



### O jogo Missão da Ecopedagogia: da naturalização da exploração pelo lúdico à emergência de uma Ecopedagogia do cuidado<sup>1</sup>

Alex Reblim Braun<sup>2</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2969-5921>

Leonardo Bis dos Santos<sup>3</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9048-8705>

**Resumo:** Este artigo apresenta a concepção, aplicação e análise do jogo didático *Missão da Ecopedagogia*, desenvolvido como produto educacional no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/Ifes). O jogo foi criado a partir de uma leitura crítica dos jogos de tabuleiro baseados em expansão e exploração territorial, propondo uma inversão epistemológica: substituir a lógica da conquista pela cooperação e pela restauração ambiental. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi realizada com 16 estudantes da Associação Diacônica Luterana (ADL), em Afonso Cláudio (ES), durante um encontro formativo sobre Ecopedagogia. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário on-line, combinando questões objetivas e discursivas. A análise revelou que o jogo favoreceu a compreensão dos limites planetários, a valorização do cuidado coletivo e o diálogo sobre práticas sustentáveis. Os resultados indicam que o *Missão da Ecopedagogia* constitui um recurso didático significativo, capaz de integrar ludicidade, criticidade e diálogo em processos educativos, reafirmando o papel do lúdico como prática ecopedagógica.

**Palavras-chave:** Ecopedagogia. Jogo didático. Ludicidade. Cuidado planetário.

### El juego Misión de la Ecopedagogía: de la naturalización de la explotación a través de lo lúdico a la emergencia de una ecopedagogía del cuidado.

**Resumen:** Este artículo presenta la concepción, aplicación y análisis del juego didáctico *Misión de la Ecopedagogía*, desarrollado como producto educativo en el marco del Programa de Posgrado en

<sup>1</sup> Recebido em: 20/10/2025. Aprovado em: 07/12/2025

<sup>2</sup> Especialista em Educação em Direitos Humanos/UFES, Licenciado em Letras-Português/UFES. Mestrando em Ensino de Humanidades, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/UFES e membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sociedade e Emancipação – GEPESE (Ifes/CNPq). E-mail: [arbx86@gmail.com](mailto:arbx86@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em História/UFES, Mestre em Políticas Sociais/UENF, Especialista em Educação Ambiental/IFF, Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais/UFES e Licenciado em Letras Portuguesas/Ifes. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades – PPGEH/Ifes e líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sociedade e Emancipação – GEPESE (Ifes/CNPq). Integra o Projeto Community-based change: local and traditional knowledge(s) in NbS – COMCHA e lidera o Programa de Extensão Desenvolvimento de Base Comunitária. E-mail: [leonardo.bis@ifes.edu.br](mailto:leonardo.bis@ifes.edu.br)

Enseñanza de Humanidades (PPGEH/Ifes). El juego fue creado a partir de una lectura crítica de los juegos de mesa basados en la expansión y la explotación territorial, proponiendo una inversión epistemológica: sustituir la lógica de la conquista por la cooperación y la restauración ambiental. La investigación, de enfoque cualitativo y carácter descriptivo, se realizó con 16 estudiantes de la Asociación Diacónica Luterana (ADL), en Afonso Cláudio (Brasil), durante un encuentro formativo sobre Ecopedagogía. La recolección de datos se efectuó mediante un cuestionario en línea que combinó preguntas objetivas y discursivas. El análisis reveló que el juego favoreció la comprensión de los límites planetarios, la valorización del cuidado colectivo y el diálogo sobre prácticas sostenibles. Los resultados indican que Misión de la Ecopedagogía constituye un recurso didáctico significativo, capaz de integrar ludicidad, criticidad y diálogo en procesos educativos, reafirmando el papel del juego como práctica ecopedagógica.

**Palabras clave:** Ecopedagogía. Juego didáctico. Ludicidad. Cuidado Planetario.

### **The Game *Mission of Ecopedagogy*: from the naturalization of exploitation through play to the emergence of an ecopedagogy of care**

**Abstract:** This article presents the conception, implementation, and analysis of the educational board game *Mission of Ecopedagogy*, developed as an educational product within the Graduate Program in Humanities Teaching (PPGEH/Ifes). The game was created from a critical reading of board games based on territorial expansion and exploitation, proposing an epistemological inversion: replacing the logic of conquest with cooperation and environmental restoration. The research, with a qualitative and descriptive approach, was conducted with 16 students from the Lutheran Diaconal Association (ADL) in Afonso Cláudio, Brazil, during a formative meeting on Ecopedagogy. Data were collected through an online questionnaire combining objective and open-ended questions. The analysis revealed that the game fostered the understanding of planetary boundaries, the appreciation of collective care, and dialogue on sustainable practices. The results indicate that *Mission of Ecopedagogy* is a meaningful didactic resource capable of integrating playfulness, critical thinking, and dialogue into educational processes, reaffirming the role of play as an ecopedagogical practice.

**Keywords:** Ecopedagogy. Educational game. Playfulness. Planetary care.

## **INTRODUÇÃO**

A crescente crise socioambiental e o avanço da degradação dos ecossistemas evidenciam a necessidade de repensar os modos de ensinar e aprender sobre o cuidado com o planeta. A educação, nesse contexto, tem papel essencial na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua interdependência com a natureza, estimulando práticas de cooperação e responsabilidade coletiva.

Nos espaços educativos, os jogos têm se mostrado recursos potentes para promover aprendizagens significativas e o engajamento dos(as) estudantes. Contudo, muitas experiências lúdicas ainda reproduzem valores competitivos e narrativas de conquista, que refletem uma lógica de exploração e dominação. Essa constatação suscita a necessidade de ressignificar o uso dos jogos na educação, orientando-os para uma perspectiva crítica e emancipadora.

