

Educação Ambiental em contexto lúdico: percepções docentes

Environmental Education in a ludic context: perceptions of teachers

Elieanae Genésia Corrêa Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
elienaep@gmail.com

Aloysio da Silva Ferrão-Filho
Instituto Oswaldo Cruz
alloysio@ioc.fiocruz.br

Resumo

Este trabalho traz os resultados iniciais de um estudo de Educação Ambiental (EA) com docentes do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro (RJ) que participaram de uma dinâmica de grupo estruturada na produção de desenhos, seguida de discussão no grupo, visando captar suas percepções e concepções quanto ao meio ambiente de modo a sistematizar seus conhecimentos prévios. Os resultados indicam que a maioria das docentes tinha uma visão naturalista e antropocêntrica de ambiente, focando basicamente na conservação e preservação dos ambientes naturais. No entanto, todas as participantes se mostraram abertas para discutir e participar do processo de construção, desconstrução e reconstrução do saber ambiental proposto na pesquisa e a atuarem como agentes multiplicadores.

Palavras chave: educação ambiental, docentes, ludicidade, percepção ambiental

Abstract

This work brings the initial results of an Environmental Education (EE) study with elementary school teachers from a public school in the city of Rio de Janeiro (RJ) who participated in a group dynamic structured in the production of drawings, followed by a discussion in the group, aiming to capture their perceptions and conceptions about the environment in order to systematize their previous knowledge. The results indicate that most teachers had a naturalistic and anthropocentric view of the environment, focusing basically on the conservation and preservation of natural environments. However, all participants were open to discuss and participate in the process of construction, deconstruction and reconstruction of the environmental knowledge proposed in the research and to act as multiplying agents.

Key words: environmental education, teachers, ludicity, environmental perception

Introdução

A realidade ambiental vivida nos últimos anos tem sido marcada por inúmeros episódios de agressão aos ambientes naturais. Degradação dos recursos hídricos, poluição, perda da biodiversidade, aquecimento global são problemas globais anunciados e discutidos por cientistas e líderes de diversos países desde a Conferência de Estocolmo, em 1972; todos com consequências na qualidade e permanência da vida humana.

A escassez de água para consumo humano, produção de alimentos e indústrias (realidade em alguns países) é um risco iminente em todo planeta. Malha hídrica poluída, com baixo volume de água e/ou alta incidência de florações de cianobactérias (produtoras de toxinas, algumas cancerígenas) tornam a captação e tratamento de água para consumo inviável economicamente e mesmo impossível, devido aos riscos à saúde, além de que a infraestrutura de saneamento, no Brasil, não acompanha o crescente aumento da população e não contem a contaminação e poluição dos mananciais e que a transformação natural da água contaminada/poluída em água potável é lenta e limitada, sendo vital seu uso com racionalidade, sopesando sua proteção, as necessidades sanitárias e socioeconômicas e o consenso em razão de sua distribuição desigual sobre a Terra (COSTA, 2017, PEREIRA; FERRÃO-FILHO, 2019, PETERS, 2005).

Nesse contexto, defendemos ser primordial oferecer à população informações e habilidades que permitam a ela sensibilizar-se e entender a dinâmica do meio natural, repensar sua relação com ele e resgatar a percepção de pertencimento mediante um ensino crítico, contextualizado e ligado às questões socioambientais, econômicas e culturais, como nas ações de Educação Ambiental (EA) com enfoque crítico (EAC), descrita por Guimarães (2000, 2006) e Loureiro e Layrargues (2013). Para Loureiro (2006), a EA não pode ter uma visão reducionista do saber científico e priorizar exclusivamente aspectos técnicos e instrumentais; ao contrário, ela deve incluir aspectos sociopolíticos e culturais, discutindo causas e efeitos dos processos de degradação e relacionando EA, Ciência, justiça socioambiental e formação crítica.

