentemente, os resultados da pesquisa (TAHERDOOST, 2022, p. 8).

Ainda de acordo com Taherdoost (2022), um questionário com perguntas abertas oferece aos participantes a oportunidade de utilizarem suas próprias palavras, o que contribui para a obtenção de *insights* profundos e para uma compreensão mais abrangente de fenômenos complexos por parte do pesquisador (LIM, 2025). Esse formato possibilita que os respondentes expressem livremente suas percepções e interpretações sobre o fenômeno investigado, sem a influência de conceitos ou juízos previamente estabelecidos pelo pesquisador (AZUNGAH, 2018).

Contudo, ao aplicar perguntas abertas, o pesquisador também deve usar métodos claros para analisar as respostas coletadas (TAHERDOOST, 2022).

Considerando que os dados coletados na pesquisa são de natureza qualitativa, optou-se pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), dada sua significativa contribuição para pesquisas qualitativas na área da educação. Segundo Ugwu e Eze (2023), entre as diversas metodologias disponíveis na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo se destaca por seu valor analítico, estando alinhada à abordagem dedutiva (KRIPPENDORFF, 2019).

De acordo com Valle e Ferreira a metodologia da análise de conteúdo:

> [...] é uma das mais empregadas nas pesquisas sociais e no campo educacional, uma vez que os dados produzidos nesse tipo de pesquisa são registrados por meio de entrevistas, questionários, observação, grupo focal, entre outras técnicas que procuram captar aquilo que os sujeitos compreendem em relação ao objeto de estudo (VALLE; FERREIRA, 2025, p. 5).

Para Sirilakshmi *et al.* (2024, p. 83):

> A análise de conteúdo é um método sistemático e estruturado para avaliar e interpretar informações de várias formas de comunicação, incluindo materiais escritos, visuais e auditivos [...] Ao analisar o conteúdo da comunicação, os pesquisadores podem obter uma compreensão mais profunda das intenções, emoções e dinâmicas sociais inseridas no texto, o que é essencial para o desenvolvimento de teorias e para a fundamentação da prática.

A análise dos questionários foi fundamental para melhor compreender de forma mais precisa como os conteúdos foram assimilados pelos alunos, bem como identificar outros aspectos de aprendizagem desenvolvidos durante a sessão de RPG.

O jogo de RPG apresenta uma variedade de sistemas, cada um com regras e cenários próprios, descritos em diferentes publicações, como o módulo básico, o livro do jogador, o livro do mestre, suplementos, entre outros. Para esta pesquisa, foi utilizado o sistema GURPS (*Generic Universal RolePlaying System*), 4ª edição, com as regras devidamente simplificadas para se adequar ao contexto escolar. A escolha pelo GURPS justifica-se por sua versatilidade e abrangência, uma vez que se trata de um sistema genérico com um conjunto de regras suficientemente amplo para ser aplicado a qualquer cenário. Como destacam Jackson *et al*. (2010, p. 5), "existem livros de referência e suplementos que ajustam este sistema genérico para qualquer tipo de mundo que você desejar".

A adoção desse sistema permitiu a construção de uma narrativa customizada, alinhada aos conteúdos curriculares e aos objetivos pedagógicos da pesquisa, proporcionando uma experiência lúdica e significativa para os educandos.

Os conteúdos trabalhados durante a sessão de RPG foram previamente disponibilizados aos alunos por meio da metodologia ativa sala de aula invertida. Esses conteúdos estavam em consonância com as categorias, competências específicas e habilidades previstas para a área de Ciências Humanas, conforme descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As competências desenvolvidas serão detalhadas na seção de resultados e discussões deste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, será apresentada a experiência de aplicação do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia. O primeiro elemento a ser destacado é o enredo da aventura, pois todos os desafios propostos, bem como os conteúdos geográficos trabalhados, foram integrados a essa narrativa, que serviu como pano de fundo para as atividades pedagógicas realizadas. A aventura ocorreu em um cenário fictício e fantástico denominado Yrth, conforme ilustrado na Figura 1. Yrth é um universo paralelo desenvolvido oficialmente pelos autores do sistema GURPS, caracterizado por sua diversidade geográfica, cultural e histórica, o que o torna especialmente adequado para fins educativos.

Neste mundo, destaca-se uma enorme massa continental denominada Ytarria, na qual diferentes reinos mantêm entre si relações econômicas, diplomáticas e militares, ora cooperativas, ora conflituosas. Antes do início da aventura, foi apresentada aos jogadores uma visão panorâmica da história de Ytarria, buscando estabelecer conexões com os conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia. Esse momento inicial também favoreceu o diálogo interdisciplinar com a disciplina de História.

Figura 1 – Mapa do Mundo de Yrth



Fonte: Gurps Banerstorm, 2018.

O primeiro diálogo interdisciplinar com a disciplina de História ocorreu ao se explicar que o feudalismo era o sistema político, social e econômico predominante na maioria dos reinos cristãos de Ytarria. Nesse contexto, temas como a servidão, o poder da Igreja Católica (denominada no livro como "Igreja Cristã") e as diferenças religiosas foram amplamente explorados. No que diz respeito à religião, a fé mais difundida em Yrth, o Cristianismo, é a religião oficial dos reinos de Mégalos, Caithness e Cardiel (MASTERS; WOODWARD, 2018). Embora nenhum movimento comparável à Reforma Protestante europeia tenha ocorrido nesse universo fictício, milhares de protestantes em Cardiel defendem, de forma explícita, que é possível professar a fé cristã independentemente da autoridade da Igreja. Naturalmente, essa concepção foi formalmente condenada pela própria Igreja (MASTERS; WOODWARD, 2018). Al-Haz e Al-Wazif são os reinos islâmicos, sendo o primeiro xiita e o segundo sunita.

Cabe destacar que a rivalidade religiosa entre os reinos foi abordada no enredo do cenário por meio das cruzadas promovidas por Mégalos contra os reinos islâmicos. Embora alegassem motivações religiosas, os cruzados megalanos demonstravam, na prática, maior interesse pela conquista territorial e pela expansão imperialista (MASTERS; WOODWARD, 2018, p. 10). Esse aspecto da narrativa permitiu aos estudantes estabelecerem um paralelo com as Cruzadas históricas empreendidas por países europeus entre os séculos XI e XIII, que, segundo Tyerman (2004), constituíram uma série de expedições militares com o objetivo principal de reconquistar Jerusalém, então sob domínio islâmico.

Por meio deste breve histórico do mundo Yrth, foi possível refletir sobre importantes eventos históricos, trabalhando a habilidade EM13CHS103, da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas proposta pela BNCC, a qual se propõe a:

> Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 572).

