

Percepções discentes para construção de um projeto de Educação Ambiental

Student perceptions for the construction of an Environmental Education project

Maria Rosane Marques Barros

Universidade de Brasília
romarq@hotmail.com

Eduardo Luiz Dias Cavalcanti

Universidade de Brasília
eldcquimica@yahoo.com.br

Lenise Aparecida Martins Garcia

Universidade de Brasília
lenise.garcia@gmail.com

Resumo

O presente artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em Ensino de Ciências, com enfoque na Educação Ambiental Crítica. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa em que participaram 58 alunos de 03 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, matriculados em 2016. O objetivo desta parte da pesquisa foi fazer um levantamento do perfil dos alunos e suas apreensões de modo que os dados colaborassem para a construção de um projeto de Educação Ambiental, a seguir implementado. Os resultados revelam que os alunos desconhecem parte dos problemas socioambientais da cidade em que moram, possuem em sua maioria, visões antropocêntricas e naturalistas sobre Meio Ambiente e apresentaram boas expectativas quanto ao uso do lúdico como estratégia pedagógica para um projeto de Educação Ambiental.

Palavras chave: percepções discentes, educação ambiental crítica, meio ambiente, metodologia lúdica

Abstract

This article is part of a Master's degree in Science Teaching, focusing on Critical Environmental Education. This is a quantitative-qualitative research in which 58 students from 03 classes of 9th grade, elementary school from a public school in Federal District enrolled in 2016 participated. The objective of the research was to make a survey of the profile of students and their concern in a way that the data collaborated for the construction of an Environmental Education project. The results reveal that the students do not know part of the socio-environmental problems of the city where they live in. Most of them have

anthropocentric and naturalistic visions about the environment and showed good expectations regarding the use of ludicity as a pedagogical strategy for a future Environmental Education project.

Key words: student perceptions, critical environmental education, environment, ludicity methodology

Educação Ambiental e Meio Ambiente

A relação que o homem mantém com o meio ambiente revela peculiaridades da crise socioambiental atual, que são pautadas em paradigmas historicamente e culturalmente situados na exploração desmedida dos bens naturais. Abordar essa relação desarmônica e conflituosa, na tentativa de compreendê-la, pode representar um passo de auto-reflexão humana, um caminho de desconstrução sociocultural rumo a mudanças. A Educação Ambiental (EA), como uma educação para o Meio Ambiente (MA), se mostra como uma alternativa para essa desconstrução com vistas à superação da dicotomia sociedade/meio ambiente. Nesse contexto, a EA preza pela formação de novos valores e atitudes do sujeito humano, comprometendo-se com a amplitude das dimensões ambientais e com a construção de novos conhecimentos de modo a se contrapor a uma perspectiva cartesiana, mecanicista e reducionista.

Grün (1996), em seus estudos sobre os pressupostos epistemológicos da educação ambiental, discute que a visão dicotômica entre homem e meio ambiente é reflexo da relação antropocêntrica pautada na exploração dos bens naturais pelo agir humano, que encontra influência em quatro grandes pensadores: Galileu, Francis Bacon, Descartes e Newton. Essa nova racionalidade transforma a concepção organísmica e a substitui pela ideia de natureza mecânica, sem vida. Perde-se dessa forma a sensibilidade estética, dos valores, da ética, enquanto a natureza é objetificada. Diante do que autor chamou de cartesianismo, essa cisão entre natureza e cultura é a base da educação moderna, o que, segundo ele, representa um grande entrave para práticas de Educação Ambiental, já que não podemos negar que somos seres sócios-históricos. O autor ainda vai adiante, quando afirma a impossibilidade de qualquer tentativa de preservação ambiental dentro do paradigma cartesiano. No entanto, ele sinaliza que “um dos problemas epistemológicos centrais da EA é repensar a dicotomia entre sujeito e objeto” (p.57), para termos condições de compreender as questões ambientais fora da ótica antropocêntrica e não cairmos numa prática que ele chamou de pedagogia redundante, ou seja, uma pedagogia cujo discurso “nega aquilo que ele próprio pretende afirmar” (p.57).