A Ecopedagogia, fundamentada em autores como Gutiérrez e Prado (2013) e Gadotti (2000), propõe uma educação voltada à consciência planetária e à ética do cuidado. Ao compreender a Terra como casa comum e o respeito à vida (Carta da Terra), a Ecopedagogia

busca superar o antropocentrismo e promover práticas educativas que favoreçam o diálogo, a solidariedade e a esperança ativa diante dos desafios ambientais.

É nesse horizonte que se insere o jogo didático *Missão da Ecopedagogia*, desenvolvido como produto educacional no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH/Ifes), linha de pesquisa, “Práticas Educativas em Ensino de Humanidades”. Inspirado em uma leitura crítica de jogos de tabuleiro baseados na expansão e exploração territorial, o jogo propõe uma inversão de paradigma: substituir a lógica da conquista pela restauração e pela cooperação.

O objetivo deste artigo é analisar a aplicação do *Missão da Ecopedagogia* como prática ecopedagógica, explorando suas contribuições para a formação socioambiental e para a construção de uma pedagogia do cuidado. Busca-se sugerir o potencial do jogo como recurso didático capaz de integrar ludicidade, criticidade e diálogo em processos educativos formais e não formais.

## A NATURALIZAÇÃO DA EXPLORAÇÃO PELO LÚDICO

As metodologias ativas ganharam notoriedade nas últimas décadas como alternativas aos modelos tradicionais de ensino. Entre os recursos associados a essas metodologias, o jogo, pode ter sua contribuição pedagógica e podem ser analisadas durante ou após a experiência, promovem situações pedagógicas intencionadas, articulando criação, expressão e colaboração. Nessa direção, Barros, Miranda e Costa (2019, p. 2) afirmam que “os jogos tornam-se ferramentas capazes de despertar o potencial criativo” dos estudantes, ao mesmo tempo em que apoiam capacidades de comunicação e expressão, fortalecendo relações interpessoais, liderança e trabalho em equipe.

Para compreender por que jogos funcionam na aprendizagem, é útil observar sua estrutura interna. Boller e Kapp (2018, p. 14) definem jogo como,

uma atividade que possui: um objetivo; um desafio (ou desafios); regras que definem como o objetivo deverá ser alcançado; interatividade, seja com outros jogadores ou com o próprio ambiente do jogo (ou com ambos); e mecanismos de feedback, que ofereçam pistas claras sobre quão bem (ou mal) o jogador está se saindo. Um jogo resulta numa quantidade mensurável de resultados (você ganha ou perde; você atinge o alvo, ou algo assim) que, em geral, promovem uma reação emocional nos jogadores.

Em síntese, jogar é envolver-se em um sistema de metas, ações e respostas. Onde sua dinâmica pode criar distintas situações e objetivos, por meio da sua dinâmica.

No panorama contemporâneo, os jogos costumam ser classificados como analógicos (de mesa) — com tabuleiros, cartas e dados — e digitais (eletrônicos) — jogados em consoles, computadores ou dispositivos móveis. Essa variedade vai dos jogos de tabuleiro clássicos aos atuais “eurogames” modernos (Costa; Alves; Custódio, 2024). Quanto ao propósito, distinguem-se jogos de entretenimento, educativos e sérios/aplicados (que informa ou promove uma mudança de comportamento); além disso, a gamificação aplica elementos de jogo em atividades de não-jogo, como no ensino (Boller; Kapp, 2018). Em contextos escolares, o uso de jogos de tabuleiro tem sido recorrente: Gomes e Ulbricht (2024, p. 15) reconhecem que o “jogo de tabuleiro é uma ferramenta eficaz e propicia para o aprendizado, podendo, portanto, ser bem explorada no âmbito educacional”, alinhando-se a perspectivas clássicas segundo as quais “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral” (Piaget, 1978, p. 45, *apud* Gomes; Ulbricht, 2024, p. 14).

No desenho de experiências lúdicas, alguns eixos explicam o vínculo do(a) jogador(a) com a atividade: meta (onde se quer chegar), dinâmica central (o que é preciso fazer para avançar), mecânicas (regras que organizam a ação) e elementos de imersão: estética, história, recursos, recompensas, tempo, níveis, estratégia, sorte, cooperação e conflito (Boller; Kapp, 2018). Em termos de concepção, o design de jogos pode ser entendido como o ato de decidir o que um jogo deve ser, envolvendo metas, regras, formas de recompensa e modos de interação entre participantes e o “mundo” do jogo; por essa via, “o efeito do jogo” tende a ser projetado pelo próprio design (Schell, 2011, *apud* Antunes *et al.*, 2018).

Muitos jogos populares operam sob dinâmicas de conquista e exploração. Boller e Kapp (2018, p. 17), por exemplo, citam metas como “estabelecer um império” ou “encontrar itens de valor” como típicas desse gênero. Exemplos notáveis incluem *War* (guerra estratégica), *Risk* (conquista de territórios), *Monopoly* (compra e venda de propriedades) e *Minecraft* (exploração e construção de mundos). Dentro desse espectro, *Colonizadores de Catan* ou apenas *Catan*, se destaca, pois seus recursos adquiridos permitem a criação de uma sociedade. De modo geral, os jogos de exploração e conquista possuem mecânicas próximas: ganhar, expandir, dominar, colonizar e construir. A partir daqui focaremos o texto na abordagem de *Colonizadores de Catan* e na análise de suas premissas ideológicas, utilizando-o como um contraponto para um

novo design e experiência com esse recurso. O resultado é um *hack*<sup>4</sup> decolonial de Catan, onde a mecânica central não é a extração de recursos, mas sim a restauração de ecossistemas.