Cabe à escola propiciar e discutir contextualizada e criticamente informações ligadas à relação ambiente-homem-saúde, complementando e questionando conceitos pré-existentes adquiridos no convívio familiar e social do aluno desde os anos iniciais de ensino e desenvolvendo um processo de conscientização que favorecerá sua participação mais ativa nos processos de preservação e uso sustentável dos recursos (PEREIRA; FERRÃO-FILHO, 2019), considerando o caráter interdisciplinar da EA e um ensino prazeroso, em um contexto mais lúdico. Nesse cenário, estudos têm discutido a formação inicial dos professores, mostrando suas dificuldades na abordagem de temas ambientais e na atuação em atividades didáticas interdisciplinares e lúdicas, inerentes à EA, mas pouco exploradas nas escolas (PEREIRA; FONTOURA, 2015a). Cabe lembrar que vários autores apontam a importância da ludicidade no ensino, independente da idade e do nível de escolaridade (TRINCA; VIANNA, 2014).

Frente a esse panorama, trazemos resultados parciais de um estudo de EA que visa discutir e ampliar os saberes de docentes da Educação Básica quanto à degradação dos mananciais de água doce e as consequências na proliferação de cianobactérias e na saúde da população em um contexto lúdico. Este recorte analisa dados obtidos em uma dinâmica de grupo (DG) apoiada na produção e discussão de desenhos, usada para a captura das percepções e concepções iniciais dos sujeitos quanto ao ambiente. Para Perpétuo e Gonçalves (2000), as DG envolvem atividades de ensino realizadas em grupo, que facilitam a interação social construtiva, na qual o aluno aprende a lidar com diferentes opiniões, a argumentar, a se por no lugar do outro e a cooperar para alcançar um objetivo comum.

A saber, entendemos percepção ambiental conforme Kuhnen (2009): apreensão, seleção e sistematização das informações ambientais que permitem uma ação, obtidas através de mecanismos sensoriais, cognitivos e emocionais em uma vivência e que podem se modificar

com os resultados dessa atuação; ela está presente em nossos juízos e intenções modificadoras sobre os impactos ambientais e é resultado da forma como nossa interveniência social e valores culturais agem na vivência desses impactos. Cabe frisar que a construção da percepção de ambiente dos sujeitos é essencial a um estudo de EA, configurando-se como um objeto complexo e integrado que encerra processos e fenômenos de ordem natural, técnica e social, pretendendo ser, além de complexo, aberto e holístico (LEFF, 2002).

Metodologia

O estudo, parte preliminar de uma investigação em curso, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória descritiva, indicada nos estágios iniciais da pesquisa visando obter e descrever informações sobre um assunto ainda pouco conhecido e explicitar um problema (GIL, 2010). Adotamos a abordagem qualitativa que valoriza a compreensão de visões e ações sociais dos indivíduos e grupos populacionais para captar a realidade da experiência em questão e o significado da proposta de ação para os atores envolvidos (MINAYO et al., 2002).

Os sujeitos foram 8 docentes do 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) de uma escola da rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, em um bairro afastado do centro da cidade, possuindo sítios e áreas naturais nativas. A caracterização dos sujeitos quanto a sua faixa etária, formação e atuação estão descritas na Figura 1.

Figura 1: Caracterização dos sujeitos – faixa etária, formação e atuação

DOCENTES			TOTAL
Faixa etária (Anos)	40-44	1	8
	45-49	3	
	50-54	1	
	55-59	3	
Formação	Nível Médio	1	8
	Graduação	5	
	Especialização	2	
Tempo de atuação (Anos)	20-24	1	8
	25-29	2	
	30-34	5	

Fonte: Questionário inicial aplicado aos sujeitos

O recurso usado para captar as percepções e concepções latentes dos sujeitos foi a DG Querer (FIGURA 2), realizada duas semanas após o grupo ter respondido a um questionário com questões para sua caracterização e relacionadas à temática da pesquisa. Ela foi descrita em outro estudo envolvendo docentes da Educação Básica (PEREIRA; FONTOURA, 2016).

Figura 2: Descrição metodológica da DG Querer

<p><u>Procedimento inicial:</u></p> <p>1 – Solicitou-se aos participantes que, em uma das folhas, desenhassem uma representação do meio ambiente (a primeira ideia que surgiu).</p> <p>2 – Em seguida, escrevemos a frase ‘O rio que eu quero; o ambiente que eu desejo.’ e pedimos que fizessem um desenho relacionado a ela no verso da folha.</p> <p>3 – Na outra folha, solicitamos às docentes que pensassem sobre a relação homem-ambiente e escrevessem uma frase sobre os temas abordados.</p>	<p><u>Procedimento final:</u></p> <p>1 – Cada participante mostrou seu primeiro desenho, discutindo-o com o grupo.</p> <p>2 – Depois, cada um apresentou o outro desenho e leu a sua frase, expondo o que pensou/pensa e o porquê daquele desenho, discutindo com o grupo.</p> <p>3 – Para finalizar a dinâmica, os docentes analisaram a atividade enquanto ferramenta didática e a possibilidade de a utilizarem em sua prática pedagógica.</p>
--	---