A educação ambiental é um convite à reflexão que conseqüentemente auxilia na ressignificação dos acontecimentos atribuindo um novo sentido a eles, a partir do qual se pretende uma mudança de valores e atitudes. Na perspectiva da Ecopedagogia, Avanzi (2004) discorre que “[...] esses valores e atitudes serão construídos a partir de um movimento pedagógico e sócio-histórico que forme cidadãos capazes de escolherem os indicadores de qualidade do seu futuro.” (AVANZI, 2004, p.47)

A mudança de valores e atitudes contribuiria para a formação de um sujeito ecológico, orientado por sensibilidades solidárias com os meios social e ambiental (CARVALHO, 2004). É uma internacionalização de valores éticos e morais a respeito do meio ambiente. Dessa forma, se faz necessário trazer, à luz dos fatos, o horizonte histórico como fonte de tematização das questões socioambientais considerando o contexto social, econômico,

político, ético, cultural do sujeito. Os padrões culturais são um rico arcabouço de aprendizagens e de reflexões que servem de análise sobre nosso agir moral.

O sentimento de pertencimento requer compreensão sobre o que se entende por meio ambiente. Nesse sentido, Reigota (2004) discorre que não há consenso acerca do significado de MA na comunidade científica, razão pela qual não existe um conceito científico definido sobre o termo. Diante da falta de conceito, ele aponta para uma representação social do termo. A representação social de MA, segundo o autor, se constitui num lugar onde os elementos naturais e sociais estão em dinâmica relação e interação e que implicam em processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação.

Sauvé (2005) discute que o objeto da educação ambiental é fundamentalmente nossa relação como o meio ambiente e cabe ao educador considerar as múltiplas facetas dessa relação para intervir de maneira mais apropriada. Dialogando nesse mesmo sentido, Reigota (2004) aponta a necessidade de identificar as representações de Meio Ambiente (MA) entre as pessoas envolvidas no processo educativo, antes da realização de uma proposta de Educação Ambiental. Algumas representações de MA são discutidas na literatura, tais como: Naturalista, Antropocêntrica, no sentido de Lugar ou de Problema. A naturalista compreende MA como sinônimo de natureza, reforçando apenas os aspectos naturais, enquanto a antropocêntrica entende MA como recurso de posse a ser explorado pelo homem, intensificando a dicotomia ser humano e natureza. Os sentidos de lugar e de problema compreendem, respectivamente, MA como qualquer lugar e como um ambiente que precisa ser cuidado, preservado.

Carvalho (2008) discorre que projetos que abordam problemas ambientais locais e envolvem os alunos dentro e fora da escola geram reciprocidades com a comunidade, o que fortalece ações colaborativas sobre o meio em que estão inseridos:

A preocupação com os problemas ambientais locais ajuda a criar esse novo espaço de relações que, sem excluir a escola, a expande e constitui a comunidade como um novo ator nessa dinâmica, estabelecendo novos vínculos de solidariedade. Trata-se, enfim, de gerar novas reciprocidades entre a escola, a comunidade e a realidade socioambiental que as envolve. (CARVALHO, 2008, p.158)

Essa perspectiva de educação voltada para a realidade em que o aluno está inserido, ganha também importância no que diz respeito à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na escola. Pozo e Crespo (2009) analisam que há uma crise na educação científica comprovada pela frustração dos professores ao perceberem que os alunos aprendem cada vez menos e possuem cada vez menos interesse pelo que aprendem, uma vez que não veem sentido no conhecimento científico por não conseguirem aplicá-lo.

Carvalho (2008) destaca que dentre os objetivos da EA crítica está atuar na melhoria e solução dos problemas e conflitos e que o professor deve assumir o papel de mediador das relações socioeducativas e coordenador das ações, pesquisas e reflexões, possibilitando novos processos de aprendizagens tanto sociais, quanto individuais e institucionais. Diante do contexto, é de suma importância pensar em metodologias que alcancem esses propósitos. Sendo assim, a metodologia lúdica se apresenta nessa esfera com possibilidades de corresponder a essa expectativa.

