

Percepções sobre jogos de um grupo de professores universitários de Química no ensino superior

Tamar Andressa Oliveira da Conceição, Nirly Araujo dos Reis e Erivanildo Lopes da Silva

A literatura aponta que o uso de jogos como estratégia de ensino tem crescido e se mostrado eficaz, resultando no desenvolvimento de habilidades e auxiliando a compreensão dos conteúdos. Diante disso, os jogos também podem ser uma estratégia no Ensino Superior; contudo, sua utilização neste nível de ensino ainda costuma ser pouco frequente. Este trabalho tem como objetivo compreender quais possíveis razões para a pouca utilização dos jogos no Ensino de Química a partir das percepções de um grupo de docentes universitários do curso de Química em uma universidade do interior do Nordeste. Os resultados nos permitem concluir que fatores como a formação e o interesse pessoal por jogos interferem em na prática docente quanto ao uso de jogos. Isso reforça a necessidade de formação continuada em nível superior, a fim de contribuir para que os docentes possam romper com paradigmas que os acompanham e constituem o seu ser docente.

► jogos, docentes, ensino superior ◀



1

Recebido em 20/06/2024; aceito em 14/10/2024

Introdução

Estudos mostram que o índice de evasão nos cursos de licenciatura tem se mostrado um fator preocupante, principalmente nas áreas de exatas, como a Química, sendo um dos fatores que levam a desistência e baixo desempenho acadêmico, atrelado à dificuldade de compreensão de alguns conteúdos (Castro, 2023; Lopes 2021). O que nos conduz a reflexões acerca de estratégias de ensino que auxiliem os docentes nas aulas, resultando na melhoria das aulas e, conseqüentemente, possibilidades na redução da taxa de evasão.

De acordo com estudo realizado por Quadros *et al.* (2010), a visão dos alunos é que as aulas no Ensino Superior das áreas ditas como “mais duras” buscam, em sua maioria, priorizar os conteúdos, muitas vezes, em um ambiente em que faltam interatividade e o que eles denominam como “boa didática”, o que os dificulta para expressar suas ideias e sanar dúvidas. Esses autores também trazem uma discussão sobre a dificuldade que alguns professores universitários podem ter em refletir sobre a sua prática e realizar modificações. No ensino superior, há um pressuposto de que a competência docente é medida pelo seu domínio de conhecimento, advindo da vasta formação e especializações. Assim, ações com ênfase no ensino acabam muitas vezes ficando em segundo plano em decorrência das atividades de pesquisas, o

que limita a ação docente e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem e uso de recursos e estratégias pedagógicas que potencializam sua experiência profissional (Pereira e Anjos, 2015; Pachane e Pereira, 2004).

Levando em consideração os apontamentos relatados, o uso de jogos em sala de aula tem se mostrado eficaz em aulas, sejam elas no ensino básico ou superior. Jogos surgem como estratégias que contribuem para aulas que vão além da motivação e diversão, mas como auxílio na problematização, avaliação e compreensão dos conteúdos, desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas (Soares, 2015; Cunha, 2012). Contudo, há 10 anos, Garcez (2014) apontava não haver muitos trabalhos produzidos que explanavam o uso de jogos voltados ao nível básico de ensino, sendo ainda pequena a quantidade direcionada ao Ensino Superior. Kundlatsch (2023) destaca que, apesar de um avolumamento dos trabalhos sobre jogos no Ensino de Química, há ainda muito a ser inserido nos cursos de formação inicial, o que a direcionou para propor necessidades formativas no campo do lúdico.

Com base nessas observações, surgiu o seguinte questionamento que norteou essa pesquisa: “Quais motivos levam à pouca utilização de jogos como estratégia de ensino por professores de Química no nível superior?”. Sendo assim, este estudo tem como objetivo compreender os fatores que



levam à pouca utilização dos jogos no Ensino Superior a partir de inferências sobre uma investigação acerca de concepções que um grupo de professores universitários possuem acerca desta temática.

Jogos no ensino

De acordo com Soares (2015) definir ‘jogo’ não é simples, uma vez que essa palavra pode ter diferentes significados a depender da cultura, da localidade ou mesmo da época que seja analisada. Partindo dessa ideia, neste trabalho nos baseamos na definição de jogo como um sistema de regras, em que, partindo delas, é criada a identidade do jogo em questão. Isto significa que, por meio das regras é possível distinguir cada jogo e seu objetivo, além de garantir seu bom funcionamento (Kishimoto, 1996; Soares, 2015).

As regras, por sua vez, contribuem para determinar o que é permitido ou não dentro do jogo, colocando todos os jogadores em igualdade de condições. Messeder Neto (2015) estabelece a necessidade da existência de regras para o jogo, retratando a importância de se submeter a elas, estando atreladas as características de prazer e diversão que são intrínsecas aos jogos. Logo, no momento em que o jogador precisa seguir as normas postas, junto aos desafios e incertezas do próprio jogo, a fim de alcançar objetivos e conquistar o que se deseja, há um sentimento prazeroso que é gerado nesse processo e que contribui para a repetição dessa sensação ao longo das partidas.

Soares (2015) diferenciava jogos de atividade lúdica com base na existência de regras. Entretanto, posteriormente, o autor retificou essa definição, afirmando que a melhor escolha, diante das frequentes associações desses termos, seria uni-los ao vocábulo ‘jogo’ referindo-se desse modo a qualquer atividade desenvolvida no âmbito da ludicidade (Soares, 2016).

Ao trabalhar com jogos no ensino, é importante compreender que nem todo jogo tem a função intrínseca de educar, independente da compreensão e do objetivo de quem está jogando. Contudo, por mais que a intenção não seja gerar aprendizado, ele pode ocorrer naturalmente durante o jogo, seja no campo cognitivo, do raciocínio lógico ou, até mesmo, no desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, como respeitar a vez e o espaço do próximo, o que não necessariamente precisa estar relacionado a conteúdos escolares (Kundlatsch, 2023; Soares, 2004).