Ao dissertar sobre as relações de poder entre os reinos, discutimos a habilidade EM13CHS203, a qual visa "comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando

visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras)"(BRASIL, 2018. p. 573). Nesse contexto, destacou-se o reino de Mégalos, retratado como a maior potência territorial, econômica e militar de Ytarria, cuja política imperialista visa a conquista de seus vizinhos e a cobiça daqueles que não pode conquistar (MASTERS; WOODWARD, 2018). Sobre esse fato, cabe mencionar o renomado autor da geopolítica clássica, Nicholas Spykman que, ao analisar a extensão territorial como um fator de poder, argumenta que os grandes impérios dotados de territórios extensos, como Egito, Babilônia, Assíria e Pérsia, demonstravam como a extensão territorial representava uma importante vantagem geopolítica, (SPYKMAN, 1938).

Além da já citada rivalidade fronteiriça com os reinos islâmicos, ao abordar o reino de Mégalos torna-se fundamental relacionar sua posição hierárquica com temas ligados à colonização. Historicamente, Caithness e Cardiel foram colônias de exploração de Mégalos, sendo esta última um resultado das ofensivas expansionistas decorrentes das Cruzadas.

Sobre a já mencionada habilidade EM13CHS203, dialogou-se também com a habilidade EM13CHS102, a qual tem como objetivo:

> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (BRASIL, 2018, p. 572).

Sobre este diálogo, abordou-se as relações históricas do reino de Mégalos e a Terra dos Nômades, sendo que "os megalanos referem-se à região ao norte das Cordilheira dos Picos Nevados como uma terra onde enormes e peludos homens e animais se devoram indiscriminadamente (MASTERS;

WOODWARD, 2018, p. 167). Esta narrativa torna-se particularmente interessante por abordar elementos relacionados ao etnocentrismo, postura reducionista que, ao considerar a própria cultura como parâmetro universal de valor, promove o preconceito e a desvalorização de identidades culturais distintas e desconhecidas, inviabilizando o reconhecimento da pluralidade e complexidade das expressões humanas. A discussão é relevante especialmente ao longo do ensino fundamental, no qual os alunos são estimulados a compreender os "processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas" (BRASIL, 2018, p.561).

A aventura de RPG como experiência

Após uma breve contextualização histórica com os alunos, demos início à sessão de jogo. As fichas de personagens foram previamente elaboradas, cabendo aos estudantes apenas a escolha das características mentais e da classe (estilo) do personagem. A formação do grupo ficou definida da seguinte maneira:

- Aluno 1 – Humano Mago;
- Aluno 2 – Humano Guerreiro;
- Aluno 3 – Halfling Guerreiro;
- Aluno 4 – Anão Guerreiro;
- Aluno 5 – Humano Ladino.

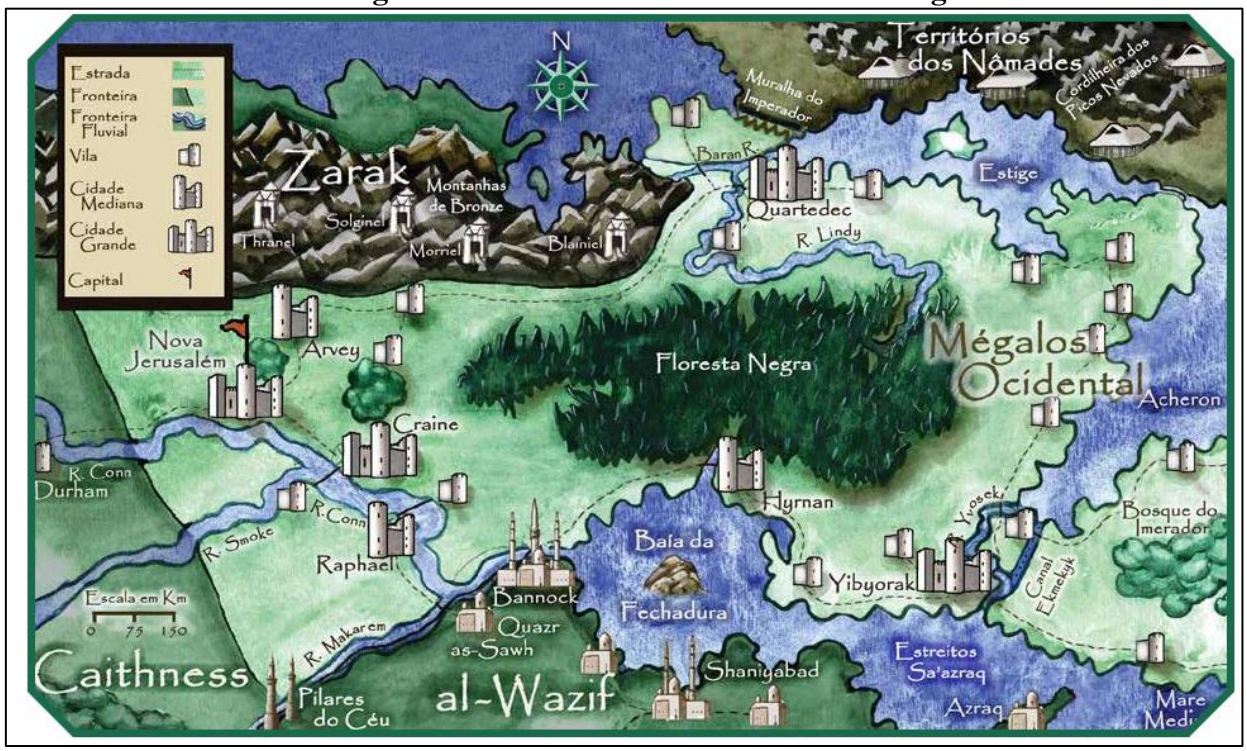
A aventura teve início na parte Ocidental do reino de Mégalos, mais especificamente no feudo de Quartedec, que se estende da fronteira norte da Floresta Negra até a Muralha do Imperador e as margens do Lago Estige. O lorde da cidade incumbiu os aventureiros de uma missão: entregar uma carta e um artefato ao lorde do feudo de Hyrnan, localizado entre a Baía da Fechadura e a Floresta Negra (Ver Figura 2).

Antes de iniciar a jornada rumo a Hyrnan, os jogadores discutiram entre si qual seria o melhor caminho a seguir, baseando-se na análise do mapa representado na Figura 2. A partir da observação dos elementos representados no mapa, trabalhamos a habilidade EM13CHS106, que consiste em:

> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.572).

Utilizando a escala fornecida no mapa, os jogadores calcularam as distâncias entre os feudos, considerando diferentes rotas possíveis. O caminho mais rápido seria em linha reta; contudo, passaria pelo coração da Floresta Negra, um local mágico e implacavelmente hostil, tornando essa a rota mais perigosa. O Aluno 5, ao verificar as legendas do mapa, sugeriu que fossem pelas estradas, pois este seria o percurso mais seguro. Entretanto, os demais jogadores rejeitaram a sugestão, alegando que esse trajeto seria muito longo. Dessa forma, os jogadores decidiram que seria necessário atravessar a Floresta Negra para chegar a tempo ao seu destino. Considerando que o poder mágico deste local afeta a mente das pessoas, fazendo com que se percam, o Aluno 1 sugeriu que seguissem a jusante do rio Lindy, ou seja, no sentido da foz. Esse rio tem sua nascente no Lago Estige, banhando Quartedec, cortando a Floresta Negra, e tendo sua foz próxima ao feudo de Hyrnan, na Baía da Fechadura.