Ainda na concepção do "*hack*" (na perspectiva da “ruptura” ou “subversão criativa”), Mary Flanagan (2009) propõe compreender o jogo como um recurso pedagógico crítico, capaz de questionar as próprias normas que o estruturam. Para a autora, nenhum jogo é neutro: suas regras, objetivos, recompensas e interações refletem valores, ideologias e visões hegemônicas do mundo. Para a pesquisadora, o jogo torna-se crítico quando utiliza o próprio sistema lúdico como campo de reflexão e subversão, explorando suas brechas e tensões internas para revelar as forças culturais que o atravessam. Nesse contexto, o chamado “hacking pedagógico” (conceito implícito em sua teoria) refere-se ao uso deliberado de estratégias de reescrita (*rewriting*), revestimento (*reskinning*) ou desjogo (*unplaying*), pelas quais jogadores e educadores alteram regras, metas e estéticas de um jogo a fim de transformá-lo em um espaço analítico e interventivo. O *rewriting*, em especial, convida o jogador a subverter a lógica do sistema ao introduzir novas condições de vitória ou de consequência, reorganizando a experiência e ampliando seus significados pedagógicos. Assim, a manipulação crítica das mecânicas se converte em um ato criativo e político, capaz de ressignificar o jogo como ferramenta de leitura e reconstrução do mundo.

O jogo Colonizadores de Catan (Editora Grow), em sua descrição de regras e ambientação, conta que “a ilha compõe-se de cinco tipos de terrenos: floresta, colina, pasto, lavoura, montanha e deserto; cada jogador começa com duas aldeias e duas estradas”, e “o objetivo do jogador é colonizar a ilha de Catan, expandindo seus territórios” por meio de rotas, assentamentos e trocas (Ludosofia, 2018, p. 01). Para pontuar, “os colonizadores precisam fazer progredir suas propriedades a partir da aquisição de matéria-prima (madeira, tijolo, trigo, minério, ovelhas) e outras cartas de desenvolvimento”, seja pela sorte dos dados, seja pela negociação (Ludosofia, 2018, p. 01).

---

<sup>4</sup> Conforme Joaquim e Pesce (2025), a cultura hacker ou "hackerismo" valoriza a intervenção em sistemas para alterá-los e melhorá-los, caracterizando-se por uma forte tendência à subversão e à inovação contra-hegemônica. A ética hacker se compromete com a transformação do mundo e a oposição a restrições de liberdade, o que a torna intrinsecamente alinhada à ação decolonial. Portanto, "hackear" um sistema — seja ele um código de computador ou as regras de um jogo de tabuleiro, pode ser visto como um ato de enfrentamento a uma lógica imposta, como o colonialismo.

Essa estrutura mecânica de Catan tem sido analisada criticamente. Costa, Alves e Custódio (2024, p. 305), apontam uma “tentativa de naturalizar, através da ludicidade, um período que foi marcado por violências diversas” a partir do século XVI. Ao retratar a ilha como espaço “aparentemente desabitado” e centrar a disputa por “terra, matéria-prima e poder”, a experiência tende a validar uma lógica extrativista que privilegia o interesse do colonizador e suprime conflitos e violências do período, como o apagamento de povos originários, a escravização e a disseminação de doenças (Costa; Alves; Custódio, 2024).

Essa lógica encontra conexão com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2007) sobre a noção de pensamento abissal, onde esse sistema de distinções radicais que historicamente fundamentaram a exclusão colonial e que persistem no mundo contemporâneo, um traçado que divide o mundo em dois universos: de um lado, a metrópole, regida por categorias de regulação e de direitos; de outro, a colônia, convertida em zona de não existência, onde prevalecem apropriação de recursos e violência. Essa linha abissal é epistemológica e social: produz invisibilidade e legitima a ideia de que certas populações, conhecimentos e naturezas não contam.

Transposto ao campo do lúdico, muitos jogos de exploração e conquista de territórios operam essa mesma gramática. Quando metas e mecânicas privilegiam conquista territorial, acúmulo de recursos e expansão, constroem-se mundos cuja narrativa presume “territórios vazios” e natureza-estoque, enquanto povos e ecologias locais são ausentes, silenciados ou reduzidos a obstáculos. Nessa configuração, o(a) jogador(a) é situado no lado “metropolitano” da linha, dotado de agência, cálculo e direitos, ao passo que o outro lado é transformado em meio a ser explorado. Assim, o jogo não apenas representa a divisão; e sim, a performance na experiência: a progressão (vitória) depende de práticas coerentes com a colonialidade do poder, porque a “boa jogada” é, muitas vezes, a que maximiza extração, controle espacial e neutralização de alteridades, aqui, colonizando o imaginário.

Para Aníbal Quijano, crítico ao eurocentrismo, precursor da categoria central da colonialidade do poder, aponta que a dominação colonial,

Consiste, em primeiro lugar, na colonização do imaginário dos dominados. Isto é, atua na interioridade deste imaginário... A repressão recai, antes de tudo, sobre os modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação, sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual.... Os colonizadores

impuseram, também, uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimento e significações” (Quijano, 1992, p. 438, apud Castro-Gómez, 2021, p. 60).

Como sintetiza Castro-Gómez (2021, p. 60), “a primeira característica da colonialidade do poder, a mais geral de todas, é a dominação por meio não exclusivamente coercitivo”. Tal poder opera, portanto, ao estabelecer a cosmovisão europeia como a norma única e legítima para a relação com a natureza, o mundo social e a própria subjetividade. (Castro-Gómez, 2021).