A ludicidade, em seu sentido de trabalho-jogo, propõe uma perspectiva séria de atuação e criticidade que corresponde aos objetivos da EA crítica:

Evidentemente, essa atividade séria, essa busca de novos conhecimentos exige do estudante uma ação ativa, indagadora, reflexiva, desvendadora, socializadora, criativa, relações essas que constituem a essência psicogenética da educação lúdica, em total oposição à passividade, submissão, alienação, irreflexão, condicionamento da pedagogia dominadora (ALMEIDA, 1987, p. 22).

Abt (1974), analisando o potencial dos jogos para tomadas de decisão e ação, afirma que o treino que os jogos proporcionam tanto na formação da intuição, quanto na solução de problemas e no comportamento social possui um valor incalculável. O autor defende a ideia de que “a estratégia ideal de solução de problemas que aparece à maioria dos jogadores combina intuição e análise – análise usada para controlar a intuição, e a intuição usada para estender a análise além de limites familiares.” (p.21). O autor também complementa que os jogos são verdadeiros exercícios para os papéis que um dia o estudante exercerá em sua fase adulta.

Partindo dos pressupostos aqui discutidos em torno da análise prévia sobre a visão social de MA dos envolvidos no processo educativo, bem como a discussão em torno dos problemas socioambientais locais e estratégias metodológicas que correspondam à intencionalidade da EA crítica no âmbito da melhoria e solução para esses problemas, o presente estudo possui a seguinte questão de pesquisa: Quais são as percepções dos alunos sobre os problemas socioambientais locais que fazem parte da realidade em que estão inseridos, e quais são as representações sociais de MA que possuem, bem como suas expectativas em torno da aplicação de uma metodologia lúdica num projeto de EA?”

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de mestrado aplicada em 3 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Esta escola está situada a 400 metros de distância do córrego Guará, tema central de abordagem do projeto de EA da pesquisa. A coleta dos dados ocorreu por meio de aplicação de um questionário semiaberto que continha 11 questões. Ao total, foram recolhidos 58 questionários respondidos, que permitiram analisar o perfil dos alunos, suas apreensões sobre os problemas socioambientais que fazem parte da sua realidade e seus entendimentos acerca de Meio Ambiente. Os dados quantitativos foram tabulados, procedeu-se com análise estatística das questões fechadas e leitura flutuante das questões abertas, cujo conteúdo foi categorizado seguindo a análise de conteúdo de Bardin (1977). Trata-se de um método o qual os dados são sistematizados em categorias, unidades de registro e unidades de contexto. Assim, foram percorridas fases processuais, à luz de Bardin: pré-análise dos dados; exploração do material; tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Resultados

No ano de 2016, 77 alunos foram matriculados nas três turmas de 9º ano, no entanto, a média de alunos frequentes não ultrapassava 58 alunos, quantidade participante do questionário aplicado. Destes, 28 declararam ser do sexo feminino e 30 do sexo masculino.

A faixa etária dos alunos variou entre 13 e 19 anos. Apesar da maioria dos alunos terem entre

13 e 14 anos, que é a idade prevista para a série em questão, em torno de 47% apresentam importante defasagem idade-série. Para Carvalho (2008), uma das propostas da EA crítica é formar uma atitude ecológica que esteja atenta a identificar os problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos. Como a intenção do projeto de EA a ser aplicado na escola era abordar os problemas socioambientais locais, questionamos se os alunos moravam na mesma cidade em que estudavam, bem como se eles conheciam as questões socioambientais de sua realidade. A grande maioria dos alunos, 85%, afirmou morar na Candangolândia, cidade onde a escola está inserida. Deste modo, o projeto de EA atenderia a uma demanda socioambiental local em prol de contribuir na percepção e formação crítica dos alunos sobre os problemas locais, de modo a transformá-los.

Perguntamos aos alunos quais eram os problemas ambientais da cidade em que eles moravam. Os dados foram organizados e analisados na Tabela 1, segundo Bardin (1977), obedecendo à regra da exaustividade.