O jogo também é apontado por Soares (2015) como uma maneira de aproximar o docente dos alunos, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem. Para Cunha (2012), os jogos podem ser utilizados para apresentar, ilustrar, avaliar ou revisar conteúdos, o que pode proporcionar, de modo geral, a apropriação de conhecimento de maneira mais rápida e motivadora. A autora apresenta como objetivos dos jogos no Ensino de Química:

- a) proporcionar aprendizagem e revisão de conceitos, buscando sua construção mediante a experiência e atividade desenvolvida pelo próprio estudante; b) motivar os estudantes para aprendizagem de conceitos

químicos, melhorando o seu rendimento na disciplina; c) desenvolver habilidades de busca e problematização de conceitos; d) contribuir para formação social do estudante, pois os jogos promovem o debate e a comunicação em sala de aula; e) representar situações e conceitos químicos de forma esquemática ou por meio de modelos que possam representá-los (Cunha, 2012, p. 96).

No contexto da Química, por ser esta uma ciência voltada para o estudo de conceitos abstratos, como átomos, elétrons, prótons e moléculas, o que pode torná-la de difícil compreensão e ensino (Silva *et al.*, 2023), os jogos se apresentam como uma possibilidade para também minimizar a abstração, de forma que se pode abordar conceitos submicroscópicos através de práticas macroscópicas, associando-as com situações do cotidiano, como a utilização da arte grafite para o ensino das interações intermoleculares. (Martins e Ribeiro, 2022; Silva *et al.*, 2023).

Jogos no Ensino Superior e o contexto de formação de docentes na Universidade

Garcez (2014) aponta em sua pesquisa que a produção de trabalhos que tratam da utilização de jogos no Ensino Superior ainda é pequena quando comparada ao ensino básico, talvez pelo fato que Soares (2015) menciona como adultificação do lúdico, em que a ludicidade pode ser associada a algo não-sério, o que não se enquadraria em um currículo universitário considerado como “mais rígido” e muitas vezes, técnico e bacharelesco, o que acaba por justificar a não utilização dos jogos (Silva e Oliveira, 2009).

Contudo, esse dado nos permite inferir que tal fato – junto à constatação de ausência de discussões sobre os princípios dos jogos nos projetos políticos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura em Química (Kundlatsch, 2023), o que pode apontar para pouca discussão dos saberes e fundamentos teóricos sobre jogos – pode estar relacionado à baixa utilização dos jogos pelos formadores de professores, mesmo entre aqueles com formação em licenciatura e especializações voltadas para áreas educacionais, espaço onde mais esperaríamos seu uso, dado o grau de qualificação docente.

Apesar de Soares (2015) abordar a relação dos adultos com os jogos, e relatar que nessa faixa etária as pessoas queiram jogar e também gostem dos desafios gerados pelos jogos, muitos ficam receosos e até mesmo resistentes a brincadeiras, afirmando que se trata de uma ação para as crianças (Carvalho *et al.*, 2015). Rezende e Soares (2022) mencionam que a inserção de elementos culturais nos jogos funciona como uma forma de mitigar possíveis eventualidades como esta. Os autores destacam a necessidade de que os docentes inicialmente esclareçam aos alunos os aspectos da cultura lúdica e sua cultural local, afim de minimizar o desinteresse pelos jogos decorrente do elemento ‘adultificação’, e isso vai além do contexto de nível superior, mas se estende à Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades que insiram atividades com alunos em idades mais elevadas.

Ainda assim, mesmo que em menor número, podemos encontrar ao pesquisar brevemente por ‘Jogos no Ensino Superior’, trabalhos que relatam o uso dessa estratégia em universidades (Topanotti *et al.*, 2011; Olivares *et al.*, 2011; Ferrarini *et al.*, 2021; Fernandes, 2021). Essa estratégia tem sido adotada como forma de ir além do motivar e cativar a atenção dos alunos durante as aulas, em uma perspectiva de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Resultados positivos foram relatados, de que através do jogo foi possível identificar os conceitos em que os alunos apresentavam mais dificuldade, o que levou a reavaliação das estratégias utilizadas em sala de aula para trabalhar os conteúdos da disciplina em questão (Topanotti *et al.*, 2011; Olivares *et al.*, 2011).

No que se refere à preferência de alunos do Ensino Superior por jogos, Carvalho *et al.* (2015) destacaram o *jogo mobile* como uma potencialidade para os alunos aprenderem durante as aulas, ressaltando a importância de compreender o alunado atual, que tem se tornado um público mais voltado para a tecnologia, o que favorece a utilização de jogos eletrônicos ou *online*. No caso do trabalho citado, os autores criaram e aplicaram um jogo para aparelho celular com sistema *Android*, com base nas preferências de jogos previamente apontadas pelos estudantes universitários, sendo aqueles semelhantes a *puzzle*, simulação e *arcade* os que obtiveram destaque na pesquisa (Carvalho *et al.*, 2015).

Procedimentos metodológicos

O estudo aqui relatado foi desenvolvido no âmbito de um trabalho de conclusão de curso, com o intuito de compreender qual a percepção de um grupo de professores universitários de uma universidade do interior do nordeste brasileiro acerca do uso de jogos. A presente pesquisa se propõe a analisar e interpretar concepções e dados qualitativos, pois se trata da compreensão de fenômenos humanos e sociais (Flick, 2009). Diante disso, foi realizado um estudo de caso, o qual nos permite analisar de forma específica um caso em determinado contexto e, a partir dele, formular hipóteses e explicações tentativas (Lima *et al.*, 2015). Nesse sentido, por meio do estudo desse caso, é possível compreender e considerar a existência de realidades semelhantes em outros contextos e em outras universidades.