Em paralelo, revisões sobre jogos violentos sugerem efeitos de dessensibilização: redução de inibições agressivas e da empatia, bem como enfraquecimento da aversão a comportamentos violentos, elevando a probabilidade de respostas agressivas (Da Silva Stroppa; Gomes; Lourenço, 2017; Leite; Ponciano, 2023). Em termos educativos, importa reconhecer que a passagem entre fantasia e realidade pode, em certos contextos, reforçar impressões desumanizadoras sobre o outro, o social e o ambiental. Nessa perspectiva, Bourdieu (1989), para quem o poder simbólico opera ao naturalizar visões de mundo e legitimar hierarquias; sua expressão mais sutil, a violência simbólica, impõe sistemas de significação e conhecimento que “fazem ver e fazer crer” sem recorrer diretamente à coerção física.

Essa preocupação com a violência estende-se às narrativas culturalmente fatalistas e podem ser representadas nas artes, como no cinema, teatro, fotografia, pintura, literatura e jogos, que modelam desejos, discursos, motivações, crenças e visões de mundo. Como adverte Freire (2005), a violência engendra uma consciência possessiva nos opressores, que transformam “tudo o que os cerca em objetos do seu domínio. A terra, os bens, produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (2005, p. 51). Em síntese, determinadas escolhas temáticas e narrativas no lúdico podem naturalizar formas de exploração e distanciamento da natureza e coisificação da mesma, o que Bispo dos Santos (2023) nomeia de cosmofofia, medo do sagrado, da natureza, da vida, ao reforçar a ficção de um mundo disponível à ocupação e ao extrativismo sem sujeitos nem vínculos.

Diante desses riscos, a Ecopedagogia oferece um horizonte de reorientação ética e epistemológica, reposicionando o lúdico como prática de cuidado e de copresença entre saberes e mundos.

## ECOPEDAGOGIA E O CUIDADO

A Ecopedagogia emerge como uma proposta educativa crítica e emancipatória que busca repensar as relações entre ser humano, sociedade e natureza a partir de uma perspectiva ética, política e planetária. Formulada inicialmente por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, na Costa Rica, nos anos 1990, e difundida no Brasil com o apoio do Instituto Paulo Freire e de autores como Moacir Gadotti, essa abordagem propõe uma pedagogia voltada ao cuidado com a “Casa Comum”, fundamentada na integração entre saberes científicos (pedagogia crítica), experiências cotidianas e conhecimentos ancestrais. Ela parte de três conceitos-chave: ecologia profunda, pedagogia como promoção da aprendizagem e planetaridade como dimensão política (Gutiérrez; Prado, 2013).

Inspirada na pedagogia freiriana, a Ecopedagogia parte do princípio de que a educação deve ser um ato de libertação e conscientização, e não de domesticação. Em Paulo Freire, aprender é um processo dialógico, em que educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos e transformadores. De modo semelhante, a Ecopedagogia reconhece que não há separação entre o ato de educar e o ato de viver: educar é, antes de tudo, uma prática de leitura e reescrita do mundo. O diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento constituem os eixos centrais dessa proposta, que entende a educação como processo de humanização e de compromisso com a vida.

Para Paulo Freire (2005), todo sujeito carrega em si a vocação ontológica de se transformar, de “ser mais”. Nessa perspectiva, a conscientização constitui o percurso fundamental de humanização, pelo qual o indivíduo se descobre como ser inacabado, capaz de interagir criticamente com o mundo e transformá-lo. Como afirma o autor em uma de suas obras basilares, “é mediante a reflexão sobre a situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele ‘emergirá’, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la” (Freire, 2016, p. 68).

Um dos conceitos centrais da Ecopedagogia é o da cotidianidade. Gutiérrez e Prado (2013, p. 59) afirmam que “somos essencialmente nossa vida cotidiana”, indicando que é nela que se revelam os sentidos e as aprendizagens produtivas. O cotidiano é, portanto, o espaço privilegiado da educação ecopedagógica: nele se



entrelaçam os saberes locais, as práticas comunitárias e as relações concretas com o ambiente e o campo para o fortalecimento do vínculo e da consciência. Valorizar o cotidiano significa reconhecer o território como espaço pedagógico, onde as experiências, as memórias e as interações constituem fontes legítimas de conhecimento.

A Ecopedagogia realiza uma crítica ao modelo hegemônico de desenvolvimento e aos paradigmas cartesianos/positivistas que sustentam práticas de exploração. Em contraponto, afirma a interdependência entre seres e sistemas, a justiça socioambiental e o cuidado como princípio ético, concebendo a educação como experiência significativa situada no cotidiano (Dickmann, 2022a; 2022b). Nesse sentido, desloca-se do tratamento abstrato de conteúdos para a problematização de situações vividas, evitando a burocratização do pensar e do fazer pedagógico (Gadotti, 2000).

Entre os conceitos, a noção de cidadania planetária aponta ao pertencimento a uma mesma comunidade terrestre e reconhecimento de responsabilidades compartilhadas para além de fronteiras culturais, raciais e geopolíticas (Gutiérrez; Prado, 2013). Parte-se do cotidiano para a intervenção no mundo, configurando-se o sujeito como um “cidadão do mundo”. A participação democrática emerge como caminho e condição: não há democratização social sem sujeitos democráticos, capazes de cooperar, colaborar e decidir com autonomia, inclusive quando se acentuam tensões entre centralismos institucionais e movimentos sociais. Nesse contexto, determinados grupos são marginalizados, considerados menos legítimos em sua existência e em sua expressão, com direitos restritos, ameaçados em sua produção de conhecimento e afastados das decisões que afetam suas próprias realidades.

No debate recente, Cruz Prado tem proposto o neologismo “cuidadania”, fusão de “cuidado” e “cidadania”, para evidenciar o limite de concepções clássicas marcadas por heranças patriarcais e coloniais da cidadania e para afirmar uma ética relacional enraizada na Pachamama e nas identidades locais (Dickmann; Prado, 2023). A “cuidadania” rompe com o individualismo competitivo, valorizando o cuidado mútuo e a preservação das diversas formas de vida como eixo de convivência, organização comunitária e aprendizagem. Colocando nesse alvo o cuidado com as pessoas, com a natureza e com o mundo.