Temas	Categorias	Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de Contexto – Alguns Exemplos
Problemas Ambientais da Cidade	Poluição	Lixo Sujeira Entulho Queimada Esgoto	“Lixos pelas ruas no chão, porque vão para os mares, lagos e rios, resumindo contamina o ar e as águas.” “Os lixos pelas ruas, lixos rasgados pelas ruas como comidas, pedaços de móveis, etc” “Algumas ruas muito sujas, bueiros entupidos” “Entulhos e outras coisas que as pessoas acumulam” “As queimadas” “O esgoto que é praticamente um dos problemas em várias cidades” “A poluição dos rios através do esgoto”
	Desmatamento	Corte de árvores Destruição de área	“desmatamento” “Destruição de área verde que o governo quer construir casas”
	Água	Doença Desperdício Alagamentos	“Água parada fazendo com que isso traga o mosquito da dengue” “A água parada, essa tal de zica vírus, essa me preocupa bastante” “o desperdício de água” “as chuvas que alagam e destroem as cidades”
	Infraestrutura	Saneamento Básico Mato alto	“o saneamento básico, pois ainda está em processo de regulação” “mato alto” “a falta de energia”

	Segurança	Drogas	“ponto de tráfico na praça deixa os alunos com medo de sair da escola” “as praticinhas jogadas fora, usuários tomaram de conta”
	Desconhecimento	Não existe Não sabe	“Nenhum” “não sei”

Tabela 1: Problemas ambientais da cidade

As respostas dos alunos se concentraram em poluição, desmatamento, infraestrutura e água. No entanto, há uma problemática socioambiental importante, situada a apenas 400m da escola, que está relacionada ao córrego Guará e não apareceu nos dados. Percebe-se que provavelmente essa problemática poderia ser desconhecida e que caberia à escola situar o aluno no seu mundo vivido. Diante desse contexto, nos reportamos a Carvalho (2008) quando discute que a intencionalidade educativa de uma EA crítica é comprometer-se com a formação da capacidade de ler e interpretar um mundo complexo e que nesse sentido “o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser descrito como a formação de um sujeito capaz de ‘ler’ seu ambiente, interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes (CARVALHO, 2008, p.75). Os resultados também revelaram que 10% dos alunos estão alheios aos problemas ambientais que fazem parte da sua realidade, quando afirmaram não haver nenhum problema ambiental ou não sabem de nenhum problema ambiental da cidade em que moram. Os outros 90% mostraram conhecimento parcial dos problemas socioambientais de sua realidade; 86% deles afirmaram acreditar que os problemas ambientais elencados por eles afetavam suas vidas, enquanto 4% afirmam que não a afetam.

Em outra pergunta buscamos descobrir se os alunos conheciam o córrego que passa pela Candangolândia e o que sabiam sobre ele. 86% dos alunos afirmou não conhecer o córrego, tampouco sabiam algo sobre ele, corroborando os dados anteriores que evidenciaram o desconhecimento da maioria dos alunos sobre essa problemática. Dos 14% que o conheciam, um (a) aluno (a) destacou sua importância enquanto outros, os impactos sofridos por ele, conforme tabela abaixo:

Tema	Categorias	Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de Contextos – Alguns Exemplos
Córrego Guará	Importância	Importante	“Conheço um pouco, sei que ele é muito importante, pois ajuda na floresta (mata) que nos rodeia e que também é um grande influenciador na qualidade de vida da população da cidade”
	Impactos	Poluição Esgoto Lixo Sujeira Doenças	“Tem lugares no córrego que são bem poluídos” “Sei que cai água de esgoto lá dentro e lá tem muito lixo também” “Já ouvi falar que ele tem alguns tipos de objetos que a população joga dentro dele, tipo latinhas, embalagens, etc.” “Sei que ele era um pouco mais limpo e

			que ele cai no Lago Paranoá” “Ele é muito sujo, pode trazer riscos e doenças”
--	--	--	--

Tabela 2: Conhecimento sobre o córrego Guará

Percebe-se nos relatos dos (as) alunos (as) sobre o córrego, a ideia de um bem natural como recurso para ajudar a mata e promover qualidade de vida na população local, indicando perspectivas antropocêntricas. Nota-se também que, desprovidos de afirmações que enunciassem os entrelaçamentos em torno da situação socioambiental do córrego Guará, os dados revelaram uma realidade que parecia distante daqueles que estavam inseridos nela. Diante do contexto, reafirmou-se a necessidade de uma intervenção pedagógica que tivesse como enfoque a situação indesejada do córrego Guará e que levasse à percepção dos impactos sofridos e suas implicações.