O estudo foi desenvolvido em uma Universidade Federal

do Nordeste brasileiro e teve como participantes da pesquisa cinco professores que lecionavam nas diferentes áreas que compõem um curso de Licenciatura em Química, com as seguintes subáreas: Ensino de Química, Química Orgânica, Química Inorgânica, Físico Química e Química Analítica. A escolha dos docentes foi feita considerando o critério de já ter participado como orientador de estudantes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ou já ter trabalhado com jogos em algum momento de suas aulas. O critério de participação no PIBID se deu em virtude de que esse programa também oportuniza ao docente universitário um maior contato com diferentes teorias e estratégias de ensino e aprendizagem a serem aplicadas pelos bolsistas sob sua orientação na educação básica, como os jogos.

A coleta de dados, que teve o intuito de investigar a concepção de professores universitários acerca do uso de jogos para o Ensino de Química no Ensino Superior, foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com cada docente, a qual foi gravada em áudio e vídeo e posteriormente transcrita. Esse método foi escolhido por ser um instrumento flexível, que possibilita o aprofundamento do diálogo de acordo com as respostas apresentadas pelo entrevistado (Oliveira, 2009).

A pesquisa foi realizada durante a pandemia de covid-19¹. Devido a essa situação, e obedecendo às instruções da Organização Mundial da Saúde (OMS) de se manter o distanciamento social, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas e gravadas individualmente

de forma remota pela plataforma de videoconferência do Google, o Google Meet. A fim de preservar a identidade dos docentes na pesquisa, nas transcrições das entrevistas, o nome de cada um foi substituído por códigos, compostos pela letra maiúscula P, que indica professor, e acompanhada de um número, resultando nos seguintes códigos: P1, P2,... P5.

No que se refere a análise dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo, técnica que, de acordo com Bardin (2011), possibilita analisar metodicamente as comunicações, buscando compreender os conhecimentos presentes nas mensagens, através da identificação e interpretação de padrões. Os registros transcritos das entrevistas foram organizados com base em unidades de registro, seguidos de categorização e inferência, como exemplifica o Quadro 1.

através do jogo foi possível identificar os conceitos em que os alunos apresentavam mais dificuldade, o que levou a reavaliação das estratégias utilizadas em sala de aula para trabalhar os conteúdos da disciplina em questão (Topanotti *et al.*, 2011; Olivares *et al.*, 2011).

Quadro 1: Exemplo de análise dos dados.

Unidade de contexto	Unidade de significado	Categoria	Frequência
P4- “De minha preferência tenho vários (jogos). Dos jogos mais conhecidos o <i>Monopoly</i> mesmo, o Banco Imobiliário. Eu adoro jogar Banco Imobiliário e <i>War</i> , eu adoro jogar <i>War</i> .”	Correlação entre possuir afinidade por jogos e o seu uso como estratégia de ensino.	Influência da Afinidade	7

Fonte: Os autores.

No Quadro 1, as unidades de contexto representam trechos de falas diferentes dos professores, as unidades de significado referem-se ao contexto explicativo de cada fala transcrita presente em cada categoria, e a frequência corresponde à quantidade de trechos de falas presentes em cada categoria.

A categoria *Influência da Afinidade*, criada *a priori*, apresenta aspectos sobre como o interesse pessoal por jogos do docente pode influenciar em sua utilização nas aulas. A categoria criada *a posteriori*, gerada devido à necessidade manifestada durante a análise dos dados, será apresentada e discutida a seguir.

Resultados e discussão

Concepção do professor sobre jogos/lúdico no Ensino Superior

Ao analisar os dados obtidos na entrevista, o entendimento individual de cada docente revelou aspectos quanto ao uso de jogos no Ensino Superior. A categoria *Concepção do Professor sobre Jogos/Lúdico* foi criada *a posteriori*, e analisa a interferência que os diferentes contextos e concepções de cada docente têm em sua prática referente aos jogos. O Quadro 2, a seguir, evidencia os perfis traçados para os professores com base nas categorias de análise.

No decorrer deste estudo, a formação dos docentes se mostrou um importante aspecto quanto à utilização de jogos no contexto universitário, pois, ao examinar as falas dos professores, foi possível observar dois tipos de interferência em suas práticas, referentes ao uso ou não uso dos jogos.

Na análise das falas do participante P1, tivemos como destaque, concernente ao uso de jogos, a influência de sua formação. A análise nos levou a perceber que o percurso formativo do docente “(P1: *Eu sou licenciada em Química. [...] Mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação*”; “P1: *Eu fui monitora, eu participei de um projeto, [...] era um programa nacional para Ensino de Ciências. Então a minha formação sempre foi muito envolvida com a educação, com o Ensino de Ciências.*”) contribui para o uso e na compreensão não apenas de jogos, como também de outras estratégias e do processo de ensino e aprendizagem: “P1: *Aí em determinado momento os jogos são importantes, são muito bons por sinal, outros momentos nem tanto. Talvez seja um experimento, talvez seja uma aula teórica. Mas eu defendo muito mais essa compreensão voltada no entendimento epistemológico do jogo, de como a gente vai usar, que tipo de jogo vai utilizar, qual o objetivo dele, em que momento vai está utilizando*”.

Ainda assim, não podemos afirmar que P1, apesar de afirmar ter compreensão sobre jogos e já o ter utilizado em suas aulas, o vivenciou com profundidade em seu processo formativo, ao menos do ponto de vista teórico-metodológico. Kundlatsch (2023) destaca que a maioria dos cursos de licenciatura em Química ainda não apresentam menção ao lúdico em seu PPC, e muitos do que o fazem não atendem todas as necessidades formativas acerca do lúdico. Considerando que sua formação com doutorado foi realizada há mais tempo, é possível que, se *jogos* não for uma linha de pesquisa de P1, ainda que já o tenha realizado em suas aulas e tenha incentivado como formadora seus alunos a se apropriarem

Quadro 2: Concepções dos professores participantes da pesquisa.