A crítica ecopedagógica incorpora ainda uma leitura interseccional da modernidade capitalista e do patriarcado, compreendendo sua co-implicação na produção de desigualdades de gênero, raça e classe e na degradação ambiental. Tais

estruturas normatizam hierarquias, naturalizam violências e tendem a permanecer invisíveis no cotidiano, inclusive em práticas educativas (Dickmann, 2022b). Ao tornar visíveis essas tramas, a Ecopedagogia convoca a reconfiguração do poder no tecido social, deslocando a cidadania de um mero *status* jurídico para uma prática ética e política orientada à dignidade da vida.

Nesse horizonte, o cuidado deixa de ser um atributo periférico para assumir centralidade ontológica e pedagógica. Como argumenta Boff (2000), é urgente instaurar um ethos do cuidado que recomponha vínculos entre pessoas e Terra; nessa direção, o cuidado se inscreve como dimensão constitutiva do existir, um “fenômeno ontológico-existencial”, na formulação heideggeriana retomada pelo autor, e base para identidades coletivas sustentáveis e uma cidadania efetivamente planetária.

Por fim, a ênfase ecopedagógica no cotidiano (cotidianidade) recoloca o território vivido, seus conflitos, memórias e interações, como espaço pedagógico por excelência (Gutiérrez; Prado, 2013). É nesse chão que práticas de participação, diálogo e corresponsabilidade ganham corpo, articulando cuidado, justiça e esperança ativa. No âmbito deste artigo, tais princípios orientam o desenho e a mediação do jogo *Missão da Ecopedagogia*, que busca traduzir, em linguagem lúdica e cooperativa, a passagem da cidadania à “cidadania” e da lógica da exploração à ética do cuidado.

## **JOGO DIDÁTICO MISSÃO DA ECOPEDAGOGIA**

O jogo didático *Missão da Ecopedagogia* encontra-se em processo de finalização e nasce articulado à disciplina Produção de Materiais Educativos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Vitória. Seu conceito emergiu a partir de atividades com estudantes da Associação Diacônica Luterana (ADL), nas quais foi observada uma forte adesão a jogos de tabuleiros, como Xadrez, Damas, Banco Imobiliário, jogo da Vida, *War* e Catan, bem como a jogos digitais, a exemplo de Minecraft, *Ghost Case*, *Family Life* e outros. Essa observação revelou a presença recorrente de narrativas de exploração de recursos e conquista de territórios em grande parte dos jogos, evidenciando como o imaginário lúdico reproduz valores de dominação, expansão e acúmulo. Tal constatação motivou a criação de um “hack decolonial” ou *redesign* didático orientado pela Ecopedagogia, onde a experiência de

jogo privilegia cooperação, cuidado e incentivando os jogadores a se tornarem agentes de intervenção e transformação do mundo.

A partir dessa leitura crítica, nos embasamos que hackear um jogo não significa somente alterar suas regras, mas reimaginar os fundamentos epistemológicos e simbólicos que estruturam sua jogabilidade (Flanagan, 2009). É nesse contexto que surge nossa proposta (Missão da Ecopedagogia) como uma releitura de Catan: um exercício de reconstrução ética e metodológica que transforma um sistema de expansão e dominação em um sistema de restauração e interdependência ecológica. Enquanto Catan se baseia na lógica da escassez e na exploração de um território “vazio”, o novo jogo propõe solidariedade e interconexão planetária como eixos estruturantes. A extração de recursos é substituída pela regeneração ambiental; a vitória individual cede lugar ao êxito coletivo; e o tempo (outrora expressão de produtividade) torna-se metáfora da urgência ecológica e do cuidado compartilhado. Assim, o jogo ressignifica o próprio ato de jogar como prática ecopedagógica e espaço de conscientização, diálogo e reconstrução de valores.

O jogo parte da compreensão de que os recursos planetários são finitos e de que os limites da Terra vêm sendo transgredidos, conduzindo o planeta a um cenário de crise ambiental que ameaça a continuidade da vida como a conhecemos. Desloca, assim, o foco da lógica da conquista para a reconexão entre os seres humanos e a natureza.

O tabuleiro é composto por dezenove hexágonos: dezoito representam áreas degradadas por diferentes formas de violência ambiental e social — como desmatamento, poluição, racismo ambiental e desigualdade de gênero — e um, denominado “Semente Alada”, simboliza a dinâmica vital da natureza em busca do equilíbrio e da regeneração ecológica.

Organizados(as) em equipes, os(as) jogadores(as) têm como missão restaurar coletivamente as áreas degradadas do tabuleiro. Cada grupo deve regenerar o seu “mundo” no menor tempo possível, comparando os resultados com os das demais equipes. A vitória é coletiva, e o desempenho é avaliado pela capacidade de cooperação, diálogo e planejamento — em contraste com a competição individual característica dos jogos convencionais.

A restauração ocorre por meio da aquisição de cartas de ação ecológica, obtidas a partir do lançamento de dados, que permitem substituir as peças degradadas por hexágonos de *cuidadania*. Cada hexágono representa uma ação concreta de

regeneração, como: agrofloresta, comida boa, horta comunitária, horta medicinal, polinização, meliponário, energia sustentável, mobilidade, biocombustíveis, justiça de gênero, justiça racial, multiculturalismo, resfriamento global, soluções baseadas na natureza, fauna e flora, vida marinha, moda sustentável e nascente protegida. Essas palavras, inscritas nos hexágonos de *cidadania*, atuam como gatilhos de diálogo e reflexão pedagógica, promovendo a integração entre ludicidade e aprendizagem crítica.