Figura 2 – Parte Ocidental do Reino de Mégalos



Fonte: Fonte: Gurps Banerstorm (2018).

Após decidirem o caminho a seguir, os jogadores se organizaram para agrupar seus equipamentos. O Aluno 3 questionou o narrador sobre quais eram as condições de tempo, e qual era o clima de Mégalos, com o objetivo de decidirem o que levar para sua jornada. Em seguida, foi perguntado aos alunos, como eles compreendiam a diferença entre o conceito de tempo atmosférico e clima. De acordo com o Aluno 02, "*o tempo muda constantemente, enquanto o clima segue as estações do ano, não muda de uma hora para outra*". O Aluno 5 acrescentou que "*o tempo pode mudar de dias em dias, o clima é definido por*

regiões e é influenciado por diversos fatores". Já o Aluno 3, ao expor seu ponto de vista, complementou a resposta dos seus colegas, ao afirmar que "*o clima influencia a vegetação de um certo ambiente*".

De acordo com o livro GURPS Banestorm, o clima de Mégalos assemelha-se ao clima da Europa, sugerindo que seja o clima temperado. Contudo, o clima temperado possui diversos subtipos, como o temperado oceânico, temperado continental e mediterrâneo. Como o livro não especifica qual subtipo predomina, foi levado em consideração o clima temperado em suas características genéricas e não específicas. Ao questionar os alunos sobre como eles definiam o clima temperado, o Aluno 5 respondeu que este "*possui as estações do ano (primavera, verão, outono e inverso) bem definidas, com verões quentes e invernos rigorosos*".

Ao refletir a condição climática e sua influência na vegetação, os alunos concluíram que a Floresta Negra poderia ser uma floresta caducifólia, a qual, de acordo com o aluno 5, "*perdem suas folhas no outono e inverno, sendo então chamadas de folhas caducas*".

Esta questão foi problematizada pelos alunos, pois a queda das folhas das árvores na Floresta Negra poderiam ser uma vantagem ou uma desvantagem para os jogadores. Contudo, no contexto do jogo, a aventura se passava no verão. Após traçarem seu trajeto e organizar seus equipamentos os jogadores iniciam sua jornada.

Ao adentrarem na Floresta Negra, os jogadores percebem que suas características não se limitavam apenas a uma caducifólia. O livro fornece poucas informações detalhadas, mas uma delas descreve a Floresta Negra como uma "sombria e emaranhada Floresta Negra" (MASTERS; WOODWARD, 2018, p. 99). Além disso, menciona-se que há muitos anos, ela, juntamente com a Grande Floresta de Caithness, "faziam parte de uma única floresta que cobria a região central de Ytarria [...] Consiste principalmente em pinheiros, abetos e cedros, mas também grupos de carvalhos, plátanos e olmos" (MASTERS; WOODWARD, 2018, p. 120). A partir dessas descrições, os alunos puderam concluir que se tratava de uma mistura de vegetação caducifólias com vegetação de coníferas.

Uma vez dentro da Floresta Negra, sem perceber, os jogadores acabaram adentrando o território de um grupo de nativos, sendo atacados e iniciando, assim, o primeiro combate da aventura. Esse evento foi relevante para retomarmos a habilidade EM13CHS203, ao evidenciar os diferentes significados do conceito de território. De acordo com a BNCC:

> Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio [...] Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (BRASIL, 2018, p. 564).

De acordo Dorn e Hafner (2023) existe uma grande mistura e confusão conceitual no tocante aos significados de territórios, territorialidade e territorialização. Para esta discussão, nos embasamos em Raffestin (1993), ao afirmar que o território consiste no espaço onde o poder está relacionado aos aspectos sociais em diferentes níveis, sejam eles econômicos, políticos e culturais. Conforme Haesbaert (2007, p. 79), "o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural". O processo de dominação e apropriação do espaço que constrói o território, através do exercício de relação de poder, dá-se o nome de territorialização. Este processo, de acordo com Saquet (2007, p. 69), "é um movimento historicamente determinado; é um dos produtos socioespaciais do movimento e das contradições sociais, sob as forças econômicas, políticas e culturais, que determinam as diferentes territorialidades".

Ao chegarem ao feudo de Hyrnan, os personagens notaram uma mudança drástica na temperatura local, o que imediatamente despertou a atenção do grupo. Uma reunião foi agendada com o lorde local para o dia seguinte, e, até lá, os jogadores se hospedaram em uma taverna. Durante a estadia, conheceram um camponês que lhes relatou acontecimentos misteriosos na região. Apesar da fertilidade natural do solo, a agricultura estava em declínio: mesmo durante o verão, as temperaturas permaneciam anormalmente baixas, comprometendo as colheitas. Além disso, o camponês informou que o padre local havia desaparecido há algumas semanas e, desde então, eventos estranhos vinham ocorrendo no feudo.

Ao passarem pela igreja, os jogadores descobriram que o lorde local, ao realizar escavações em áreas antigas do feudo, inadvertidamente libertou um espírito ancestral. Desde então, a entidade passou a corromper a terra, instaurando um microclima que tornava inviável qualquer tipo de produção agrícola. Por fim, os jogadores encontraram uma forma de derrotar o espírito por meio de recursos mágicos, solucionando o mistério e encerrando a aventura.

Análise dos questionários

Como já mencionado anteriormente, após a sessão de jogo, foi entregue aos alunos um questionário composto por quatro perguntas abertas. As respostas fornecidas pelos alunos serão analisadas a seguir com base no método de análise de conteúdo.

No tocante a primeira pergunta: "*Você já havia jogado RPG antes?*, apenas três dos cinco alunos relataram ter tido uma experiência prévia com jogos de RPG.

Cabe mencionar a resposta do Aluno 1: "*Já joguei alguns, mas nunca com a dinâmica de aprendizado*", o que que evidencia que o uso do RPG como metodologia ativa representa uma abordagem

inovadora no contexto educacional. Os estudos de Morote e Hernández (2024) sobre o uso da gamificação nas escolas da Espanha, revelam que ainda poucos alunos possuem familiaridade com o uso de jogos para fins didáticos, sejam eles jogos como o RPG de mesa ou jogos eletrônicos. De acordo com os autores, isso se dá também pela a reticência de determinados professores em sua aplicação, muitas vezes baseados na crença de que a gamificação é simplesmente jogar em aula.

Sobre a pergunta, o Aluno 2 respondeu: "*Nunca tinha jogado RPG antes porque achava que era uma coisa de "nerd" e muito devagar, sem emoção. Mas me surpreendi muito, achei muito massa [sic] e não tem essa de ser um jogo de "nerd" ou sem emoção é totalmente o contrário*". Essa resposta revela que a ausência de familiaridade com o jogo pode levar a formação de preconceitos em relação tanto à prática quanto ao perfil de quem joga, os quais podem ser desconstruídos a partir da experiência concreta e significativa proporcionada pelo jogo em sala de aula.