Concepção do Professor P1	Docente apresenta compreensão sobre jogos, sabe como e quando usá-los. Já utilizou jogos em suas aulas e incentiva os alunos a fazerem uso. Aparente influência do seu gosto por jogos, mas, principalmente, devido a sua formação em Educação. Relata não haver preferência por jogos em detrimento de outras estratégias de ensino.
Concepção do Professor P2	Docente, embora graduado em Licenciatura em Química, demonstra não utilizar jogos em suas aulas/pesquisas. Aparenta apreciar razoavelmente jogos quando se trata do contato dessa estratégia em sua vida social, e apresenta como um dos motivos para a não utilização a falta de tempo para priorizar o estudo e elaboração/aplicação de jogos.
Concepção do Professor P3	Docente aparenta apreciar jogos na sua vida pessoal, como também deseja utilizar jogos no Ensino Superior. Já fez uso de jogos em suas aulas através da pesquisa (orientando trabalhos de Conclusão de Curso). Entretanto, apresenta como obstáculo para desenvolver jogos a falta de tempo para estudo e a grande quantidade de conteúdos na ementa das disciplinas. Apresenta visível influência da formação, Licenciatura em Química, em sua visão sobre jogos no Ensino de Química.
Concepção do Professor P4	Docente apresenta compreensão sobre jogos, demonstrando entendimento sobre como desenvolver e fazer uso dessa estratégia de ensino. Já criou e utilizou jogos em suas aulas no Ensino Superior e aponta como necessidade uma rede de apoio para o uso dessa estratégia. Apresenta uma influência perceptível do seu gosto pessoal por jogos, na utilização dessa estratégia de ensino em sua prática docente.
Concepção do Professor P5	Docente apresenta uma visão positiva sobre jogos no Ensino de Química, mas apenas restrito ao Ensino Médio. Demonstra uma concepção de que jogo não é apropriado para alunos universitários. Expressa também a ideia de que, independente da metodologia utilizada pelo professor, o empenho pessoal do aluno é o que realmente importa na compreensão dos conteúdos. Não demonstrou muito interesse no uso de jogos, apesar de ter aplicado um em sua aula. Apresenta uma aparente influência da formação (bacharelado em Química) na sua concepção de ensino.

Fonte: Os autores.

desta estratégia, pode ser que não tenha ocorrido com profundidade de fundamentos. Nesse contexto, Rezende e Soares (2022) reforçam a necessidade de que os docentes compreendam o lúdico sob um viés *stricto* e assim possam usá-lo em sala de aula.

Diante disso, reforçamos a importância de uma formação continuada dos professores do Ensino Superior, que forneça a eles os subsídios fundamentais para a prática pedagógica e espaços para debates acerca de estratégias de ensino como os jogos (Pachane, 2005; Silva e Schnetzler, 2005). Não estamos questionando o papel da pós-graduação, uma vez que este não é o objetivo dos cursos de mestrado e doutorado, mas entendemos que muitos professores universitários que dominam o lúdico ou outra estratégia são apenas aqueles que fazem pesquisa; logo, reforçamos a necessidade de que, no âmbito universitário, haja maiores espaços para programas de formação pedagógica, sobretudo dos docentes formadores de professores que atuarão na educação básica (Veiga, 2006).

Sabemos também que nem toda formação oferece subsídios para o trabalho com jogos, contudo, há maiores possibilidades de inserção dessa temática quando se ampliam os espaços de debates acerca dessas estratégias, vista aqui como uma necessidade formativa teórico-metodológica para os docentes atuantes nos cursos de licenciatura e no currículo da formação inicial, conforme destacado por Kundlatsch (2023) em sua tese.

O participante P3 – que, apesar de não ter uma pós-graduação na área do Ensino ou da Educação (“P3: *Porque quando eu fui fazer mestrado, fazer o doutorado a gente acaba fazendo algo muito mais específico, que foge um pouco da licenciatura*”), teve uma formação em Licenciatura em Química que também marcou a sua prática – revela que, por ter vivenciado na graduação em licenciatura o uso de jogos e outras estratégias de ensino, orientado por seus professores, desenvolveu o desejo de desenvolver e aplicar esses materiais em suas aulas: “P3: *Sempre quando eu estou orientando os TCCs, eu sempre direciono os alunos do Ensino Superior (ao estudo de atividades lúdicas), porque são coisas que eu tenho vontade de fazer com os alunos*”.

Contudo, assim como discutimos com base na fala anterior de P1, podemos refletir acerca do seguinte questionamento: será que uma graduação realizada há alguns anos é suficiente para capacitar o profissional a utilizar jogos em suas aulas com profundidade? Os dados recentes apontados por Kundlatsch (2023) apontam uma ausência do lúdico na formação inicial em Química, o que reforça nossa hipótese e os resultados da autora sobre necessidades de práticas pedagógicas sobre o lúdico, saberes teóricos, fundamentação para elaboração de jogos e sobre o momento de utilização e formas de uso nas aulas.

Os dados recentes apontados por Kundlatsch (2023) apontam uma ausência do lúdico na formação inicial em Química, o que reforça nossa hipótese e os resultados da autora sobre necessidades de práticas pedagógicas sobre o lúdico, saberes teóricos, fundamentação para elaboração de jogos e sobre o momento de utilização e formas de uso nas aulas.

Por outro lado, baseado no relato do professor P3, podemos observar o reflexo de seu contato com diferentes estratégias de ensino, durante a sua formação, em sua prática, ainda que não tenha passado por grande aprofundamento teórico: “P3: *Eu sou formado em Química Licenciatura, na época que eu fiz a licenciatura a gente durante as aulas de graduação já teve os primeiros contatos, que os professores sempre solicitavam para a gente criar algumas atividades. Principalmente atividades que realmente deixassem os alunos um pouco mais atrativos, então comecei a fazer na época, na graduação eu fazia caça-palavras, fazia algo assim dentro do contexto das aulas. Então sempre veio isso comigo nessa formação, eu sempre vim com essa ideia de tentar em algum momento incorporar esse lado*”.