Após as informações que nos ajudaram a compreender o perfil dos alunos e suas percepções acerca da realidade socioambiental em que estavam inseridos, seguimos a orientação de Reigota (2004), que aponta a necessidade de identificar as representações de Meio Ambiente (MA) entre as pessoas que estarão envolvidas em uma proposta de Educação Ambiental. Dessa forma, tivemos interesse em saber o que os alunos entendiam por meio ambiente, uma vez que sua representação possibilitaria compreender que tipo de relação estabeleciam com seu meio. Sabendo que Reigota (2004) e Sauvé (2005) já discorreram sobre diferentes apreensões sobre MA, encontramos indicadores que à luz dos autores auxiliaram na construção das categorias que ensejavam diferentes sentidos de MA trazidos pelos alunos, conforme Tabela 3:

Tema	Categorias	Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de Contextos – Alguns Exemplos
Representação de Meio Ambiente	Naturalista	Flora Fauna Natureza Água Ar	“Florestas, animais, o ambiente que não foi modificado pelo homem” “Nossa terra, o ar que respiramos” “Árvores, ar, flores, lago, etc” “A natureza, etc” “Árvores, plantas, oxigênio, gás carbônico, quase tudo aquilo que está preso à natureza e não é construção do homem”

	Antropocêntrica	Fonte de vida Fundamental para a vida	“Entendo como sendo uma fonte de vida para os animais e seres humanos” “Que ajuda para que tenhamos uma vida melhor” “Eu entendo que o meio ambiente é fundamental para nossas vidas” “O meio ambiente é muito importante para nossa vida como as árvores, plantações, etc”
	Lugar	Onde vive Cidade Natureza Florestas Convivência	“O lugar que a gente vive” “Natureza, cidades, etc” “Cidades, florestas, etc” “O nosso meio de convivência”
	Problema	Cuidado Preservação Respeito	“Eu entendo que o ambiente precisa ser preservado para o nosso bem porque se não preservar, não cuidar, nós vamos perder aquilo que é precioso” “Um lugar que precisa ser preservado” “Tudo que está em volta da gente pra cuidar, preservar florestas” “Pra mim é a preservação da natureza” “É o espaço natural que devemos cuidar pois ele é muito frágil, temos que respeitá-lo”
	Não elucidativa	Dúvida	“Entendo que o meio ambiente passou, passa e passará informações importantes para nossas vidas” “Eu acho que é a qualidade do lugar, ou o lugar com lixo, sujeira, etc”
	Desconhecimento	Não sabe	“Nada” “Eu ainda não tenho conhecimento suficiente para responder esta pergunta”

Tabela 3: Representação de Meio Ambiente

A visão naturalista de MA, seguida da antropocêntrica, apareceu de forma mais predominante nas expressões dos alunos, evocando ideias de “natureza”, “plantas”, “animais”, que se desvinculavam das interações socioculturais do homem. Carvalho (2008) discorre que essas ideias “naturalizadas” que moldaram o imaginário quando falamos de MA têm muita influência em programas de TV como documentários de Jacques Cousteau ou da National Geographic que retratam um mundo natural neutro. A natureza, segundo a autora, é vista como essencialmente boa, equilibrada, estável e que independe da interação com o homem. Nesse sentido, a perspectiva socioambiental, isto é, a relação de interação entre sociedade e

ambiente que evidencia a co-pertença formando um único mundo, é entendida como ameaça à integridade da natureza. Para a autora, é necessário superar esse campo marcado pela tradição naturalista e evocar a visão socioambiental, entrelaçada pela interação entre “a vida humana social e a vida biológica da natureza” (p.37). Nesse sentido, a autora afirma que:

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente. (CARVALHO, 2008, p.37)

O meio ambiente como qualquer lugar, foi também perceptível nas respostas dos alunos, embora esta apreensão não tenha sido tão destacada como as duas anteriores. Não importa se se trata de floresta, de cidade, de lugar onde vivemos ou até mesmo onde convivemos. As expressões dos alunos, ora naturalizada, ora urbanizada, ainda que no sentido de convivência, não abarcam uma perspectiva de relação entre as dimensões.

Talvez na tentativa de responder à questão, mesmo que não a compreendesse, expressões confusas também foram encontradas nas respostas dos alunos, o que pode evidenciar a falta de entendimento sobre o termo. No entanto, foi importante perceber a negativa de alguns alunos quando se pronunciaram afirmando não saberem nada sobre meio ambiente ou não terem conhecimento suficiente sobre o assunto. Logo, diante dos resultados dessa fase exploratória, ampliamos nossos horizontes para compreender as abordagens que se faziam necessárias durante a intervenção do nosso projeto de EA, já que partindo da visão que os alunos tinham ou não sobre MA percebemos que carecia de interfaces que completasse o sentido do termo e discussões que abarcassem perspectivas sociais, culturais, históricas, econômicas, políticas sobre os problemas socioambientais da cidade, dos quais nos concentramos no córrego Guará.

Sobre a possibilidade de se trabalhar com atividades lúdicas como estratégia pedagógica, os alunos manifestaram expectativas, embora tenha aparecido relato que apresentou condição para que fosse bem aceito, conforme apresenta a Tabela 4:

Tema	Categorias	Indicadores/Unidades de Registro	Unidades de Contextos – Alguns Exemplos
Futuras experiências lúdicas	Expectativa	Conscientização Firmar opinião Atitude Cuidado com o ambiente Interação professor/aluno Ótima ideia Legal Importante Aprendizado	“Apoio a ideia, irá nos ajudar a nos conscientizar sobre o meio ambiente” “Será bom porque irá nos ajudar a firmar opiniões” “Acho bom porque precisamos de atitudes” “Um bom jeito de cuidar do ambiente que a gente mora” “Acho uma atitude muito boa porque os professores irão interagir mais com os alunos” “Eu acho uma ótima ideia” “Vai ser muito legal”

		Ótimo	“Muito legal e importante”
		Conscientização	“Eu acho bom”
		Divertido	“Acho bom, porque além da pessoa aprender o estudo, ajuda a ter concentração”
		Indiferente	“Seria ótimo todos terem essa experiência”
		Diferente	“Acho legal porque irá nos conscientizar e nós poderemos conscientizar outras pessoas”
			“Eu acharia divertido”
			“Normal”
			“Muito bom porque irá ser algo diferente”
	Condição	Organização	“Se for bem organizado, eu acho ótimo”

Tabela 4: Opinião dos alunos sobre futuras experiências lúdicas na escola

No que concerne à formação de opiniões e formas de expressá-las, Dhome (2003) aponta para a utilização do lúdico como possibilidade para o convívio e partilha em coletividade, para a vida em equipe, para o exercício de troca de ideias “que levará a formas de associação de opiniões ou de análise de conveniências das opiniões contrárias” (p.129).

O desenvolvimento pessoal e formação de uma atitude cooperativa são apresentados por Dhome (2003) como objetivos alcançados por meio das atividades lúdicas. Alinhada à essa ideia, a participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem, defendida por Dewey, também poderá ser percebida por meio das atividades lúdicas (DHOME, 2003). Nesse sentido, a expectativa de atuação por meio de práticas de atividades lúdicas pôde ser percebida. Essa discussão se alinha também ao que defende kishimoto (1999), como o jogo sendo um processo para tomada de decisão, da qual é complementada por Almeida (1987) e Abt (1974) quanto ao seu alcance para tomadas de ação, isto é, colocando o aluno como protagonista de decisões e mudanças em seu meio.