O desconhecimento acerca desse tipo de jogo, leva a reflexão sobre o fato de que o RPG ainda está distante da popularidade dos jogos eletrônicos, como videogame, computador e celulares, mídias fortemente associadas a cultura digital, também chamada de cibercultura, caracterizada pela consonância entre a tecnologia e a sociedade (OLIVEIRA, 2022). Contudo, é importante destacar que, mesmo não sendo originalmente um jogo eletrônico, o RPG encontrou espaço dentro da cibercultura. Atualmente é possível jogar o RPG em ambiente virtual por meio de plataformas online como o Roll 20 e Foundry VTT, que oferecem uma série de ferramentas para que isso seja possível, como o uso de mapas e recursos visuais para enriquecer a narrativa. Nessas modalidades, a condução da história e os diálogos entre os jogadores ocorrem por meio de plataformas de comunicação em tempo real, como o Discord ou o Google Meet, evidenciando como o RPG pode se adaptar às novas linguagens e dinâmicas da era digital.

De acordo com as respostas obtidas para a segunda pergunta: "*Descreva como foi a sua experiência em aprender Geografia por meio do RPG, relatando as potencialidades do jogo na prática de ensino"*; os alunos se mostraram motivados e engajados com a experiência. A prática foi descrita como uma forma dinâmica, divertida e eficaz de aprender conteúdos geográficos. Segundo o Aluno 1: "*É uma maneira de você se divertir e aprender, unindo o útil e o agradável, de uma maneira descontraída e intrigante*". Já o Aluno 2 relatou: "*Como é um jogo que tem muita emoção, fica mais fácil e interessante de aprender ou relembrar assuntos da aula. A emoção ajuda a descontrair a turma, sem pressão, ficando uma aula leve e divertida*". Ao enfatizar a emoção durante o jogo, os estudos de Li *et al.* (2020) demonstram que a emoções estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem, tendo influência em aspectos como atenção e motivação. Por sua vez, o Aluno 3 destacou: "*Foi diferente. Eu me senti menos pressionado a responder perguntas ou pensar sobre os tópicos (conteúdos) colocados em jogo*".

Tendo em vista que a experiência foi relatada pelos alunos como algo positivo, cabe então dialogar com Castrogiovanni (2007), ao levantar a questão de que a Geografia ainda é vista por muitos alunos como uma disciplina desinteressante para se aprender, marcada por uma cultura mnemônica voltada a memorização de nomes de rios, regiões, países ou relevo. Essa cultura é herança da escola tradicional e da pedagogia positivista, que priorizava a transmissão de conteúdos prontos e descontextualizados. Embora o surgimento da Geografia Crítica, a partir da década de 1970, tenha questionado e proposto novas abordagens para o ensino da disciplina, com foco nas relações sociais e na compreensão crítica do espaço, ainda há resquícios de práticas tradicionais em muitas salas de aula.

Para Straforini:

> O objetivo da escola tradicional é a transmissão de conhecimento, ou seja, uma preocupação conteudista. Dessa forma, o aluno é visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico (STRAFORINI, 2004, p. 57).

Nesse sentido, as metodologias ativas apresentam-se como um caminho eficaz para combater a visão tradicional da Geografia como uma disciplina centrada apenas na memorização, e melhorar o engajamento dos alunos nas práticas formativas (LEÃO *et al*., 2023). A "função pedagógica do jogo pode ser usada para romper com práticas tradicionais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor consiga traçar etapas na construção e na produção do jogo" (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p. 46). A Geografia escolar não deve ser ensinada por meio da memorização, "mas de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas formas aproximações: eles devem saber operar o espaço!" (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43).

As respostas dos alunos 4 e 5 reforçam essa perspectiva. Ambos destacaram a importância de se utilizar de situações "reais" vivenciadas no jogo, que fazem com que os jogadores coloquem seus conhecimentos em prática. De acordo com o Aluno 4:

> Essa foi uma experiência totalmente nova para mim. Nunca tinha aprendido de um jeito tão rápido e prático como com o RPG. A forma como o conteúdo foi inserido na história do jogo fez com que eu enxergasse a Geografia de um jeito muito mais prático, interessante e simples. Ao invés de só decorar tal matéria, consegui aplicar o que aprendi durante a narrativa, tomando decisões baseadas no meu conhecimento geográfico. Isso tornou o aprendizado mais ativo, criativo e significativo, além de despertar meu interesse pela disciplina.

O ponto de vista levantado pelo Aluno 4 foi reforçado pela resposta do Aluno 5, que destacou: "*Achei muito dinâmico e divertido, além do fator real do uso de termos científicos em situações cotidianas*

que foi muito bem implementado nas falas e cenas no jogo". Essa percepção está diretamente relacionada ao uso das chamadas situações-problema, recursos que, por meio delas, "podem-se criar algumas situações que estimulem o aluno a pensar várias hipóteses, razões ou dúvidas em relação ao objeto estudado" (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p. 49).

Hajriani *et al*. (2025) realizaram estudos que demonstram que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), proporciona o desenvolvimento das Habilidades de Pensamento de Ordem Superior (HOTS), habilidades cognitivas que incluem síntese, análise, raciocínio, compreensão, aplicação e avaliação. Ao relacionar o jogo de RPG e a Aprendizagem Baseda em Problemas para o ensino de Geografia, Castellar e Vilhena afirmam que:

> [...] durante os jogos, as situações são precisas, estimulando o raciocínio e a tomada de decisão, o que contribui para melhorar a capacidade cognitiva do aluno [...] a relevância de se trabalhar nesta perspectiva como didática da educação geográfica é grande, na medida em que auxilia o desenvolvimento intelectual do aluno, que, aprendendo melhor, vivencia as atividades e é colocado em situação de desafio, organizando esquemas e raciocinando sobre o conteúdo em questão (CASTELLAR; VILHENA, 2022, p. 45).

Seguindo esse raciocínio, concordamos com Gasparin ao salientar que:

> O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações interna específicas desses conteúdos com a realidade global.[...] Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2005, p. 7).

Além da Aprendizagem Baseada em Problemas, o aprendizado dinâmico proporcionado pelo jogo de RPG também está relacionado à dramatização. Chen *et al*. (2021) realizaram um estudo experimental comparando a dramatização com métodos tradicionais de ensino, cujo resultados indicaram que a dramatização não apenas elevou o desempenho dos alunos em avaliações, como também contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades na análise de estudos de caso (FU; LI, 2025). De forma semelhante, Aura *et al*. (2023) investigaram o impacto do método da dramatização no desenvolvimento das habilidades do século XXI entre alunos do sexto ano na Finlândia, identificando uma correlação positiva significativa entre a participação nas atividades dramatizadas e a predisposição dos estudantes para o desenvolvimento dessas competências (FU; LI, 2025).