Fonte: PEREIRA; FONTOURA, 2016

Para este recorte, trazemos os resultados referentes aos itens relacionados à representação de meio ambiente: item 1 do Procedimento inicial (desenhos) e item 1 do Procedimento final (sua discussão). A avaliação baseou-se na análise e categorização desses dados, observando as percepções e concepções dos sujeitos quanto à problemática ambiental, meio ambiente e EA.

Vale destacar que buscamos apurar se as docentes desenharam uma imagem típica, um esquema geral e consensual chamado por Bernard Darras (1996, apud DUARTE, 2008) de iconotipo, que configura o nível de base da produção e comunicação com imagens visuais, dando-lhe apenas uma intenção comunicacional, não artística; o que foi refutado ao comparamos os dados obtidos nos desenhos com aqueles obtidos nos resumos e em suas falas.

Resultados e discussão

Durante a DG, vimos o interesse das professoras em discutir a temática ambiental e a proposta de abordagem didática. Todavia, duas delas questionaram a participação na atividade, não entendendo como o ato de desenhar se relacionaria com as futuras atividades com os alunos e com sua preparação para a participação na pesquisa. Assim, explicamos que, ao usarmos instrumentos de coleta com características diferentes, teríamos informações mais abrangentes, pois o pensamento/conhecimento se manifesta diferentemente a cada vez que o solicitamos e dependendo da forma que o solicitamos. Também expomos a importância de elas vivenciarem a DG para entendê-la melhor enquanto proposta didática. Ante a essa explanação, o grupo disse que a abordagem era interessante e duas docentes compararam a situação vivida com o processo de avaliação dos alunos, onde elas buscam utilizar-se de vários instrumentos.

A DG favoreceu a espontaneidade na exposição das percepções e concepções prévias dos sujeitos e sua sistematização e contextualização; reduziu a influência dos pesquisadores e permitiu a interação e troca de saberes, a exposição de questionamentos e dúvidas de forma descontraída, conduzindo-os à (re)construção do conhecimento. Lembrando Canabarro e Basso (2013), a pesquisa se enriquece com as experiências vividas através do diálogo, devendo estar aberta às revisões, reestruturações e transformações geradas ao longo de suas atividades.

Após explicarmos cada etapa às docentes e que seria importante não discutir suas ideias com o grupo durante a produção dos desenhos para que não fossem influenciadas, duas delas disseram que tinham dificuldades para desenhar, fato encontrado em outros estudos dos autores (PEREIRA; FONTOURA, 2015b, 2016; PEREIRA; SANTOS, 2013).

Analisando a produção das docentes

A humanidade já foi mais integrada à natureza, percebendo-se como um ser pertencente a ela, que interage e participa de sua dinâmica, tendo, porém, se distanciado ao longo do tempo, sentindo-se um ser superior. Como efeito, a percepção de ambiente também tem mudado.

Santos e Imbernon (2014) reportam várias acepções para meio ambiente, frutos da construção histórico-social. Neste sentido, para Reigota (2010), seu conceito é uma representação social, sendo vital aos estudos de EA primeiro conceber como os sujeitos o percebem/entendem. O autor propôs 3 categorias para caracterizar as concepções de ambiente, adotadas neste estudo: naturalista (foca nos aspectos naturais; natureza intocada), antropocêntrica (natureza a serviço do homem) e globalizante (reciprocidade das relações natureza-sociedade). As categorias naturalista e antropocêntrica não veem o homem como integrante do ambiente no mesmo nível dos demais seres vivos (tidos como inferiores), podendo usufruir dos bens naturais de forma ilimitada e irrestrita; enquanto a globalizante integra homem-ambiente. Com este

enfoque, para a 1ª etapa da DG (representação de meio ambiente) fixamos 3 categorias de análise: Natural – ambientes naturais sem interferência humana; Natural-Urbano – incluía ambiente natural e áreas construídas; Planeta – representação do planeta como um todo (FIGURA 3).