Figuras 1 e 2: Modelo dos hexágonos de *cidadania* extraído do produto educacional; e Modelo de tabuleiro alvo da jogabilidade



Fonte: Autoria própria (2025)

Metaforicamente, o tabuleiro ultrapassa a ideia de território delimitado e se expande como representação simbólica do planeta enquanto casa comum, nosso mundo, espaço de interdependência entre todos os seres. Essa escolha estética e conceitual dialoga com a teoria do *overview effect*, formulada por Frank White, que descreve a transformação de perspectiva experimentada por astronautas ao observarem a Terra do espaço — uma esfera pequena, viva e frágil flutuando no vazio. Tal visão converge com a Ecopedagogia de Gadotti (2000, p. 176), que propõe uma transição da perspectiva antropocêntrica para uma consciência planetária: “A Ecopedagogia parte de uma consciência planetária [...]. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária”.

Essa ética planetária é reforçada por Misiaszek e Torres (2019), que, em diálogo com Gadotti, sustentam que, se a Terra fosse uma cidadã, seria “a mais oprimida e sem voz”. Sob essa lente, ao construir a Missão da Ecopedagogia, partimos do reconhecimento do planeta como sujeito histórico e político, cuja restauração demanda

um exercício de escuta, solidariedade e corresponsabilidade. Cabe aqui, explorar uma visão biocêntrica, centrada na vida, superando a visão predatória. O jogo, portanto, não se limita a representar problemas ambientais: ele instaura um ambiente de aprendizagem crítica, no qual o(a) jogador(a) é chamado(a) a refletir sobre o papel humano na preservação da vida e na construção de futuros de cuidados.

A jogabilidade é estruturada em mecânicas cooperativas que privilegiam o diálogo e a tomada de decisão coletiva. O jogo incentiva os momentos de conversas nas possibilidades de trocas das cartas de “Ação Ecológica” e nas obtenções das “Cartas de Apoio”, que podem indicar uma ação, como: “Ao jogar esta carta, cada jogador deverá citar o nome de uma liderança do seu território que atua em defesa da vida”, ou, “Escolha um hexágono e coloque-o no tabuleiro. Em seguida, convide os demais jogadores a compartilhar uma ação, relacionada ao tema desse hexágono, que poderia transformar uma situação semelhante em seu território”. Essa dinâmica traduz pedagogicamente o princípio freiriano de que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença” (Freire, 2019, p. 59), transformando o ato de jogar em um exercício de convivência ética e reflexão compartilhada.

O tempo desempenha papel simbólico e formativo central. Embora o jogo não tenha uma duração predefinida, ele é tratado como recurso ético e pedagógico, representando a urgência do cuidado com a Terra. A Carta “Fim de Jogo”, que encerra a partida e simboliza o colapso ecológico, é um recurso intencional: provoca nos(as) jogadores(as) a sensação de perda e de urgência, tornando visível a relação entre inação, atraso e crise ambiental. Nesse sentido, o jogo propõe uma analogia direta entre o tempo de jogo e o tempo planetário: adiar o cuidado é antecipar o colapso.

Do ponto de vista pedagógico, Missão da Ecopedagogia ancora-se na mediação crítica inspirada em Paulo Freire (2005; 2019). O diálogo constitui o eixo da jogabilidade e manifesta-se antes, durante e após a partida. O(a) mediador(a) atua como facilitador(a) de aprendizagens, conduzindo reflexões sobre as relações entre as ações do jogo e a realidade concreta dos(as) participantes. A reflexão pós-jogo é concebida como espaço de elaboração coletiva, no qual emergem novas leituras sobre práticas de sustentabilidade, protagonismos locais e compromissos éticos de transformação.

Em um sentido mais amplo, o processo de mediação, incentiva a capacidade de imaginar, inventar, criar e recriar é uma das capacidades individuais que a mediação

pedagógica busca desenvolver para que o sujeito possa assumir uma atitude de aprendizagem e interrogar a realidade cotidiana (Gutiérrez; Prado, 2013).

## **O USO DO JOGO "MISSÃO DA ECOPEDAGOGIA" COMO PRÁTICA ECOPEDAGÓGICA: RELATO E ANÁLISE**

Os dados aqui apresentados foram produzidos a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caráter descritivo e exploratório, sendo realizada com uma turma de 16 estudantes da Associação Diacônica Luterana (ADL), instituição de educação não formal, localizada no distrito de Serra Pelada, município de Afonso Cláudio (ES). O grupo participou do encontro “A Ecopedagogia por meio do Jogo Missão da Ecopedagogia”, na terceira semana de outubro de 2025, cujo objetivo foi aproximar o conceito de Ecopedagogia das vivências e oficinas ofertados na instituição.

A aplicação do jogo didático foi realizada com a prévia autorização da instituição e com a participação voluntária dos estudantes, cujo consentimento, assim como o de seus responsáveis, foi formalizado pelos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Anuência Livre e Esclarecida (TALE). Para proteger a privacidade dos envolvidos, as respostas foram coletadas de forma anônima por meio de questionários que não solicitavam dados identificáveis. É importante notar que, alinhado às práticas de pesquisas educacionais de baixo risco e atividades regulares, este estudo seguiu as diretrizes éticas pertinentes.

O processo investigativo foi dividido em quatro etapas: acolhida; diálogo inicial sobre percepções, angústias e esperanças relacionadas ao cuidado com a natureza a partir do território; identificação de jogos de tabuleiro disponíveis na instituição e análise de suas mecânicas; apresentação e jogabilidade do jogo Missão da Ecopedagogia; e, por fim, diálogo sobre as percepções e aplicação de um formulário *on-line* com cinco questões objetivas e duas discursivas sobre a experiência.