Nesse processo pedagógico, é fundamental compreender o papel desempenhado pelo professor, que atua como peça-chave na articulação entre os elementos lúdicos e os objetivos educacionais. Essa mediação torna-se evidente ao analisarmos a pergunta 3 do questionário: "*Descreva os pontos que você*

considera negativos ou as limitações no uso do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia." A partir das respostas dos alunos, observa-se que a presença do professor como mediador é essencial para que o jogo não se limite a uma atividade puramente recreativa, evitando que se esvazie de seu caráter pedagógico.

De acordo com o Aluno 1, "*às vezes os alunos, por estarem muito imersos, podem não conseguir absorver o conteúdo passado*"; enquanto o Aluno 2 observa que "*o lado ruim é que podemos nos perder na história do jogo e esquecer a aula*". Já o Aluno 3 pondera que "*alguns temas (conteúdos) podem passar despercebidos em alguns momentos por não serem tão importantes na hora da campanha*" (referindo-se ao enredo da aventura em que o jogo se passa). O Aluno 4, por sua vez, oferece reflexões mais aprofundadas, ampliando o debate sobre os limites e cuidados necessários ao empregar o RPG como ferramenta didática. Segundo ele:

> É preciso bastante tempo para planejar e conduzir as atividades, o que pode ser complicado na rotina da escola. Além disso, nem todos os alunos se sentem confortáveis com o formato do jogo, principalmente os mais tímidos ou quem tem dificuldade para falar em público. Outro ponto importante é que, sem uma boa orientação do professor, a atividade pode acabar desviando do foco e dos objetivos de aprendizagem.

Para refletir sobre a resposta do Aluno 4, nos embasamos na análise de Otabekovna e Tohirovna (2025, p. 64) ao afirmar que os jogos "devem ser usados estrategicamente para garantir que o processo de aprendizagem não seja ofuscado pelo entretenimento. Os professores devem manter um equilíbrio entre diversão e valor educacional, garantindo que o jogo não seja muito distrativo e que os alunos se envolvam ativamente", mantendo os objetivos da proposta pedagógica.

Winardy e Septiana (2022) contribuem para a discussão sobre a imersão no jogo ao apontar que, se o RPG for utilizado como ferramenta com propósito educacional, é fundamental que a imersão ocorra e seja mantida, pois a quebra desse estado pode ser prejudicial para a meta de aprendizagem projetada. O processo de imersão durante o jogo é natural e está diretamente relacionado ao seu aspecto cognitivo na aprendizagem.

No entanto, quando esse envolvimento passa a interferir negativamente em aspectos da vida social ou em outras responsabilidades, pode ser caracterizado como comportamento de superenvolvimento (BOWMAN; LIEBEROTH, 2018). Segundo Winardy e Septiana (2023), ainda não há estudos direcionados especificamente ao excesso de envolvimento em dramatizações ou RPGs aplicados à educação. Essa lacuna aponta para a necessidade de refletir sobre o equilíbrio entre engajamento e limites, de modo que o uso educacional dessas práticas mantenha seu potencial formativo sem comprometer outras dimensões da vida do estudante.

Para mitigar esse risco, é essencial que o professor mantenha uma estrutura clara dos objetivos de aprendizagem. Isso pode ser feito através de pausas estratégicas ao longo da campanha para reflexões, onde os estudantes relacionam diretamente os acontecimentos do jogo aos conceitos teóricos abordados.

Todas essas questões são relevantes para refletir sobre as atividades didáticas na educação como um "processo de conhecimento do aluno mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas organizativas de ensino. Nesse sentido, os objetivos devem nortear os conteúdos e os métodos" (CAVALCANTI, 2002, p. 71). O papel do professor torna-se essencial; caso contrário, a atividade se reduz a uma "brincadeira" e não a uma metodologia de ensino (MOROTE; HERNÁNDEZ, 2024).

O Aluno 4 levantou uma questão bastante pertinente: deve-se levar em conta que nem todos os alunos se sentem à vontade para participar de forma ativa no jogo, especialmente os mais tímidos ou com dificuldades de comunicação. Seguindo esse pensamento, cabe mencionar İşyar e Akay (2017, p. 216), que destacam que "por meio do papel que os alunos desempenharão, muitas emoções e pensamentos que eles não conseguem expressar podem ser transmitidos". Contudo, ainda que o RPG se configure como uma ferramenta que favorece a socialização, é necessário considerar as individualidades dos alunos e estar atento às possíveis barreiras à participação plena.

Pensando nesta questão,

> O ideal é que essas experiências sejam integradas intuitivamente às atividades diárias das escolas para fortalecer ainda mais aspectos dos requisitos curriculares e das necessidades psicológicas dos alunos em termos de desenvolvimento social e afetivo, além de fornecer suporte pedagógico aos professores em meio à pressão e às demandas externas (AURA *et al.* 2023, p. 161).

Em todo caso, o professor deve estar preparado para trabalhar com alunos com dificuldade de socialização, sendo que a educação inclusiva "pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural" (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Para incluir esses alunos de maneira significativa no uso do RPG como metodologia ativa, o professor pode oferecer formas alternativas de participação. Entre as possibilidades estão: colaborar com ideias para o enredo, ajudar na criação de desafios vinculados ao conteúdo geográfico, atuar na organização de elementos visuais da campanha ou mesmo ser responsável pelos registros escritos da atividade, como anotações, resumos e reflexões pós-jogo.

Por fim, a pergunta 4: *Você recomendaria aos professores de outras disciplinas a utilizarem o RPG como metodologia ativa e interdisciplinar com a Geografia? Cite exemplos da disciplina e dos conteúdos que poderiam ser abordados, na sua opinião.*

Sobre esta pergunta obtivemos a seguinte resposta do Aluno 1: "*Com certeza, uma matéria que seria ideal para isso seria História, que poderia criar aventuras e ensinar de uma maneira fácil e genial. Imagina uma aventura na época da colonização sendo um indígena? Ia ser muito da hora [sic]*". De modo semelhante, o Aluno 2 colocou: "*Com certeza. Em História, por exemplo, seria muito top [sic] para vermos sobre guerra e cultura de diferentes povos, até porque iríamos nos sentir [sic]como as pessoas das outras culturas, para interpretar os personagens corretamente*".

O Aluno 3 respondeu: "*Sim, principalmente Biologia, se houvesse um RPG voltado à magia e plantas... ia ser incrível*". Já o Aluno 4 respondeu: "*Com toda certeza eu recomendaria o uso do RPG para professores de outras disciplinas! Em História, por exemplo, dá para entrar no clima de outras épocas e entender melhor o que aconteceu. Em Português, ajuda a melhorar a fala e a escrita, já que a gente precisa se expressar o tempo todo*".

Por fim, o Aluno 5 respondeu: "*Sim, acredito que cenários como 'Escape Rooms' trariam problemas e enigmas a serem resolvidos através de raciocínios lógicos, o que poderia ser bem implementado numa aula de Matemática a fim de estimular tais raciocínios nas resoluções de problemas envolvidos na matéria*".