Heidemann *et al.* (2017) revelam em sua pesquisa, realizada com professores formadores, o elo que existe entre o percurso formativo dos docentes com a sua prática educativa. Em concordância, Kundlatsch (2023) reforça também a importância que a vivência lúdica possui durante a formação do docente, sendo este um fator relevante para o uso do lúdico em sua prática futura. Entendemos, desse modo, que as etapas da formação (graduação ou pós-graduação) podem interferir, quer no proceder, quer na compreensão de ensino dos professores atuantes no ensino superior.

Ao analisarmos as falas de quem ou nunca trabalhou com jogos em suas aulas (participante P2), ou não se veem utilizando essa estratégia no Ensino Superior (participante P5), podemos perceber, mais uma vez, a influência da formação na concepção sobre sua prática. Esses dois docentes demonstraram ter vivenciado formações marcadas por aulas denominadas por eles como “tradicionais”: “P2: *De um modo geral, eu considero as aulas padrão tradicional, não sei se é esse o termo que eu possa estar utilizando, mas eram aulas expositivas, que em algumas delas sem interação nenhuma, era totalmente expositiva unilateral*”. Compreendemos como “tradicionais” as aulas nas quais não havia muita interação entre aluno e professor: “P5: *[...] no meu bacharelado, foi aquele ensino bem tradicional, [...] lá os professores não se preocupavam muito nessa questão de novas metodologias não. [...] então, era mais o professor falando na lousa e a gente ia anotando. Nada diferente do tradicional não, e as aulas experimentais no laboratório*”.

Esses dois recortes de falas de P2 e P5 demonstram que a ausência de uma formação pedagógica atrelada a um contexto teórico influencia em sua concepção sobre o que vem a ser o ensino e em seu conhecimento didático, resultando em menor abertura ao uso das estratégias de ensino como os jogos. Entretanto, o currículo dos cursos de bacharelado em Química, os quais formam muitos professores universitários, e mesmo os de licenciatura, ainda possuem características

muito tecnicistas, fazendo com que essa perspectiva ainda se revele em suas práticas (Kundlatsch, 2023).

Baseando-se no entendimento de que as vivências que o professor experimentou fazem parte do que o constituiu enquanto docente, podemos compreender que uma formação marcada pela técnica seja um dos possíveis fatores, ainda que implícito, para a pouca utilização de estratégias de ensino diferentes das que tiveram em sua formação. Para romper com a reprodução de suas vivências, é necessário um processo contínuo de reflexão quanto a sua prática em sala de aula (Silva e Schnetzler, 2005; Heidelmann *et al.*, 2017).

Por esse motivo, destacamos a necessidade de construção de espaços sistematizados de diálogos na universidade como política de colaboração com a formação continuada dos professores universitários (Oliveira e Silva, 2012), principalmente aqueles ligados diretamente aos cursos de licenciatura e atuantes em áreas distantes da Educação Química, visto que fazem parte das vivências formativas dos futuros professores, os quais podem, ainda que de maneira inconsciente, perpetuar os mesmos padrões anteriormente aprendidos (Pachane e Pereira, 2004). Entretanto, outros fatores também contribuem para a utilização ou não de jogos pelos professores, como veremos a seguir.

Mediante a avaliação das concepções (Quadro 2) apresentadas pelos docentes P2 (licenciado em Química - atuante na área de Química Analítica) e P3 (licenciado em Química - atuante na área de Química Orgânica), embora apresentem divergências entre si, pôde-se destacar um aspecto relevante em comum: ausência de tempo para se dedicar ao estudo de estratégias de ensino.

É importante salientar que, apesar de serem de outras áreas, distintas do Ensino de Química, como formadores de professores esses docentes poderiam utilizar jogos em suas aulas, caso conhecessem a estratégia com profundidade teórica-metodológica, visando tornar os conteúdos mais didáticos e significativos para os alunos (Silva; Oliveira; Soares, 2023). Isso nos faz refletir acerca da possibilidade de abertura de mais espaços e de políticas de formação continuada para a educação superior, uma vez que a ausência de saberes pedagógicos por parte dos docentes, e de profundidade no conhecimento sobre algumas estratégias de ensino pode causar prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, estes os quais estão futuros docentes (Pereira e Anjos, 2015).

Destaca-se, nos perfis de P2 e P3, que foi apresentada como circunstância que dificulta o trabalho com jogos e outras estratégias no Ensino Superior, a dificuldade para se dedicar ao estudo de estratégias de ensino em meio à quantidade de conteúdo nas ementas das disciplinas da graduação e a outras funções exercidas pelos docentes. Isso pode ser observado nas seguintes falas: “P2: Não que eu não tenha prioridade para fazer isso, mas eu vou pegar uma parte do meu tempo e vou dizer: eu não sei nada, vou partir do zero e a partir de hoje eu vou estudar os jogos didáticos, os lúdicos enfim”; “P3: Não costumo utilizar. Às vezes eu tenho muita vontade, mas quando a gente já está ensinando

na graduação, principalmente algumas disciplinas, a gente tem um conteúdo para abordar muito grande, tem muita informação que tem que ser abordada. Então raras vezes não dá tempo de trabalhar com algo diferente.”.

Com base nos recortes de falas, apesar de reconhecer que o professor universitário desenvolve diversas atividades (ensino, pesquisa, administração, extensão) que o impedem de se dedicar integralmente às atividades de ensino, e muitas vezes dedica-se mais à pesquisa (Quadros *et al.*, 2010), não podemos concordar com esses trechos como justificativas para não utilização do lúdico. Na verdade, compreendemos o uso de jogos nas aulas como uma estratégia a fim de tornar as aulas mais interessantes, problematizadas e de maior compreensão pelos alunos (Cunha, 2012), o que não pode ser sobreposto a um ensino meramente conteudista, como apontado por P3, no qual não se tem tempo para inserir estratégias de ensino em virtude da quantidade de conceitos a serem ensinados.

Essa concepção de ensino aproxima-se do que Silva e Wartha (2018) apontam como visão de transmissão com ausência de problematização dos conhecimentos científicos, de forma ainda presa ao currículo que Pozo e Crespo (2009) chamam de “dente de sabre”. Os autores mencionam também que tais ideias são resultados de concepções distorcidas de ciências, as quais vão sendo transmitidas durante as etapas de formação do profissional.