A análise dos dados foi conduzida pela livre vocação do material empírico, seguindo uma abordagem qualitativa e interpretativa. Buscou-se permitir que os significados emergissem das próprias falas dos participantes, sem imposição de categorias prévias, valorizando a escuta, a sensibilidade e a reflexão crítica dos pesquisadores.

Para a apresentação das respostas obtidas, organizou-se duas tabelas, com as respostas objetivas:

Tabela 1: Respostas obtidas nas questões objetivas

Enunciados	Respostas		
	Sim	Não	Parcialmente
Questão 01 - Você já tinha jogado algum jogo de tabuleiro antes?	100%	0%	-
Questão 02 - Você conseguiu entender as regras e os objetivos do jogo Missão da Ecopedagogia?	100%	0%	0%
Questão 03 - Você se sentiu motivado(a) e envolvido(a) durante o jogo Missão da Ecopedagogia?	93,8%	6,3%	0%
Questão 04 - Você acredita que o jogo Missão da Ecopedagogia pode ajudar outras pessoas a refletirem sobre o cuidado com o Planeta Terra?	87,5%	0%	12,5%

Fonte: Autoria própria, 2025

Os resultados apresentados na tabela 1 indicam que a totalidade dos(as) participantes (100%) já possuía familiaridade prévia com jogos de tabuleiro, o que favoreceu a compreensão da proposta lúdica e a fluidez da dinâmica coletiva. Da mesma forma, todos(as) os(as) estudantes afirmaram ter compreendido as regras e os objetivos do jogo Missão da Ecopedagogia, demonstrando clareza nas instruções e acessibilidade da linguagem.

No que se refere ao engajamento, 93,8% dos(as) respondentes relataram ter se sentido motivados(as) e envolvidos(as) durante a experiência, o que reforça o potencial do jogo como recurso de aprendizagem significativa e de mediação dialógica. Apenas 6,3% indicaram não ter se sentido plenamente engajados, o que pode estar relacionado a fatores individuais de atenção, primeiro contato com esse tipo de jogo, familiaridade com a temática ou dinâmica de grupo.

Quanto ao potencial formativo do jogo, 87,5% dos(as) participantes consideraram que o jogo Missão da Ecopedagogia pode contribuir para que outras pessoas reflitam sobre o cuidado com o planeta Terra, e 12,5% responderam “parcialmente”. Esses resultados apontam que a experiência lúdica foi amplamente percebida como instrumento de conscientização e diálogo sobre a sustentabilidade, em consonância com os princípios da Ecopedagogia, que compreende a educação como prática de sentido, cuidado, solidariedade e responsabilidade planetária (Gutiérrez; Prado, 2013; Gadotti, 2000).

Tabela 2: Respostas obtidas nas questões objetivas

Enunciados	Respostas			
	Muito Relevante	Relevante	Pouco Relevante	Nada Relevante
Questão 05 - Você considera o jogo Missão da Ecopedagogia um produto educativo relevante para a sua formação socioambiental?	50%	50%	0%	0%

Fonte: Autoria própria, 2025

Os resultados apresentados na tabela 2 evidenciam que todos(as) os(as) participantes reconheceram o jogo Missão da Ecopedagogia como um produto educativo significativo para sua formação socioambiental. Do total de respondentes, 50% o consideraram “muito relevante” e 50% o avaliaram como “relevante”, não havendo registros nas opções “pouco relevante” ou “nada relevante”.

Por fim, no questionário foram dispostas duas questões discursivas. Essas foram examinadas pela livre vocação do material empírico, permitindo que os significados emergissem das próprias falas dos(as) participantes, sem a imposição de categorias prévias. Esse recurso possibilitou compreender como os(as) estudantes atribuíram sentido à experiência do jogo.

Na questão 06, “O que o jogo Missão da Ecopedagogia fez você pensar sobre o planeta e sobre a relação entre os seres humanos e a natureza?”, observa-se que os(as) participantes associaram o jogo à necessidade urgente de repensar a forma como o ser humano se relaciona com o meio ambiente, destacando tanto a dimensão ética do cuidado quanto a percepção da degradação planetária.

Falas como “precisamos cuidar da natureza do nosso planeta, porque se continuarmos assim a natureza se voltará contra nós”; “precisamos falar e praticar o cuidado com a natureza e com as pessoas” e “os seres humanos usam os próprios recursos da natureza para destruí-la” refletem uma conexão com as questões ambientais, ao refletir sobre o planeta e a relação humana com a natureza.

Outros estudantes destacaram o papel da ação coletiva e do diálogo como caminhos para a mudança: “que se tivermos unidos possamos fazer a diferença” e “cada um de nós deve agir para amenizar a situação do planeta por meio de ações coletivas”.

Há, ainda, expressões de reflexividade e articulação com o conhecimento científico, como a menção à “notícia de que o Planeta Terra já ultrapassou 7 de seus 9



limites planetários”, o que indica que a experiência lúdica dialogou com aprendizagens formais e vinculado às discussões do cotidiano.

Tais respostas revelam aproximação com a vivência de consciência planetária, conforme propõem Gadotti (2000) e Misiaszek & Torres (2019), em que a Terra é reconhecida como uma totalidade viva e vulnerável, da qual os seres humanos são parte indissociável.

Na questão 07: “Durante o jogo, você pensou sobre o cuidado coletivo na sua comunidade? Que ações de cuidado considera importantes?”, emergiram falas que associam a prática lúdica à reflexão sobre ações locais e concretas de transformação.