Todos os alunos afirmaram que recomendariam a utilização do jogo de RPG como metodologia ativa para professores de outras disciplinas, inclusive utilizando uma abordagem interdisciplinar com a Geografia. O Aluno 5 trouxe uma questão interessante e inovadora ao mencionar as *Escape Rooms*, que, de acordo com Christopoulos *et al*.:

> Embora as escape rooms tenham surgido como uma abordagem alternativa de lazer, o fato de os jogadores serem obrigados a usar uma ampla gama de habilidades cognitivas (resolução de problemas, consciência situacional, criatividade, retenção de memória) e motoras (destreza, consciência espacial) para completar o desafio atraiu o interesse dos educadores e motivou sua adoção no contexto escolar (CHRISTOPOULOS *et al*., 2022, p. 3).

No tocante à interdisciplinaridade, sendo o espaço geográfico o conceito central da Geografia (SUERTEGARAY, 2003), sua abordagem possibilita a construção de propostas pedagógicas interdisciplinares que dialogam com a realidade dos alunos e com os desafios do mundo contemporâneo. De modo instigante, Pontuschka *et al*. (2009, p. 145) asseveram que a "interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo".

Segundo Gunderson (2024, p. 1) "a geografia é inerentemente interdisciplinar, baseando-se em *insights* de diversas áreas para analisar padrões e processos espaciais". A Geografia em sua abordagem do espaço, tem a possibilidade de estabelecer propostas muito ricas ao se trabalhar temas interdisciplinares

no ensino, sendo que esta ciência se preocupa com fenômenos naturais e sociais, fenômenos que permitem um amplo diálogo com diversas áreas de conhecimento, a exemplo da História, da Sociologia, da Filosofia e da Biologia. Pois, como ressalta Castrogiovanni (2007, p. 44), "a geografia percorre um leque de possibilidades na área da educação".

Cabe salientar que o objetivo da interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas evitar que haja a supremacia de uma ciência em detrimento de outra, quando ambas têm interesse no mesmo objeto de estudo (FAZENDA, 2011), pois nenhuma ciência detém o monopólio do seu objeto de estudo (PONTUSCHKA *et al*., 2009).

Contudo, ao analisar a literatura existente sobre meta-análises do uso do *role-playing* na educação, Fu e Li (2025) observam que grande parte dos estudos disponíveis se concentra em áreas disciplinares isoladas. Essa limitação impede uma compreensão mais ampla dos efeitos do RPG na aprendizagem interdisciplinar. Há, portanto, uma demanda por investigações empíricas que integrem dados de diferentes países e campos do conhecimento, permitindo uma síntese quantitativa mais abrangente e representativa.

Nota-se que a disciplina de História foi citada pela maioria dos entrevistados. Considerando que o espaço geográfico é o objeto da Geografia, é importante destacar que, segundo Castrogiovanni (2007, p. 43), "ele é um produto histórico e, por consequência, também deve ter um conteúdo histórico". Ao analisar o impacto de abordagens interdisciplinares no ensino de História em escolas secundárias na Nigéria, Anho e Omokaro (2025) afirmam que a Geografia, por abordar as relações espaciais e as interações entre humanos e meio ambiente, permite aos alunos uma melhor contextualização dos eventos históricos.

Diferentemente da proposta adotada nesta pesquisa, caracterizada por uma abordagem exploratória, os alunos sugeriram a importância de jogar em cenários históricos para "vivenciar" eventos reais que já ocorreram, fazendo com que a interpretação dos personagens daquele período contribua para um melhor aprendizado e compreensão do tema em questão.

Para embasar este pensamento, recorremos ao conceito de empatia histórica, que, segundo Foster (1999, p. 19) significa "uma apreciação do contexto histórico e da cronologia na avaliação de eventos passados. Para provar empatia, os estudantes devem estar cientes dos principais eventos, personalidades e cultura do período em questão". Trata-se, nas palavras de Lee e Shemilt (2011, p. 48), de "uma maneira de explicar as formas de vida passadas que eram diferentes das nossas, é uma disposição para reconhecer a possibilidade e a importância de torná-las inteligíveis".

Contudo, Foster (1999) alerta que é necessário cautela ao utilizar este conceito pois, muitas vezes, a empatia histórica é confundida com um simples exercício de imaginação. De acordo com o autor, muitos livros didáticos cometem esse equívoco ao propor atividades que solicitam, por exemplo:

> [...] que os alunos imaginem que eles estavam presentes em uma época passada (por exemplo, imagine que você estava no Mayflower, imagine que você é um índio Apache). Essa visão da empatia histórica, no entanto, leva a uma compreensão irresponsável e errônea do nosso passado. A história depende de uma investigação cautelosa e de um exame atento das evidências disponíveis (FOSTER, 1999, p. 19).

Perikleous (2011) afirma que, para trabalhar a empatia histórica, é imprescindível que o aluno possua conhecimento substantivo e disciplinar suficiente para compreender outras temporalidades do passado. Nesse sentido, reforça-se o papel essencial do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, ao transmitir o conteúdo ao aluno e verificar de que modo o educando o compreende, diferenciando assim a empatia histórica da imaginação.

Como já mencionado, os conteúdos trabalhados durante o jogo foram previamente apresentados aos alunos, que receberam materiais didáticos, como livros e vídeos, para estudarem antes da realização da atividade, utilizando a metodologia ativa sala de aula invertida. Essa metodologia contribuiu para que os alunos se engajassem mais nos temas trabalhados, apresentando uma argumentação sólida, o que resultou em maior fluidez no jogo e melhor assimilação do conhecimento.

Inayah *et al*. (2023), ao realizarem estudos empíricos sobre o uso da metodologia sala de aula invertida na disciplina de matemática escolar, corroboraram o impacto positivo nos resultados de aprendizagem dos alunos. Já Chai e Hamid (2023) analisaram o efeito da aprendizagem invertida no desempenho da escrita narrativa de estudantes do ensino médio. Os autores concluíram que essa metodologia contribuiu para o desenvolvimento da linguagem corporal, paralinguagem e organização dos conteúdos na escrita. Além disso, por meio de entrevistas, os alunos afirmaram que a sala de aula invertida proporciona mais tempo para prática e *feedback* imediato do professor, configurando-se como uma metodologia de grande importância no ensino.

Para Morote e Hernández (2023), apesar dos obstáculos, o uso de jogos integrados a outras metodologias ativas, visando um ensino mais lúdico, vem gradualmente assumindo maior protagonismo ao longo dos anos, tanto na educação em geral quanto no ensino de Geografia em particular. Contudo, os autores concluem que, apesar do crescimento desses estudos na área da educação, os desafios significativos em seu desenvolvimento e implementação prática, tanto na escola quanto na universidade, resultam em que a maior parte das contribuições esteja voltada para propostas teóricas, em detrimento de resultados concretos de experiências aplicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o uso do RPG como metodologia ativa no ensino de Geografia evidenciou resultados positivos, tanto do ponto de vista cognitivo quanto em relação ao engajamento dos alunos. Os

dados coletados por meio dos questionários indicaram que os estudantes avaliaram o RPG como uma estratégia pedagógica inovadora, lúdica e eficaz, capaz de estimular a criatividade, a resolução de problemas e a compreensão dos conteúdos geográficos de forma integrada à narrativa vivenciada. A proposta de desafios e a imersão contextualizada ao conteúdo disciplinar mostraram-se eficientes na promoção do protagonismo dos educandos, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e no fortalecimento do trabalho em equipe.