Ainda sobre os aspectos que podem levar à não utilização de jogos por professores universitários, o participante P4 menciona: “P4: Olha, pela minha experiência, eu acho muito legal, mas tem que ser muito planejado. Se o jogo não for muito bem planejado ele não traz o benefício. Então depende muito, quando você tem uma rede para te auxiliar, por exemplo, quando eu fiz a gincana com os calouros, se eu não tivesse uma rede para me apoiar de técnicos e tal, ficaria difícil”. Apesar de compreendermos a necessidade de olhar um professor como um todo, um planejamento adequado dos jogos, além de considerar o tempo para realização e execução de cada atividade e a importância do trabalho dos técnicos, sobretudo quando se realiza atividades no laboratório, não podemos apresentar essa ideia como mais uma justificativa para não inserção do lúdico nas aulas.

Na verdade, o planejamento deve fazer parte de cada atividade a ser realizada pelos próprios docentes, o que comumente demanda um tempo maior de estudo e preparo da aula. Quando se compara aos níveis interações nas aulas, a diversão e ensino de conceitos que o uso de jogos proporciona como instrumento de ensino (Soares, 2015), reforçamos a recorrente necessidade de compreensão do jogo pelos docentes em sua amplitude e em seu sentido *stricto*, considerando as limitações e potencialidades do jogo, mas não o excluindo do seu planejamento, como apontado por Rezende e Soares (2022).

A partir da análise da concepção do sujeito P5 (Quadro 2), duas percepções interessantes surgem. A primeira é a de que jogo não é para aluno do Ensino Superior, como mostra a fala a seguir: “P5: Mas eu acho assim, que dentro do Ensino

Superior o aluno até que é mais maduro para esse tipo de atividade. Então, eu não consigo visualizar jogos no Ensino Superior, sabe, pela maturidade [...]. Então, eu, particularmente, acho isso muito legal que pode dar certo no Ensino Médio. No Ensino Superior eu já não vejo.”

A ideia de que o jogo não é algo maduro, como apontado por P5, nos leva a refletir que essa não seja uma alternativa de estratégia de ensino usada por esse professor. Podemos problematizar acerca da ideia de adultização dos jogos, destacada por Soares (2015), em que há um preconceito em relação a assumir um lado lúdico, visto como algo não-adulto. Soares (2015) defende que o lúdico é também uma forma adulta, que não deve ser desprezada, mas valorizada nas aulas.

Concordamos com Soares (2015) nesse ponto de vista e reforçamos a perspectiva de desconstrução dessa visão nas aulas, e também propomos que os jogos podem promover um ambiente descontraído e de prazer, com atividades de caráter responsável que podem auxiliar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, seja na educação básica ou superior (Cavalcanti, 2011). Logo, percebemos como a utilização de jogos em sala de aula possui também relação direta com a concepção que o docente tem sobre a realização da estratégia.

Soares (2015) apresenta os jogos como uma necessidade de, principalmente, tornar o Ensino de Química mais atrativo e interessante, considerando, sobretudo, os conceitos que são de difícil compreensão pelos alunos. Sendo também uma atividade para adultos que estudam no ensino superior.

A segunda ideia expressa pelo docente P5 é a de que o aluno, quando determinado a aprender, vai compreender os conteúdos independentemente da metodologia que o professor venha a utilizar, como evidencia a fala a seguir:

“P5: Agora eu, particularmente dentro do Ensino Superior, eu acho que... Eu vejo assim, que não há tanta necessidade. [...] O aluno quando ele quer aprender, quando ele quer conhecer, saber as coisas, para mim qualquer metodologia que o professor der para ele, ele vai absorver”.

A fala do docente P5 aproxima-se da ideia de que o aluno por si só é responsável pela sua aprendizagem, sem nenhuma influência docente, o que retira a relevância e necessidade da utilização de qualquer estratégia de ensino pelo professor a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos, e transfere toda a responsabilidade para os discentes. Essa concepção de ensino parece emergir de uma formação baseada em um modelo de racionalidade técnica, em que basta apenas o conteúdo da matéria a ser ensinada de forma descontextualizada para que o aluno aprenda, como se não houvesse necessidade de fornecer significados aos objetos de estudo, retirando relevância da utilização de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, como jogos (Gonçalves e Marques, 2016).

A fala do docente P5 aproxima-se da ideia de que o aluno por si só é responsável pela sua aprendizagem, sem nenhuma influência docente, o que retira a relevância e necessidade da utilização de qualquer estratégia de ensino pelo professor a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos, e transfere toda a responsabilidade para os discentes.

Gonçalves e Marques (2016) também reforçam que uma das maneiras de superar esse tecnicismo é considerando o processo formativo. Contudo, estamos considerando concepções de docentes universitários já em exercício, os quais já tiveram uma formação baseada nesse modelo e sem uma problematização didática. Somente a possibilidade de espaços abertos de discussões como forma de capacitações continuadas, a acontecer em cada instituição ou departamento, talvez pudesse colaborar para reformular essas concepções.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) destacam que, apesar de ser importante que o professor saiba a matéria a ser ensinada, é fundamental que ele também conheça as orientações metodológicas e outros aspectos acerca da ciência, e tudo isso vai além de uma concepção técnica e positivista sobre o ensino.

Afinidade por jogos dos docentes universitários

A fim de responder aos objetivos dessa pesquisa foi criada, *a priori*, a categoria *Influência da Afinidade*, com o propósito de analisar os dados em busca de uma correlação entre possuir afinidade por jogos e o seu uso como estratégia de ensino, isto é, investigar a influência que o gosto pessoal do professor tem em sua prática docente.