Grande parte dos(as) estudantes mencionou práticas ecológicas de impacto direto, como o plantio de árvores, não desmatamento, cuidado com rios e animais e reciclagem. Outros destacaram a importância do diálogo comunitário, reconhecendo que “coletividade é importante para mudar as coisas tanto no jogo como na realidade” e que “assim como ajudamos os colegas a entenderem o jogo, podemos ajudar o próximo a se conscientizar sobre o cuidado com a natureza”. Além disso, alguns cenários do cotidiano dos participantes foram citados, como, por exemplo, o córrego poluído, falta de tratamento do esgoto e a ausência da separação e coleta seletiva do lixo no distrito de Serra Pelada.

Essas falas apontam para um movimento de transferência simbólica entre o jogo e a vida real, em que os princípios de cooperação, interdependência e regeneração — vivenciados no tabuleiro — são reinterpretados como práticas de cidadania planetária. Tal processo expressa o que Gutiérrez e Prado (2013, p. 102) apontam: “a vida cotidiana é o espaço privilegiado de aprendizagem”, isto é, a compreensão de que o aprendizado para a sustentabilidade emerge das experiências do cotidiano e das relações sociais significativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O lúdico, quando mediado por intencionalidade pedagógica, torna-se espaço de diálogo, escuta e transformação. O jogo Missão da Ecopedagogia mostrou-se uma prática formativa capaz de unir razão e sensibilidade, promovendo o aprendizado sobre o planeta e sobre o próprio ato de cuidar. Os resultados indicam que a Ecopedagogia pode emergir também do jogo e da imaginação.

Aplicado em contexto de educação não formal, o jogo revelou-se um recurso didático versátil e inspirador, com potencial de uso em diferentes espaços educativos. Sua proposta dialoga com os princípios da Ecopedagogia ao articular cuidado, solidariedade e esperança como fundamentos de uma ética planetária.

A experiência com os 16 estudantes da ADL demonstrou que o jogo não apenas desperta a consciência ecológica, mas também se mostrou formativo para todos os envolvidos — participantes e mediador — ao promover o diálogo sobre a força da coletividade, o cotidiano das comunidades e a responsabilidade compartilhada diante dos limites do planeta Terra.

Em tempos marcados pela exaustão do planeta, jogar para cuidar é também um ato político e educativo. O jogo não termina com o “fim de partida”: prolonga-se na consciência dos(as) jogadores(as) como um exercício de esperança ativa em direção a novos modos de viver e aprender juntos na Terra.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Jeferson *et al.* Ciclo criativo de jogos colaborativos: um método para criação de jogos educativos. **Holos**, v. 2, p. 424-437, 2018.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 23, 1 out. 2019.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Pós-colonialidade explicada às crianças: perspectivas latino-americanas sobre modernidade, colonialidade e geopolítica do conhecimento. In: **CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Pós-colonialidade explicada às crianças**. Belo Horizonte: Letramento, 2021. p. 19–64.

COLONIZADORES DE CATAN E O DESAFIO DE EMPREENDER. **Ludosofia**, 15 jun. 2018. Disponível em:

<https://ludosofia.com.br/estrategia/catan-pioneirismo-em-jornada-empresendedora>. Acesso em: 5 out. 2025.

COSTA, Caio Túlio Olímpio Pereira da; ALVES, Savyo Enrico Rodrigues; CUSTÓDIO, José Antônio Loures. Colonizar é mais do que negociar ovelhas: problematizando jogos de tabuleiro por uma ótica anticolonial. In: **GONÇALVES, Maria Célia da Silva; COSTA, Caio Túlio Olímpio Pereira da; OLIVEIRA, Mirian Raquel Nepomuceno de** (org.). **Educação: reflexões e experiências**. v. 7. 1. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2024. p. 298–309. DOI: 10.36229/978-65-5866-464-2.CAP.28.

DA SILVA STROPPIA, Thiago V.; GOMES, Daniel Alexandre Gouvêa; LOURENÇO, Lélío Moura. Video games violentos e a violência/agressividade do jogador: uma revisão sistemática de literatura. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 3, p. 1012–1033, 2017.

DICKMANN, Ivo. 30 anos da ecopedagogia: breve ensaio sobre origem e reinvenção. **RevistAleph**, n. 39, 2022a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/55892>. Acesso em: 11 ago. 2025.

DICKMANN, Ivo. Reinventando a ecopedagogia: patriarcado, modernidade e capitalismo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, p. 1-16, set. 2022b.

DICKMANN, Ivo; CRUZ PRADO. Ecopedagogia: origens e fundamentos. In: DICKMANN, Ivo. **Ecopedagogia: origens, fundamentos, perspectivas**. Chapecó: Livrológia, 2023. p. 23–54.

FLANAGAN, Mary. **Critical play: radical game design**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 3 ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GOMES, Bianca Antonio; ULBRICHT, Vania Ribas. Os jogos de tabuleiro e seu uso na educação: uma revisão integrativa de literatura. **Educação em Revista**, v. 28, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2024.281.01>. Acesso em: 5 out. 2025.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila. Colonialismo digital e educação: entrelaçamentos de pedagogias decoloniais para a promoção da democracia cognitivo-digital. **Roteiro**, [S. l.], v. 49, p. e35527, 2025. DOI: 10.18593/r.v49.35527. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/35527>. Acesso em: 10 out. 2025.

LEITE, R. F. P.; PONCIANO, E. L. T. Jogos eletrônicos para além do entretenimento e da violência: uma revisão narrativa. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 3, p. 17–27, set./dez. 2023.

MISIASZEK, Greg William; TORRES, Carlos Alberto. Ecopedagogy: the missing chapter of *Pedagogy of the Oppressed*. In: **TORRES, Carlos Alberto** (ed.). **The Wiley Handbook of Paulo Freire**. [S.l.]: Wiley, 2019. p. 463–488.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, p. 71–94, 2007.