Como as atividades lúdicas pressupõem o uso de regras, defini-las favorece uma atmosfera de motivação e de interesse dos participantes (DHOME, 2003). Nessa perspectiva, um aluno considerou a organização como premissa importante.

Dohme (2003) discute ainda que a atividade lúdica prenuncia uma situação de boa receptividade por parte do aluno que “passa a ver o adulto (professor) de uma forma mais próxima.” (p.114). Nesse sentido, um (a) aluno (a) considerou uma oportunidade de maior interação entre professores e alunos.

Compreendidas as visões dos alunos sobre MA, suas apreensões sobre os problemas socioambientais que fazem parte do seu mundo vivido e suas expectativas sobre metodologia lúdica, a etapa seguinte foi mergulhá-los por meio de um projeto de EA lúdico, no universo de que fazem parte mas que no entanto compreendiam pouco.

Conclusão

Transformar realidades socioambientais, uma das intencionalidades da EA crítica, pressupõe compreendê-las e analisá-las, levando em conta o emaranhado de circunstâncias que contribuem para os atuais problemas. Essa perspectiva pode ser uma resposta profícua à crise na educação científica, uma vez que os alunos passariam a ver sentido no conhecimento científico por conseguirem aplicá-lo em seu dia-a-dia, mais precisamente para a transformação dos problemas socioambientais locais. Assim sendo, explorar previamente realidades locais possibilita conhecer as demandas que podem auxiliar no delineamento de objetivos e planos de um projeto de EA.

Sabendo que a compreensão de MA traz indicativos de como é a relação do homem com seu meio e que consequentemente pode revelar problemáticas importantes, cabe à escola explorar as realidades em que estão inseridas de modo a situar o aluno no seu mundo vivido e, sobretudo, formar valores que avancem para uma cidadania ambiental.

Os resultados dessa nossa exploração prévia indicam demandas socioambientais locais que os alunos desconhecem ou pensam não existirem. Nesse sentido, remetendo-nos aos dados analisados, a situação indesejada do córrego Guará é um tema gerador importante de ser debatido na escola, uma vez que a grande maioria a desconhece, mesmo estando tão próximo do ambiente escolar. Desconhecer a realidade é um impeditivo para uma formação crítica e atuante, o que prevalece o *status quo* das condições que estão postas. Dessa forma, uma perspectiva indagadora da realidade é de suma importância para a desconstrução de paradigmas historicamente estabelecidos que impedem o homem de se ver inserido numa atmosfera única de vida inter-relacionada.

As representações sociais de Meio Ambiente também discutidas se tornam uma reflexão importante para os debates em sala de aula, pois quanto mais a espécie humana se distancia do seu meio, conforme os dados encontrados em sua maioria nas perspectivas antropocêntricas e naturalistas, mais a crise ambiental se agrava.

O uso de metodologias lúdicas, que auxiliam o professor em suas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo motivam os alunos, revela potenciais possibilidades participativas que, correspondendo aos objetivos de um projeto de EA, podem alcançar transformação socioambiental bem como o desenvolvimento pessoal e social dos envolvidos no processo, evidenciando indicativos de uma formação mais plena.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos a todos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e à direção da escola pela contribuição com a pesquisa.

Referências

- ABT, C. C. **Jogos Simulados: Estratégia e tomada de decisão.** Rio de Janeiro, Olympto, 1974
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P.P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA, 2004. disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos. In: LAYRARGUES, P.P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA, 2004. disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4.ed, São Paulo: Cortez, 2008. 256 p

DHOME, V. **Atividades Lúdicas na Educação: O caminho dos tijolos amarelos**. 3.ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

GRUN, M. Capítulo 1 – O cartesianismo; In: _____ **Ética e Educação Ambiental : a conexão necessária**. Campinas, Papirus, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1999

POZO, J.I.; CRESPO, M.A.G. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: do Conhecimento Cotidiano ao Conhecimento Científico**. 5.ed. Porto Alegre, Artmed, 2009

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. PoA, Ed. Artmed, 2005.