Observamos que todos os professores que participaram da pesquisa, e que no decorrer da carreira docente trabalharam com jogos ou atividades lúdicas em algum momento, demonstraram apreciar algum tipo de jogo. Isso expressa um quadro no qual, dos cinco sujeitos, quatro afirmam

gostar de jogos (sujeitos P1, P3, P4 e P5), como mostram os recortes a seguir: *“P1: Joguei muito truco, eu gostava muito daquela bagunça do Truco, das encenações. Uno, joguei Uno por muito tempo, Dama”*; *“P3: [...] jogo de tabuleiro, essas coisas, sempre gostei bastante”*; *“P4: Eu gosto de jogos de tabuleiro, [...] a minha avó [...] tentou sempre incentivar a gente a jogar, seja*

jogo de tabuleiro, seja jogo de vídeo game, essas coisas assim, ou mesmo stop, corrida, esses jogos assim”; *“P5: Eu praticamente gosto de tênis de mesa, tênis. [...] Gosto muito e é o que eu pratico. Eu gosto, acho legal, gosto de cartas, de dominó”*. Esses trechos nos permitem apontar que a afinidade pessoal do professor por jogos influencia de alguma forma sua utilização como estratégia no Ensino de Química.

Ao analisar o sujeito P4, essa dedução ganha ênfase, pois, apesar de que nenhuma etapa da sua formação (graduação e pós-graduação) envolveu o Ensino ou a Educação (*“P4: foi uma formação mais técnico-científica mesmo”*), o docente não apenas utilizou como também mencionou já ter criado e validado jogos: *“P4: Eu criei os jogos e utilizei uma gincana [...] E o outro jogo foi já numa turma mais avançada, então era um jogo de tabuleiro”*. Isso demonstra a influência de possuir muito apreço e afinidades por jogos.

Ainda assim, acreditamos que, pela formação mencionada, o docente não deve ter profundidade no campo

teórico-metodológico sobre o lúdico, o que se aproxima do que Rezende e Soares (2022) destacam em seu trabalho, ao mencionarem que parte dos problemas em propostas sobre jogos decorrem do desconhecimento dos autores quanto aos referenciais do jogo. Ainda que não exista receita exata para se obter bons resultados em sala de aula, um aprofundamento teórico é indispensável para qualquer professor/pesquisador que venha a incorporar o lúdico em sua prática pedagógica.

Essa interferência do gosto por jogos não acontece apenas resultando na sua utilização. Em concordância com a dedução feita a partir dessa categoria, também foi possível perceber a influência no sentido contrário, ou seja, há também um reflexo da falta de afinidade por jogos, que também pode resultar em uma não utilização da estratégia na prática pedagógica. Aqui podemos observar o docente que nunca fez uso de jogos (sujeito P2), o qual demonstra que o interesse por jogos já não é tão presente em sua vida: “P2: *Jogo de raciocínio, eu já joguei bastante. Segredo, “Secret”, que a gente chama Segredo, eu já joguei. Ludo eu já joguei e outros que não vem agora na mente, mas eu já sim, já joguei. Hoje muito menos, antes já joguei muito.*”.

O contraponto que observamos nessa categoria, vem do fato de que, embora já tenhamos visto que a formação tem influência na didática do professor, não é apenas esse fator que constitui a prática docente, pois esta é formada pela interação de diversas esferas que envolvem o professor (Silva e Schnetzler, 2005). Aqui nos atemos ao aspecto pessoal e o quanto ele se mostrou significativo no que se refere à utilização de jogos na prática dos docentes analisados.

Conclusão

Conclui-se dos resultados obtidos que alguns fatores interferem na prática dos professores universitários no que se refere ao uso de jogos, sendo a formação e o interesse pessoal pela estratégia os que se mostraram mais relevantes e comuns aos sujeitos neste estudo de caso. Também foi possível perceber, através da pesquisa, que embora os jogos estejam sendo usados no ensino superior, ainda se faz necessário um aprofundamento teórico e prático das estratégias de ensino.

Diante disso, constatou-se a necessidade de abertura de espaços de formação continuada no âmbito da docência universitária, para que os docentes possam romper com paradigmas que os acompanham ao longo de sua jornada e constituem seu ser docente. Embora os jogos não sejam, por si só, a solução para os desafios do Ensino Superior, este estudo pode servir como uma base para entender melhor o cenário pedagógico das universidades. A partir dessa compreensão, podem ser desenvolvidas novas pesquisas que aprofundem e experienciem essa estratégia nesse nível de ensino, de forma a contribuir com o Ensino de Química. Do mesmo modo, diante da dificuldade de encontrar trabalhos que problematizem a formação de professores e apresentem discussões no âmbito universitário, surge a necessidade de novas pesquisas que de forma a suprir tal carência.

É fundamental também analisar e reconsiderar as

atividades atribuídas aos professores no Ensino Superior, permitindo-lhes ter condições para administrar melhor sua prática docente. Além disso, é necessário desenvolver estratégias que promovam maior interação entre a área de ensino e as áreas específicas, proporcionando oportunidades para aplicar jogos e outras estratégias no Ensino Superior, pois esse contato propicia uma melhoria na prática docente e dos professores em formação.

Nota

¹A pandemia de covid-19, doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), atingiu grandes proporções no início de 2020. Identificada pela primeira vez na China, a doença pode apresentar tanto casos sintomáticos (variando de sintomas gripais leves a quadros respiratórios agudos) quanto casos assintomáticos. A transmissão ocorre de forma direta, através de gotículas contendo o vírus, o que torna o isolamento social necessário para reduzir a disseminação da doença

Tamar Andressa Oliveira da Conceição (tamarandressa.oliveirac@professor.educ.al.gov.br) é graduada em Química pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora da Escola Estadual Ormino Barros (SEDUC-AL). **Nirly Araujo dos Reis** (nirlyreis@academico.ufs.br) é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFS). Atualmente é professora da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho. **Erivanildo Lopes da Silva** (erivanildo@academico.ufs.br) é licenciado em Química pelo Centro Universitário Fieo (Osasco-SP), Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo e doutor em Filosofia, História e Ensino de Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. José Aluísio de Campos, São Cristóvão-SE.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARVALHO, A. A; ARAÚJO, I. e FONSECA, A. Das preferências de jogo à criação do *mobile game* Connecting: um estudo no ensino superior. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, v. 16, p. 30-45, 2015.
- CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTRO, T. C. *Evasão nos cursos de licenciatura: estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.
- CAVALCANTI, E. L. D. *O lúdico e a avaliação da aprendizagem: possibilidades para o ensino e a aprendizagem de química*. Tese de Doutorado em Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.
- FERNANDES, F. C. O ensino de ciências em tempos de pandemia: desafios e estratégias. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, e210047, 2021.
- FERRARINI, L.; COLOMBO, F.; TORNIERO, S. e NUNES,

R. M. O impacto do uso do celular em sala de aula sobre o desempenho acadêmico de estudantes de ensino médio. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 24, p. 1-13, 2021.

FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, E. S. C. *Jogos e atividades lúdicas em ensino de Química: um estudo estado da arte*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, 2014.

GONÇALVES, F. P. e MARQUES, C. A. A experimentação na docência de formadores da área de Ensino de Química. *Química Nova na Escola*, v. 38, n. 1, p. 84-98, 2016.

HEIDELMANN, S. P.; PINHO, G. S. A. e LIMA, M. C. P. O professor formador em foco: identidade e concepções do fazer docente. *Química Nova na Escola*, v. 39, n. 4, p. 356-367, 2017.

KISHIMOTO, T. M. *O Jogo e a Educação Infantil*. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KUNDLATSCH, A. *O lúdico na formação inicial de professores de Química: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura*. Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

LIMA, J. P. M.; PAGAN, A. e SUSSUCHI, E. M. Estudo de caso sobre alguns limites e possibilidades para formação do professor reflexivo/pesquisador em um curso brasileiro de Licenciatura em Química. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 15, n. 1, p. 79-103, 2015.

LOPES, A. S. *Evasão e permanência na educação superior: análise dos determinantes nos cursos de licenciatura em ciências exatas na Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação de Mestrado em Economia Regional, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2021.

MARTINS, G. S. O. e RIBEIRO, M. T. D. Concepções de professores de Química sobre atividades lúdicas para ensino de Termoquímica. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 8, n. 3, p. 249-263, 2022.

MESSEDER NETO, H. S. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para ludicidade e experimentação no ensino de Química: além do espetáculo, além da aparência*. Tese de Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVARES, I. R. B.; COSTA, D. L. L. B. e QUEIROZ, S. L. Jogos de Empresa: aplicação à gestão da qualidade no Ensino Superior de Química. *Química Nova*, v. 34, n. 10, p. 1811-1817, 2011.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, v. 2, n. 3, p. e3122, 2008.

OLIVEIRA, V. S. e SILVA, R. F. Ser Bacharel e Professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *Holos*, v. 2, p. 193-205, 2012.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do

professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. *Ícone*, v. 11, p. 17-30, 2005.

PACHANE, G. G. e PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2004.

PEREIRA, L. R. e ANJOS, D. D. *O professor do Ensino Superior: perfil, desafios e trajetórias de formação*. In: Seminário Internacional de Educação Superior. *Anais...* Sorocaba, 2015.

POZO, J. I. e CRESPO, M. A. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento científico ao conhecimento cotidiano*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUADROS, A. L.; LOPES, C. M.; SILVA, F. A. B.; CORREA, J. M. M.; PIO, J. M.; TORRES, N. O.; PINTO, P. L. e NOGUEIRA, R. K. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de Química da UFMG. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010.

REZENDE, F. A. M. e SOARES, M. H. F. B. Análise de elementos corruptivos dos jogos educativos publicados na QNesc (2012-2021) na perspectiva de Caillois. *Química Nova na Escola*, v. 44, n. 4, p. 439-451, 2022.

SILVA, C. S. e OLIVEIRA, L. A. A. *Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica*. In: NARDI, R. (Org.) *Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores* [online]. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009. p. 43-57.

SILVA, E. L. e WARTHA, E. J. Estabelecendo relações entre as dimensões pedagógica e epistemológica no Ensino de Ciências. *Ciência & Educação*, v. 24, n. 2, p. 337-354, 2018.

SILVA, K. F.; OLIVEIRA, R. D. V. L. e SOARES, M. H. F. B. Interações intermoleculares na arte do grafite: uma proposta teórica de jogo educativo para a formação de professores socioculturais e políticos. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, v. 11, n. 1, p. e23042, 2023.

SILVA, R. M. G. e SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. *Química Nova*, v. 28, n. 6, p. 1123-1133, 2005.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de Química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. *Revista Debates em Ensino de Química*, v. 2, n. 2, p. 5-13, 2016.

SOARES, M. H. F. B. *Jogos e atividades lúdicas para o ensino de Química*. 2ª ed. Goiânia: Kelps, 2015.

SOARES, M. H. F. B. *O lúdico em Química: jogos e atividades aplicadas ao ensino de Química*. Tese de Doutorado em Ciências, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

TOPANOTTI, L. R.; LIMA, D. M. e SILVA, M. S. Jogos no Ensino Superior: uma ferramenta para o ensino de morfologia vegetal. In: I Congresso de Ciência e Tecnologia da UTFPR. *Anais...* Câmpus Dois Vizinhos, Paraná, 2011.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. *Educação Superior em debate*. Brasília, 2006.

Abstract: *Perceptions on games by a group of university Chemistry professors in higher education.* The literature indicates that the use of games as a teaching strategy has been increasing and has proven effective in developing skills and aiding content comprehension. Thus, games can also be a valuable strategy in higher education. However, their use at this level remains infrequent. This study aims to understand the potential reasons for the limited use of games in Chemistry teaching based on the perceptions of a group of university Chemistry professors in a university located in northeastern Brazil. The findings suggest that factors such as training and personal interest in games influence their use, highlighting the need for continuous professional development at the higher education level. This would help educators overcome long-standing paradigms that shape their teaching identities.

Keywords: games, teachers, higher education