Figura 3: Categorias dos desenhos da 1ª etapa da DG Querer

Categorias	Desenhos
Natural	5
Natural-Urbano	2
Planeta	1

Fonte: Dados oriundos da análise dos 1ºs desenhos dos sujeitos

A Figura 3 mostra que apenas 1 desenho foi classificado na visão globalizante, representando-o de forma personificada e em duas versões (FIGURA 4): a 1ª ‘poluído’ e triste e a 2ª ‘limpo’ e sorrindo. Ao apresentá-lo, a professora reafirmou a mensagem do desenho dizendo que a 1ª imagem é o planeta real em que vivemos e a tristeza simboliza as situações degradantes pelo qual está passando, e a 2ª é um planeta cuja população dominante (nós) é ambientalmente educada, cuida e respeita suas limitações. Ela também destacou que fazemos parte do ambiente e que sofreremos as consequências do descaso com as questões ambientais.

Nesse momento, uma das docentes, cujo desenho foi agrupado na categoria Natural-Urbano (FIGURA 5), reforçou essa ideia, dizendo que estamos todos integrados ao ambiente e que somos responsáveis pela degradação ambiental enquanto indivíduos (atitudes individuais) e cidadãos (atitudes coletivas) e que, apesar de precisarmos dos recursos do ambiente, temos que mudar nossa postura para sobrevivermos. A fala desta professora complementou a mensagem de seu desenho, elencado na visão antropocêntrica, e indicou que sua percepção de ambiente tem um viés da visão globalizante. Observa-se aqui que a estratégia usada na DG, associando o desenhar e a exposição verbal do pensamento através do diálogo, permitiu a captura dos significados compartilhados propiciando uma visão mais ampla das percepções dos sujeitos e também a sua objetivação, como sugerido por Vygotsky (1988).

Figura 4: Desenho da Docente 2



Figura 5: Desenho da Docente 3



Fonte: Produções do 1º momento da DG Querer

A professora do outro desenho da categoria Natural-Urbano teve um discurso conflitante, destacando ser essencial o uso dos recursos (visão antropocêntrica) e, ao mesmo tempo, a necessidade de preservarmos os ambientes (visão naturalista). Durante o debate, porém, reconheceu ser importante nos vermos como integrantes da natureza. Este resultado realça a importância do diálogo e da interação social na construção do conhecimento ao problematizar e contextualizar a realidade (FREIRE, 1994, VYGOTSKY, 1988).

Das 5 docentes cujos desenhos foram agrupados na categoria Natural, 2 inseriram uma pessoa, mantendo, porém, os ambientes intactos. Ao apresentá-los, uma delas disse ser preciso

manter os ambientes naturais intocados e recuperar aqueles já degradados e a outra frisou que a pessoa presente no desenho poderia interferir negativamente. Outro desenho a ser destacado foi um coração personificado (FIGURA 6), que, segundo a professora, representa o ‘ambiente como fonte de vida, pois o coração é um órgão vital’, assim, ‘devemos cuidar e preservar o ambiente’.

Figura 6: Desenho da Docente 1



Fonte: Produções do 1º momento da DG Querer

As demais professoras dessa categoria também disseram que ‘o ambiente deveria permanecer intacto, sem qualquer interferência humana’; que ‘isso seria o ideal’, reforçando a percepção naturalista de ambiente, principalmente por usarem esse termo para representar apenas ambientes naturais. Para Leff (2001), a visão naturalista destaca somente os problemas mais visíveis da degradação ambiental e limita-se à ideia de conservação, gerando um esquematismo na definição/caracterização da dimensão ambiental e no desenvolvimento da EA na educação básica.

Sobre as percepções das docentes aqui apresentadas, os estudos de Costa et al. (2012), Frazão et al. e Pereira e Fontoura (2016) tiveram resultados semelhantes, com a predominância da visão naturalista de ambiente, seguida da antropocêntrica e de um percentual mínimo da globalizante.

Em nenhum momento, o papel da escola ante as questões ambientais foi citado, nem a relação destas com as questões sociais. As duas docentes que mostraram ter uma visão globalizante de ambiente apenas apontaram a necessidade de campanhas de conscientização, de melhorar a fiscalização e que a população denuncie e cobre atitudes mais eficazes do poder público. Neste sentido, segundo Jacobi (2003), a falta de informação e consciência ambiental leva a uma postura passiva de desresponsabilização e dependência, às vezes presentes nas pessoas.