Conclui-se que o RPG, quando planejado com intencionalidade didática, pode ser uma potente ferramenta de mediação pedagógica no contexto das metodologias ativas. Para que sua aplicação seja eficaz, é fundamental que os objetivos pedagógicos sejam definidos dentro de um planejamento estruturado, de modo que a experiência deixe de ser apenas um jogo e se transforme em uma ferramenta educativa significativa. Por isso, cabe ao professor planejar cuidadosamente a atividade, definir os objetivos de aprendizagem, estabelecer os conteúdos a serem abordados e conduzir o jogo de forma a preservar o foco no ensino-aprendizagem, reforçando a necessidade de uma prática docente crítica, criativa e comprometida com a inovação metodológica.

A principal limitação desta pesquisa reside no fato de que a análise foi conduzida com um número reduzido de estudantes, pertencentes a uma única turma, em uma disciplina específica e ao longo de um período relativamente curto. Diante disso, recomenda-se o aprofundamento das investigações sobre o uso do RPG por meio de pesquisas de longa duração, com acompanhamento dos impactos no desempenho e na aprendizagem dos alunos; análises de sua aplicação em outras disciplinas além da Geografia; bem como estudos que avaliem sua eficácia em diferentes níveis de ensino. Investigações que explorem distintos recortes metodológicos, assim como estudos comparativos entre o uso do RPG e outros tipos de jogos didáticos, configuram-se como caminhos igualmente promissores para ampliar a compreensão sobre seu potencial pedagógico.

A adoção de metodologias ativas no contexto da educação básica é essencial para transformar os modelos tradicionais de ensino, ainda amplamente hegemônicos nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a consolidação do uso do RPG como metodologia ativa requer o respaldo de políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas inovadoras. É fundamental que os sistemas de ensino garantam formação continuada para os docentes, com ênfase em abordagens lúdicas e interativas, além de promoverem espaços de experimentação e compartilhamento de experiências entre educadores.

REFERÊNCIAS

ANHO, R. O.; OMOKARO, E. A. "Exploring the impact of interdisciplinary approaches to history education in public secondary schools in delta state, Nigeria". **European Journal of Education Studies**, vol. 12, n.1, 2025.

ASRIZAL, A. *et al*. "Effectiveness of Adaptive Contextual Learning Model of Integrated Science by Integrating Digital Age Literacy on Grade VIII Students". **IOP Conference Series: Materials Science and Engineering**, vol. 335, 2018.

ASUNCIÓN, S. "Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente". **Revista Tecnológica-Educativa Docentes**, vol. 19, n 1, 2019.

AURA, I. *et al*. "Role-play experience's effect on students' 21st century skills propensity". **The Journal of Educational Research**, vol. 116, n. 3, 2023.

AZUNGAH, T. "Qualitative research: deductive and inductive approaches to data analysis". **Qualitative Research Journal**, vol. 18, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2016.

BARROS, M. G. F. B. *et al.* "Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem". **Revista Educação Pública**, vol. 19, n. 23, 2019.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2016.

BOWMAN, S. L.; LIEBEROTH, A. "Psychology and role-playing games". *In*: DETERDING, S.; ZAGAL, J. **Role- playing game studies**. New York: Routledge, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 26/05/2025.

BUZAGLO, F.; LOPES, E. "Geographical education through Problem-Based Learning: essay in two portuguese schools". **Didáctica Geográfica**, vol. 26, n. 26, 2025.

CAMILO, M. S.; MOTTA, C. L. R. "Methodology for building RPG games to raise awareness of interdisciplinary collaboration among healthcare professionals". **Journal on Interactive Systems**, vol. 16, n. 1. 2025.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Editora CENGAGE, 2022.

CASTROGIOVANNI, A. C. "Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade". *In*: REGO, N. *et al*. (orgs.) **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e as práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CHAI, A. S.; HAMID, A. H. A. "The impact of flipped learning on students narrative writing". **International Journal of Advanced Research in Education and Society**, vol. 4, n. 4, 2023.

CHEN, Y. *et al*. "Role-playing: An effective method for clinical novitiate teaching of infectious diseases". **Medical Science Educator**, vol. 31, 2021.

CHRISTOPOULOS, A. *et al*. "Escaping the cell: virtual reality escape rooms in biology education". **Behaviour and Information Technology**, vol. 42, n. 9, 2022.

COSTA, H. N. "Active methodologies as a neurodidactic resource in the teaching and learning of science and biology". **Observatorio de La Economia Latinoamericana**, vol. 22, n. 12. 2024.

COTTA, R. M. M. *et al.* "Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem". **Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 17, n. 3, 2012.

CUNHA, M. B. *et al.* "Active Methodologies: in search of characterization and definition". **Educação em Revista**, vol. 40, 2024.

DEBÓN, A. H. *et al*. "Game-based learning with role-playing elements using RPG Maker MZ". **Modelling in Science Education and Learning**, vol. 16, n. 1, 2023.

DIJKERS, M. P. "The Value of 'Traditional' Reviews in the Era of Systematic Reviewing". American **Journal of Physical Medicine and Rehabilitation**, vol. 88, n. 5, 2009.

DORN, F. M.; HALFNER, R. "Territory, territoriality and territorialization in global production networks". **Población and Sociedad**, vol. 30, n. 1, 2023.

EFGIVIA, M. G. *et al.* "Analysis of Constructivism Learning Theory. Advances in Social Science". **Education and Humanities Research**, vol. 585, 2021.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

FOSTER, S. "Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?" **The Social Studies**, vol. 1, n. 90, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FU, X.; LI, Q. "Effectiveness of Role-play Method: A Meta-analysis". **International Journal of Instruction**, vol. 18, n. 1, 2025.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

GATSAKOU, C. *et al*. "The usage of RPGS as an interdisciplinary method of teaching dyslexic students". **Technium Social Sciences Journal**, vol. 10, 2022.

GLASGOW, N. A. "Ensino e Aprendizagem Hoje: modelos básicos e opções". *In*: LOPES, R. M. *et al*. (orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Editora Publiki, 2019.

GRANDO, A.; TAROUCO, L. "O Uso de Jogos Educacionais do Tipo RPG na Educação". **Revista Novas Tecnologias na Educação**, vol. 6, n. 2, 2008.

GUNDERSON, P. “Exploring the Interdisciplinary Dimensions of Geography: A Comprehensive Analysis”. **The Journal of International Social Research**, vol. 17, n. 111, 2024.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2007.