Considerações Finais

As premissas expostas mostram que a maioria das docentes tem a visão naturalista de ambiente, em um viés antropocêntrico. Todas percebiam as agressões ao ambiente, vinculando-as às ações humanas, sem considerar aspectos socioeconômicos, mas entendendo que a degradação ambiental pode extinguir-nos. e a importância de sua atuação em EA ante os discentes

Elas não citaram o papel da escola, não se vendo efetivamente como agentes no processo de mitigação da problemática socioambiental e a importância de sua atuação ante os discentes, indicando que sua prática em EA era incipiente e distante da EAC. Todavia, elas disseram ser importante abordar esse tema e realizar ações de EA na escola.

Frente a esse cenário, é legítima a proposta de atuação junto às docentes para discutir ações de EAC, pois, mesmo não concluído, o estudo as motivou/mobilizou e discutiu temas relevantes, sendo eficaz na sistematização de suas concepções prévias, norteadando sua continuidade.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/Conselho de Educação, 2017.
- CANABARRO, M. M.; BASSO, L. O. Os professores e as redes sociais – É possível utilizar o Facebook para além do curtir? **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-9, 2013.
- COSTA, J. R.; SOARES, J. E. C.; TÁPIA-CORAL, S.; MOTA, A. M. A percepção ambiental do corpo docente de uma escola pública rural em Manaus (Amazonas). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 7, 2012.
- COSTA, T. G. N. **Crescimento demográfico e saneamento básico nas capitais regionais do Brasil**. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.
- DUARTE, M. L. B. Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17.; 2008, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina, UDESC, 2008.
- FRAZÃO, J. O.; SILVA, J. M.; CASTRO, C. S. S. de. Percepção ambiental de alunos e professores na preservação das tartarugas marinhas na Praia da Pipa – RN. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: Temas em meio ambiente**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO Editora, 2000.
- GUIMARÃES, M. **Caminhos da Educação Ambiental**. Da forma à ação. Campinas: Editora Papirus, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, 118, 2003.
- KUHNEN, A. Meio ambiente e vulnerabilidade: a percepção ambiental de risco e o comportamento humano. **Geografia**, v. 18, n. 2, p. 37-52, 2009.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. RJ, Vozes/PNUMA, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.11, n. 1, p.53-71, 2013.
- MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PEREIRA, E. G. C.; FERRÃO-FILHO, A. da S. Educar ambientalmente: percepções de docentes do 1º segmento do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2019.
- PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. Educação Ambiental (EA) na perspectiva do ensino de ciências. **Revista Interações**, v. 11, n. 39, p. 564-576, 2015a.

- PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. Oficinas de Histórias em Quadrinhos como recurso de avaliação. **Latin American Journal in Science Education**, v. 2, 22061, p. 1-14, 2015b.
- PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. Percepções da dimensão ambiental em um contexto lúdico: docentes enquanto sujeitos. **Revista Ciências & Ideias**, v. 7, n.2, p.51-72, 2016.
- PEREIRA, E. G. C.; SANTOS, T. C. A utilização de oficinas de historias em quadrinhos em um processo avaliativo. **Revista Práxis**, ano 5, edição especial, 2013a.
- PERPÉTUO, S. C.; GONÇALVES, A. M. A Dinâmica promove a participação. Mundo Jovem PUCRS, ed. 303, fev., 2000.
- PETERS, Pe. T. P. S. Conferência de Abertura do 1º encontro das Águas. In: MESSIAS, A. S.; COSTA, M. R. N. (Orgs.). **Água: fonte de vida**. Recife: UNICAP, 2005.
- REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. 8a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, J. A. E.; IMBERNON, R. A. L. A concepção sobre “natureza” e “meio ambiente” para distintos atores sociais. **Terra e Didática**, v. 10, n. 2, p. 151-159, 2014.
- TRINCA, J. R.; VIANNA, P. B. de M. O lúdico como estratégia de inclusão. **Revista Pós-Graduação: desafios contemporâneos**, n.1, v. 1, p. 161-173, 2014.
- VIGOSTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.