HAJRIANI, J. *et al.* “The Effect of Problem-Based Learning (PBL) on Critical Thinking and Social Science Concept Mastery in SMPN 4 Makassar”. **International Journal of Social Science and Humanity**, vol. 2, n. 1, 2025.

HALL, J. R. *et al*. “A deductive approach to a systematic review of entrepreneurship literature”. **Management Review Quarterly**, vol. 37, 2023.

HUNT, S. D. **Marketing theory**: foundations. controversy, strategy, resource-advantage theory. New York: Sharpe, 2010.

INAYAH, S. *et al*. “The impact of flipped classroom implementation in mathematics learning at schools: Systematic literature review”. **Jurnal Analisa**, vol. 9, n. 1, 2023.

İŞYAR, O. O.; AKAY, C. “The Use of ‘Drama in Education’ in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research”. **Journal of Education and Practice**, vol. 8, n. 28, 2017.

JACKSON, S. *et al*. **GURPS – Módulo Básico**: Personagens. São Paulo: Editora Devir, 2010.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**: An introduction to its methodology. Thousand Oaks: Sage Publications, 2019.

LEÃO, P. *et al.* “Flipped classroom goes sideways: reflections on active learning methodologies”. **Revista de Gestão**, vol. 30, n. 2, 2023.

LEE, P.; SHEMILT, D. “The concept that dares don’t speak its name: Should empathy come out of the closet?” **Teaching History**, n. 143, 2011.

LI, L. *et al*. “The Role of Positive Emotions in Education: A Neuroscience Perspective”. **Mind, Brains and Education**, vol. 14, n. 3, 2020.

LIM, W. M. “What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines”. **Australasian Marketing Journal**, vol. 33, n. 2, 2025.

LIMA, L. C.; PEREIRA; F. C. M. “Active Methodologies as a pedagogical strategy: A report of teaching experience in undergraduate library Science”. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, vol. 21, 2023.

MASTERS, P.; WOODWARD, J. **GURPS – Banestorm**. Austin: Steve Jackson Games Inc, 2018.

MERCAT, C. “Introduction to Active Learning Techniques”. **Open Education Studies**, vol. 4, 2022.

MOROTE, A. F.; HERNÁNDEZ, M. “Gamification in Geography. Use, appropriateness and proposals according to university students in Spain”. **European Journal of Geography**, vol. 15, n. 2, 2024.

MOROTE, A. F.; HERNÁNDEZ, M. "La gamificación, un recurso para la enseñanza de la Geografía. Potencialidad y propuestas según la opinión del alumnado". *In*: CUERDA, R. S. **El profesorado, eje fundamental de la transformación de la docencia universitária**. Barcelona: Octaedro, 2022.

MULA-FALCÓN, J. *et al.* "The Active Methodology of Gamification to Improve Motivation and Academic Performance in Educational Context: A Meta-Analysis". **Review of European Studies**, vol. 14, n. 2, 2022.

OLIVEIRA, F. S. G. *et al.* "Motivation: a challenge in the application of active methodologies in higher education". **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 28, 2023.

OLIVEIRA, M. R. A. **A cibercultura e suas implicações culturais**. São Luís: Editora da UEMA, 2022.

OTABEKOVNA, O. M.; TOHIROVNA, A. L. "The role of games in teaching foreign languages". **Educator Insights: A Journal of Teaching Theory and Practice**, vol. 1, n. 2, 2025.

PEGALAJAR, M. C. "Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante". **Revista de Investigación Educativa**, vol. 39, n. 1, 2021.

PEÑA, S. *et al.* "Active methodologies and didactic techniques in medical education: A systematic review". **Educación Médica**, vol. 26, n. 4, 2025.

PERIKLEOUS, L. "Why Did They Treat Their Children Like This?: A Case Study of 9-12 year-old Greek Cypriot Students' Ideas of Historical Empathy". *In*: PERIK-LEOUS, L.; SHEMILT, D. (orgs.). **The future of the past**: Why does history edu-cation matters. Nicosia: AHDR, 2011.

PONTUSCHKA, N. N. *et al.* **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RODRÍGUEZ, M. P. "Enseñar y aprender geografía desde una metodología activa. Reflexiones, experiencias y propuestas didácticas en los distintos niveles educativos". *In*: GAITE, M. J. M. **Geografía, Educación e Innovaciones Didácticas**. Madrid: Asociación Española de Geografía, 2024.

SANJAYA, W. **Strategi pembelajaran berorientasi standar proses**. Pendidikan: Prenada Media Group, 2010.

SANTOS, R. S.; MOURA, J.D.P. "As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente". **Caminhos de Geografia**, vol. 22, n. 82, 2021.

SAQUET, M. A. "As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade". **Geosul**, vol. 22, n. 43, 2007.

SCHEYVENS, R. *et al*. "Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance". **Journal of Geography in Higher Education**, vol. 23, n. 1, 2008.

SIRILAKSHMI, Y. *et al.* "Content Analysis In Qualitative Research: Importance and Application". In: GOGOL, B. P. et al. **Exploring Narratives**: A Guide to Qualitative Research Methods. Ghaziabad: P.K. Publishers and Distributors, 2024.

SNEYDER, H. "Literature review as a research methodology: An overview and guidelines". **Journal of Business Research**, vol. 104, 2019.

SPYKMAN, N. J. “Geography and foreign policy I”. **The American Political Science Review**, vol. 32, n. 1, 1938.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Editora Annablume, 2004.

SUERTEGARAY. D. M. A. “Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade”. **Geosul**, vol. 18, n. 35, 2003.

TAHERDOOST, H. “Designing a Questionnaire for a Research Paper: A Comprehensive Guide to Design and Develop an Effective Questionnaire”. **Asian Journal of Managerial Science**, vol. 11, n. 1, 2022.

TUNA, F. “Students’ perspectives on active learning in Geography: a case study of level of interest and usage in Turkey”. **European Journal of Educational Studies**, vol. 4, n. 2, 2012.

TYERMAN, C. **The debate on the crusades**. Manchester: Manchester University Press, 2011.

UGWU, C. N.; EZE, V. H. U. “Qualitative Research”. **Idosr Journal of Computer And Applied Sciences**. vol. 8, n. 1, 2023.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. “Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação”. **Educação em Revista**, vol. 41, 2025.

VASQUES, R. C. **As Potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar** (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2008.

VIANA, J. A.R. *et.al*. “Repensando a cultura escolar na pandemia: uma discussão acerca das implicações emergentes das metodologias ativas”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 37, 2023.

WINARDY, G. C. B.; SEPTIANA, E. “Role, play, and games: Comparison between role-playing games and role-play in education”. **Social Sciences and Humanities Open**, vol. 8, n. 1, 2023.

YULITA, A. *et al.* “Implementation of active learning approaches using the role playing method as character building effort”. **Quantum Journal of Social Sciences and Humanities**, vol. 4, n. 2, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 23 | Nº 67 | Boa Vista|2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima