

Ecofeminismo em Sala de Aula: Caminhos para uma Educação Transformadora e Sustentável

*Ecofeminism in the classroom:
pathways to a transformative and sustainable education*

Ana Maria Schimanski¹
Maria das Graças Cleophas²

Resumo

Este artigo analisa as transformações nas representações sociais de estudantes do 6º ano sobre ecofeminismo e sustentabilidade a partir da aplicação do jogo educativo formalizado “Salve a Diversidade”. A pesquisa qualitativa, realizada com 30 alunos de uma escola pública em Curitiba-PR, empregou associação de palavras, escala Likert e *debriefing* para examinar percepções pré e pós-intervenção. Os resultados evidenciam que a experiência lúdica possibilitou a passagem de concepções intuitivas para compreensões mais críticas e complexas, incorporando dimensões de direitos humanos e equidade de gênero. Além disso, a intervenção estimulou competências de ação relacionadas à reciclagem, preservação ambiental, cuidado com a água e uso de transporte público, articuladas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Conclui-se que o jogo educativo formalizado se configura como estratégia pedagógica potente para promover aprendizagens transformadoras no ensino de Ciências.

Palavras-chave: Ecofeminismo. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Jogos Educativos. Representações Sociais.

Abstract

This article analyzes the transformations in the social representations of 6th-grade students regarding ecofeminism and sustainability through the application of the formalized educational game Save Diversity. A qualitative study was conducted with 30 students from a public school in Curitiba, Brazil, using word association, a Likert scale, and debriefing to assess pre- and post-intervention

1. <https://orcid.org/0000-0001-9613-7172>. schimanskianamaria@gmail.com

Mestra em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná (PPGECM). Pós-graduação Especialização em Magistério da Educação Básica com concentração em Interdisciplinaridade na escola, Educação Especial Inclusiva com ênfase na deficiência intelectual. Na Prefeitura Municipal de Curitiba-PR, atualmente, no departamento de desenvolvimento profissional.

2. mhcp76@gmail.com. Doutora em Ensino das Ciências, com ênfase no Ensino de Química, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atualmente, é docente da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), onde também integra o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (PPGIES)

perceptions. Results indicate that the ludic experience enabled a shift from intuitive understandings to more critical and complex conceptions, incorporating dimensions of human rights and gender equity. Furthermore, the intervention fostered action competences related to recycling, environmental preservation, water care, and public transport use, directly linked to the Sustainable Development Goals (SDGs). It is concluded that the formalized educational game represents a powerful pedagogical strategy to promote transformative learning in Science Education.

Keywords: Ecofeminism. Education for Sustainable Development. Educational Games. Social Representations.

Introdução

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, o currículo de Ciências da Natureza deve abranger, além de questões técnicas, um repertório que possibilite discussões e reflexões para o desenvolvimento da postura crítica do estudante. Isso quer dizer que são necessárias estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de conteúdos articulados a problemáticas sociais (Brasil, 2022). Nesse sentido, ao abordar temas importantes a partir de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e suas competências-chave, pode contribuir significativamente para que o estudante adquira competências como a autorreflexão, pensamento holístico e compreensão normativa (Amprazis; Papadopoulou, 2024). Dito isso, dentre estes temas, o ecofeminismo é tido como um campo do conhecimento que dialoga com a EDS, pois, trata-se da relação entre uma vertente do feminismo, isto é, um movimento histórico e político, e o meio ambiente e seus recursos (Zein; Setiawan, 2017).

Para Guerra (2023, p. 240), o ecofeminismo pode ser compreendido como uma ferramenta que busca representar ideias capazes de questionar e desestabilizar concepções hierárquicas e dualistas de mundo e, com isso, essa perspectiva “contesta associações conceituais que tradicionalmente vinculam as mulheres à feminilidade, ao corpo e à sexualidade, enquanto relacionam os homens à masculinidade e ao poder (p. 240). Além disso, Echegoyen-Sanz e Ezpeleta (2021) defendem que o ecofeminismo ela também é um nó temático que integra conceitos-chave e conteúdo atitudinal para atingir uma visão holística sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Isto denota, sobretudo, a importância de agregar discussões sobre o ecofeminismo em sala de aula, pois abre espaço para refletirmos e construirmos propostas educativas em ciências da natureza que dialoguem com diferentes campos do saber (Carvalho; Oliveira; Costa, 2025).

Partindo desse contexto, o ecofeminismo possibilita discussões relevantes que podem ser exploradas sob a ótica da EDS, uma vez que revisita as questões de gênero e o vínculo entre as mulheres e a natureza. Nessa conjuntura, trabalhar o ecofeminismo na educação básica, sob a égide do ensino de ciências, pode viabilizar a perspectiva crítica sobre as questões ambientais de nossa sociedade patriarcal e androcêntrica, de modo a transformar pensamentos e práticas (Buckingham, 2004). Sobre a importância das discussões do ecofeminismo para a educação, ela pode ser compreendida como um modelo instrucional com orientação teórica e prática

para unir preocupações políticas e práticas educacionais (Gough *et al.*, 2017), podendo ajudar a estimular uma discussão aprofundada e complexa sobre questões ambientais e sociais em relação às estruturas sociais patriarcais (Parveen *et al.*, 2024). Diante dessas acepções, podemos ainda, infundir a Teoria das Representações Sociais (TRS) que pode utilizada como uma forma de análise de fenômenos psicológicos, pois possibilita o entendimento da construção de saberes sociais e coletivos (Reis; Bellini, 2011). E, neste trabalho, portanto, ela fundamenta a discussão da EDS aliada ao ecofeminismo.

Contudo, é imprescindível refletir sobre estratégias para discutir conteúdos da sustentabilidade, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em uma perspectiva crítica, ancorada ao ecofeminismo e à Teoria das Representações Sociais na disciplina de Ciências. Em se tratando da educação básica, especialmente do Ensino Fundamental II, a didatização lúdica (Cleophas; Soares, 2018), isto é, a utilização de jogos e/ou atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, pode favorecer a discussão de conteúdos importantes, ao passo que favorece o desenvolvimento de competências de ação nos estudantes de forma descontraída, alegre, prazerosa, dinâmica etc., porém, sem que haja perda do propósito pedagógico.

Em vista do exposto, o objetivo central deste estudo é analisar as percepções de estudantes sobre o ecofeminismo e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para isso, examinamos as representações sociais evocadas a partir de uma experiência com um Jogo Educativo Formalizado (JEF), desenvolvido especificamente para promover competências de ação nos alunos. Adicionalmente, a pesquisa investiga os benefícios autopercebidos da atividade e, por fim, visa contribuir com a literatura ao apresentar uma pesquisa empírica que articula os JEFs ao ecofeminismo (uma área com escassez de investigações, até onde foi possível verificar).

Ecofeminismo e Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Ensino de Ciências

Surgida nos anos 1960 em meio a críticas aos modelos de desenvolvimento, a articulação entre feminismo e ecologia deu origem ao ecofeminismo. Assim, este movimento parte da premissa de que a sociedade patriarcal promove uma dominação análoga sobre as mulheres e a natureza (Ruether, 1996), tratando ambas como propriedades a serem exploradas (Warren; Chaney, 1991). Cunhado por Françoise d'Eaubonne em 1974 para designar o domínio patriarcal sobre o ambiente (Zein; Setiawan, 2017), o termo é hoje amplamente entendido como a combinação dos movimentos ambientalista e feminista (Mukherjee, 2013).

Nesse cenário, a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) pode ser discutida e ancorada às questões do ecofeminismo. Isto porque, ela tem sido apontada como o caminho

a seguir para promover uma abordagem integradora no qual a economia globalizada e o atual modelo de consumo prevalecente podem transformar-se num sistema responsável e em sintonia com o ambiente (Vargas *et al.*, 2021). Desta feita, percebemos que ela pode contribuir para que temas de alta importância (tal como o ecofeminismo), sejam inseridos na escola para desenvolver ‘competências de ação sustentável’, já que desempenham um papel central nos conceitos vinculados à EDS. Weinert (2001) define competências como sendo a combinação positiva de conhecimento, capacidade e vontade na disponibilidade do indivíduo para lidar com sucesso e responsabilidade com situações mutáveis.

Nesse sentido convergente entre ecofeminismo e os ODS, a EDS convida a todos a colocarem em prática as competências que promovam uma ação, já que “incentiva os alunos a agir em nível individual e coletivo na medida do possível, a fim de moldar um futuro sustentável” (Bianchi *et al.*, 2022, p. 26). Dito isso, por meio do estudo do mundo que os cerca (e de sua realidade), os estudantes podem adotar uma postura crítica e assumir compromissos em prol de uma sociedade sustentável, com menos impactos ambientais antrópicos. E, no contexto escolar, ao incorporar debates ecofeministas, o professor pode potencializar a aprendizagem crítica, com intersecções de gênero (Rufino; Crispim, 2015). Com efeito, Petting (2021), defende a EDS como uma oportunidade para criar oportunidades de aprendizagem transformadoras e criticamente reflexivas que levam a uma ação coletiva e de longo alcance. Já Barth *et al.* (2007) consideram que a formação de competências deve abranger um conjunto de competências-chave que devem permitir uma aprendizagem ativa, reflexiva e cooperativa rumo ao desenvolvimento sustentável.

Diante disso, no ensino de Ciências, por exemplo, pode ser realizada a inserção dos princípios da EDS juntamente com as discussões sobre o ecofeminismo a partir da utilização de estratégias lúdicas, neste caso, os jogos educativos formalizados. Nesse panorama, jogos com essa finalidade proporcionam descontração e flexibilidade, ao passo que conduzem os estudantes ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências de ação (Barbieri; Silva, 2011). Assim, sob essa perspectiva, ao abordar conceitos e/ou ideias relativas às práticas sustentáveis, o professor pode proporcionar a mobilização de conhecimentos que visem a reflexão e a resolução de problemas socioambientais de seus alunos, de modo a incutir as competências de ação em suas vidas.

Jogos Educativos Formalizados e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): sob a lente das Representações Sociais

A aprendizagem lúdica estabelece um equilíbrio produtivo entre metas de aprendizagem e espontaneidade, gerando oportunidades que unem o avanço educacional à alegria da descoberta. Singularmente, sua essência reside no conceito plural do ‘lúdico’, discutido sob diferentes lentes teóricas,

que engloba desde o divertimento até atividades criativas com fins pedagógicos. Assim, ao empregar a didatização lúdica (Cleophas; Soares, 2018) em sala de aula, o professor fomenta um ambiente dinâmico que pode facilitar de forma exitosa a compreensão dos conteúdos. Ademais, nesse ambiente, ocorre a interação entre os estudantes, que se engajam, constroem competências e desenvolvem ou reforçam conhecimentos, pois, o jogo tende a despertar plurais interesses que são fundamentais para o processo de aprendizagem.

Entre as vantagens da adoção da didatização lúdica no ensino de Ciências, pode-se citar o enriquecimento do vocabulário, a mobilização de habilidades e competências de ação em se tratando dos conteúdos investigados (Chiarattio, 2015). Ademais, a ideia do lúdico, se remete, diretamente ao brincar. E sobre isto, Proyer (2017) argumenta que essa necessidade não termina no início da puberdade, visto que o brincar continua a ser inerentemente valioso para a compreensão de nós mesmos e de nosso lugar no mundo durante o início da vida adulta e além dela. No entanto, certamente, como cerne dessa seara do lúdico se encontra os jogos educativos. Sobre eles, Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) propuseram uma distinção, classificando-os em duas categorias: não formalizados e formalizados.

Considerando a referida classificação, o jogo em questão classifica-se como um Jogo Educativo Formalizado (JEF), do tipo didático, em virtude de sua semelhança estrutural com o formato de tabuleiro agigantado. Esta modalidade lúdica é frequentemente utilizada em contextos educacionais no Brasil, o que pode ser observado em exemplos como o ‘Tabuleiro da Jujuba’³ (iniciativa da Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto *O Canal*, Instituto Últimos Refúgios, Vale e Lar Mar), a ‘Carta da Terra’⁴ (desenvolvido pela Prefeitura da cidade de Vitória) e ‘A Grande Viagem do Albatroz’⁵ (uma colaboração entre o Centro Universitário Monte Serrat e o Projeto Albatroz), entre outras iniciativas lúdicas.

Ademais, a validade de tal formato é sustentada por Ouariachi *et al.* (2018) ao afirmarem que jogos dessa categoria propõem a resolução de problemas desafiadores e, ao mesmo tempo, alcançáveis. Conforme os mesmos autores, essa abordagem lúdica também proporciona experiências concretas, estimula o engajamento por meio da diversão, fornece *feedback* e aprimora competências. Tais atributos são congruentes com uma visão pedagógica para o ensino de Ciências que deve transcender a simples transmissão de informações e não se restringir a um único caminho para atingir os objetivos de aprendizagem. Assim, em alinhamento com Barbosa *et al.* (2021), torna-se fundamental a implementação de estratégias que incentivem o estudante

3. QUERO Ver Baleia. Jogo Gigante de tabuleiro Gigante da Jujuba encanta a garotada. Disponível em: <https://www.queroverbaleia.com/single-post/jogo-de-tabuleiro-gigante-da-jujuba-encanta-a-criancada>. Acesso em: 15 jul. 2025.

4. VITÓRIA. Jogo de tabuleiro gigante ensinará conceitos ambientais para jovens cidadãos. Publicada em 22/04/2013. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticias/noticia-11020>. Acesso em: 17 jul. 2025.

5. PROJETO ALBATROZ. Ajude a construir o jogo de tabuleiro “A Grande Viagem do Albatroz”. Publicado em 11 out 2017. Disponível em: <https://projetoalbatroz.org.br/educacao-ambiental/noticias-de-educacao-ambiental/ajude-a-construir-o-jogo-de-tabuleiro-a-grande-viagem-do-albatroz>. Acesso em: 17 jul. 2025.

a refletir, compreender e debater sua realidade. Esse processo, exemplificado pela proposta deste artigo, deve também promover o seu reconhecimento como um sujeito inserido em uma sociedade, sob uma ótica de coletividade.

Os Jogos Educativos Formalizados (JEF) podem potencializar a construção de representações mais consolidadas sobre temas da sustentabilidade e ecofeminismo, podendo atuar como instrumentos para explorar as representações sociais dos estudantes. Essas representações são saberes informais, construídos na prática cotidiana e que guiam as ações dos indivíduos (Rubira-García *et al.*, 2018). Uma vez que essas representações são formadas e negociadas por meio da interação social dentro do jogo, é importante considerar a riqueza dos canais de comunicação envolvidos. Nessa conjuntura de interação, os significados não são comunicados apenas verbalmente, mas também podem ser por meio de elementos visuais e não verbais, como a aparência e o comportamento dos jogadores (Hess *et al.*, 2008), porém, vale pontuar, que no caso desta pesquisa, optamos em levantar as representações sociais dos alunos com a escrita.

Nessa linha, a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici, fundamenta essa discussão, uma vez que surgiu da necessidade de compreender e explicar a realidade social, estando intrinsecamente ligada ao processo de construção de saberes sociais (Reis; Bellini, 2011). No âmbito deste estudo, a referida teoria, ao ser articulada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e com o ecofeminismo por intermédio de um jogo educativo formalizado pode se configurar como uma importante abordagem da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, já que pode abranger atitudes, crenças, interpretações e informações que os jovens aprendizes possuem (Cadavid-Múnera, 2021) e, ressignificá-las em competências para a ação que seja capaz de ser transformadora, pois se espera que os alunos adquiram a consciência participativa e se tornem responsáveis pelo cuidado do meio ambiente e de valorizar a igualdade de gênero (Wiyatmi *et al.*, 2021).

Metodologia

Caracterizado como uma intervenção educacional holística sobre o movimento ecofeminista (Echegoyen-Sanz; Ezpeleta, 2021), este estudo foi desenvolvido com base em uma metodologia qualitativa (Minayo *et al.*, 2002). A intervenção consistiu na aplicação de um jogo de tabuleiro agigantado, projetado para promover novas reflexões e atitudes em 30 estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II. O grupo foi selecionado intencionalmente

6. Este estudo é resultado da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná, cuja aprovação no Comitê de Ética da Universidade (CEP/SD-UFPR), possui CAAE: 64592522.2.0000.0214 e parecer n.º 5.799.511.

(Flick, 2009) no Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira, uma escola da rede pública de ensino situada no bairro Capão da Imbuia, em Curitiba (PR).

Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados efetuada a partir da intervenção pedagógica holística foi estruturada em quatro etapas sequenciais, sendo, uma sondagem por associação de palavras (realizada pré e pós-jogo), a aplicação de assertivas em escala Likert de quatro pontos (variando da opção 1 que indicava alta concordância até a opção 4 que indicava alta discordância), dispostas numa escala pictórica ‘com rosto sorridente’ (Quadro 1), adaptada do estudo de Hall, Hume e Tazzyman (2016), sem ponto neutro para evitar a centralidade das respostas (Cleophas; Cunha, 2020). Esta etapa teve como finalidade identificar os benefícios autopercebidos dos alunos sobre a intervenção com o uso do jogo “Salve a Diversidade”. E, por fim, uma sessão de *debriefing*⁷ como fechamento. Para manter o anonimato nos relatos que serão exemplificados (quando citados), os estudantes foram identificados pelo código “E” (Estudante), seguido de uma numeração sequencial (E1 a E30).

Quadro 1: Assertivas em escala Likert *smiley face*

Itens (assertivas)	Opções para o aluno circular a carinha que mais representou sua resposta.
<i>O jogo me ajudou a entender a importância do ecofeminismo.</i>	 1  2  3  4
<i>Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são importantes para a minha vida em sociedade.</i>	 1  2  3  4
<i>Todos devem aprender sobre os ODS.</i>	 1  2  3  4
<i>O jogo me ajudou a compreender a importância do desenvolvimento sustentável.</i>	 1  2  3  4
<i>Eu aprendi muito através desse jogo.</i>	 1  2  3  4
<i>Depois desse jogo, eu vou tentar mudar minha atitude para contribuir com o desenvolvimento sustentável.</i>	 1  2  3  4
<i>O jogo me ajudou a compreender que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres.</i>	 1  2  3  4

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

7. Uma sessão de *debriefing* é uma conversa estruturada que ajuda os alunos a processarem uma experiência de aprendizado. A técnica usa perguntas estratégicas e foca nos aspectos positivos da vivência para orientar os estudantes, promovendo ativamente aspectos que promovam ou reforcem conhecimentos.

Adicionalmente, durante todo o processo de intervenção, foi mantido um diário de campo. Este instrumento, conforme apontam Kroef, Gavillon e Ramm (2020), é de grande relevância por viabilizar o registro de atividades, decisões e percepções das pesquisadoras, funcionando como uma valiosa ferramenta reflexiva, capaz de aprimorar a prática investigativa ao auxiliar na recuperação precisa das circunstâncias dos eventos. Por fim, a coleta foi concluída com a sessão de *debriefing*. Para Nicholson (2012), esta etapa pós-jogo é o momento em que a aprendizagem efetiva ocorre. Pois, nela, o facilitador conduz uma reflexão estruturada sobre a experiência, conectando-a aos objetivos educacionais, promovendo a internalização do conteúdo e, incentivando e/ou reforçando as competências de ação.

Análise de Dados

Para o tratamento dos dados, foram empregadas diferentes abordagens analíticas. Por exemplo, os dados quantitativos, derivados dos itens fechados, foram examinados por meio da estatística descritiva para realizar o cálculo das frequências absolutas e relativas. Este procedimento teve como finalidade contextualizar e oferecer suporte numérico para dar robustez sobre os resultados qualitativos. Para tanto, a análise do material qualitativo proveniente das questões abertas foi realizada com base na análise de conteúdo, elaborando categorias indutivas, conforme a metodologia proposta por Bardin (2016). Adicionalmente, as transcrições do diário de campo e da sessão de *debriefing* foram utilizadas para a triangulação dos dados, sendo submetidas a uma interpretação focada no seu significado inerente para aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados.

Narrativa e desenho do jogo⁸

O jogo aplicado foi denominado “Salve a Diversidade”, considerando a diversidade de seres vivos e suas relações com a natureza. Sua narrativa remonta à década de 1970, quando mulheres empoderadas habitavam a ‘Cidade Ecológica’, lá, elas viviam tranquilamente por meio do uso sustentável dos recursos naturais. Essa aldeia é comandada pela líder Vandana Shiva, e suas auxiliares ilustres e empoderadas: Wangari Maathai, Margarida Maria Alves, Ivonne Yanez, Bernadete Souza Ferreira Santos, Lois Marie Gibbs e Stefania Barca, ativistas do meio ambiente. Entretanto, tal cenário passa a ser ameaçado pelos impactos antrópicos, o que compromete a existência da ‘Cidade Ecológica’. Partindo disso, para salvar a comunidade das catástrofes ambientais, os participantes do jogo devem responder às questões baseadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) corretamente.

8. Para os interessados em replicar a experiência, o jogo “Salve a Diversidade” está disponível para impressão no seguinte endereço eletrônico: https://drive.google.com/drive/folders/1Qo4_gEnD_7QcBNeuTg37TXlp8bOnVliV?usp=sharing.

A confecção dos materiais originais foi realizada em uma gráfica especializada, seguindo especificações técnicas para garantir a durabilidade e a qualidade do produto. O manual de regras foi impresso em papel utilizando a técnica de sublimação. As cartas foram produzidas com a técnica “offset” em papel de 180 gramas, laminadas com vinil transparente. Por fim, o tabuleiro foi confeccionado em lona vinílica de 440 gramas.

Dessa maneira, com o intuito de promover o trabalho colaborativo, a turma foi dividida em seis equipes, cada uma composta por cinco estudantes. Essa abordagem, conforme argumentam Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez e Jiménez-Toledo (2018), incentiva os alunos a um processo de construção conjunta, que requer a combinação de esforços, talentos e competências para o alcance de metas definidas por consenso. Para fins de identificação durante a atividade, cada grupo foi associado a uma cor específica e recebeu a denominação de uma ativista do ecofeminismo (Figura 1), por exemplo, (a) Vandana Shiva, (b) Wangari Maathai, (c) Margarida Maria Alves, (d) Ivonne Yanez, (e) Bernadete Souza Ferreira Santos, (f) Lois Marie Gibbs e (g) Stefania Barca.

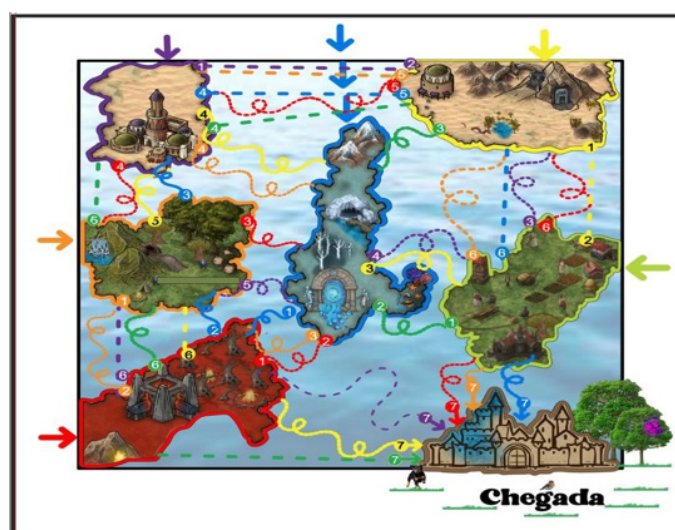
Figura 1: Exemplos ilustres de mulheres ecofeministas



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

O tabuleiro do jogo estava organizado em seis ilhas, próximas à ‘Cidade Ecológica’ (ponto de chegada). Cada equipe teve, como ponto de partida, uma das ilhas e para chegar ao ponto de chegada, teve que passar por todas elas. A Figura 2 representa o tabuleiro do jogo, ele foi organizado com setas coloridas, que indicam a direção de cada uma das equipes.

Figura 2: Tabuleiro do jogo “salve a diversidade



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Quanto às cartas do jogo, pode-se citar cinco tipos: a) cartas-pergunta (60); b) cartas-vida iniciais (06 por equipe); c) cartas-vida concedidas (36); d) cartas Pachamana (01 por equipe); e, e) cartas-calamidade (03). As cartas-pergunta continham questões relativas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 03 (saúde e bem-estar); 06 (água potável e saneamento); 07 (energia limpa e acessível); 12 (consumo e produção responsáveis); 13 (ação contra a mudança global); 14 (vida na água); e 15 (vida terrestre). O modelo desta carta é contemplado na Figura 3 (a). Na sequência, as “cartas-vida iniciais” (Figura 3 (b)) correspondiam à bonificação que cada equipe recebia ao acertar as questões das cartas anteriores. Por conseguinte, as “cartas-vida concedidas” (Figura 3 (c)) foram dadas a cada avanço da equipe e, neste caso, o número em destaque no cartão correspondia ao número de vidas adquiridas ao acertar a pergunta feita pela professora.

Figura 3: Modelos de cartas ((a) carta-pergunta, (b) carta-vida inicial, (c) carta-vida concedida, (e) carta-bônus Pachamama e (e) carta-calamidade)



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

No que diz respeito às “cartas Pachamama” (Figura 3 (d)), a equipe prestes a perder sua última carta-vida, poderia receber uma carta bônus somente uma vez, mediante o acerto de uma pergunta. Por fim, as “cartas-calamidade” (Figura 3 (e)) continham perguntas referentes aos impactos ambientais antrópicos, (poluição, incêndio e desmatamento). Ao recebê-la, mesmo acertando a questão, a equipe permaneceria no mesmo lugar onde se encontrava no tabuleiro, isto é, não avançaria no jogo. Contudo, caso a equipe respondesse à questão incorretamente, deveria retroceder uma ilha no tabuleiro.

Resultados e discussão

A seguir, discutiremos os dados com base na construção de categorias indutivas, elaboradas por meio do agrupamento de unidades de registros em tema recorrentes ao contexto investigado. Durante a aplicação do jogo, a turma se apresentou participativa e engajada nas discussões. Antes da aplicação do jogo “Salve a Diversidade”, quando questionados sobre o que entendiam por “ecofeminismo” (em poucas palavras), os estudantes assinalaram respostas interessantes, que são evidenciadas no Quadro 2.

Quadro 2: Percepções iniciais sobre o ecofeminismo

Tema: percepção inicial de ecofeminismo		
Categorias	Unidades de registro	Respondentes
Luta, proteção e defesa do meio ambiente	Luta pelo meio ambiente	E-01.
	Mulheres que protegem o ambiente	E-05.
	Mulheres que defendem a natureza	E-06, E-08, E-20, E-21, E-23.
	Mulheres que protegem a natureza	E-07, E-09, E-19.
	Mulheres que cuidam da natureza	E-10.
	Mulheres que defendem o meio ambiente	E-22.
	Luta das mulheres	E-25.
	Mulheres lutando pela terra	E-27.
	Lutadora	E-28.
Empoderamento feminino	Empoderadora	E-02.
	Poder	E-04, E-29.
	Empoderamento	E-13, E-14.
	Poder das meninas	E-16.
Mulheres, respeito e liberdade	Mulheres	E-15, E-30.
	Respeito	E-18.
	Liberdade das mulheres e independência	E-26.
	Melhorar a natureza	E-03.
Natureza	Natureza	E-17, E-24.
Mulheres e natureza	Mulher da natureza	E-11.
	Mulheres que plantam árvores	E-12.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Das respostas analisadas, foram constatadas cinco categorias de estudo, isto é, os direcionamentos dos discursos, a saber: a) luta, proteção e defesa do meio ambiente; b) empoderamento feminino; c) mulheres, respeito e liberdade; d) natureza; e, e) mulheres e

natureza. Nesse sentido, inicialmente, os estudantes explicitaram seus conhecimentos prévios relacionados às “mulheres que defendem o meio ambiente” (E-22) e “luta das mulheres” (E-25).

Nessa conjuntura, verificou-se que parte dos estudantes entendia o ecofeminismo como conceito baseado na luta das mulheres em defesa do meio ambiente, considerando que, neste caso, ecofeministas são “lutadoras” (E-28), protetoras da natureza. As respostas também contemplaram o empoderamento feminino, como “poder” (E-04 e E-19) e “poder das meninas” (E-16). Na sequência, a palavra “natureza” (E-17 e E-24), na, respostas obtidas, pode representar a natureza e o conjunto de condições para a sua melhoria. Isso pode ser explicado, em parte, pelo reconhecimento do prefixo “eco” deste termo, que remete à ecologia, conteúdo trabalhado na disciplina de Ciências.

Por fim, a categoria “mulheres e natureza”, ressalta a raiz etimológica do ecofeminismo, em que “eco” diz respeito à casa (natureza); enquanto “feminismo” é associado a um movimento histórico e político. Portanto, em suas percepções iniciais, os estudantes recorreram ao significado etimológico do conceito, mesmo que indutivamente. Diante desse contexto e, recapitulando as bases da Teoria das Representações Sociais, no que se refere às percepções iniciais dos estudantes diante do conceito “ecofeminismo”, aparentemente, estes se basearam em concepções de vivências e experiências prévias, literais, conforme apontado por Marková (2008) e Reis e Bellini (2011). Em continuidade, no que remete às percepções iniciais sobre o desenvolvimento sustentável, as respostas obtidas estão representadas no Quadro 3.

Quadro 3: Percepções iniciais sobre o desenvolvimento sustentável

Tema: percepção inicial de desenvolvimento sustentável		
Categorias	Unidades de registro	Respondentes
Preservação do meio ambiente	Cuidar da natureza e não poluir	E-01.
	Proteger a natureza	E-03, E-09, E-11, E-21, E-25.
	Proteger o mundo e o meio ambiente	E-05.
	Proteger o meio ambiente	E04, E-07, E-10, E-12, E-23.
	Não prejudicar as árvores	E-06.
	Não poluir a natureza	E-08.
	Boas maneiras	E-13.
	Proteger	E-14, E-30.
	Não desmatar	E-15, E-22.
	Cuidado	E-17, E-28.
	Ajudar a natureza	E-24.
	Proteção ambiental	E-26.
	Sustentabilidade	E-27.
Preocupação com o meio ambiente	Preservar	E-29.
	Preocupação com a natureza	E-02, E-16, E-19, E-20.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De modo mais específico, para o termo ‘desenvolvimento sustentável’, emergiram duas categorias após analisarmos os dados, a nomear: a) preservação do meio ambiente, em “proteger o meio ambiente” (E04, E-07, E-10, E-12 e E-23), “não poluir a natureza” (E-18) e “preservar” (E-29); e b) preocupação com o meio ambiente, em “preocupação com a natureza” (E-02, E-16,

E-19, E-20). Nesse horizonte, as respostas estiveram limitadas à proteção ambiental, contudo, alguns estudantes elencaram atitudes para preservar a natureza, como descrito em “*não poluir a natureza*” (E-08) e “*não desmatar*” (E-15 e E-22). Esse resultado pode ser explicado pela perspectiva em que os conteúdos da EA são discutidos no contexto escolar. Pois, muitas vezes, as práticas de proteção ambiental e de sustentabilidade não são estudadas com profundidade e/ou não recebem a importância que deveriam (Ferreira *et al.*, 2019).

No entanto, algumas respostas contemplaram “*preocupação com a natureza*” (E-02, E-16, E-19, E-20) como definição para o desenvolvimento sustentável. E, nesse panorama, a inquietação frente aos impactos antrópicos negativos sobre o meio ambiente, pode ser um fator essencial para refletir sobre métodos e/ou atitudes para preservá-lo. Tais discussões são uma realidade há décadas, presentes em notícias e na mídia. Essas preocupações podem estar relacionadas à necessidade em desenvolver alternativas para manter a disponibilidade dos recursos naturais para as gerações futuras. Logo, é possível que os estudantes, por meio dessas notícias, tenham relacionado a preocupação com a natureza à proteção ambiental (Pereira; Curi, 2012).

Dito isso, os participantes mobilizaram conceitos semelhantes para descrever a preservação ambiental. Eles demonstraram saberes prévios e vivências anteriores do que estudaram sobre o meio ambiente e do quanto aquilo foi significativo para eles. Sendo assim, podemos extrapolar tais indagações, não somente para o contexto escolar, mas também, para o âmbito social, a citar, por exemplo, em quais momentos e, sob quais condições, esses estudantes discutem temas sobre a sustentabilidade? Avançando nessas ideias, as duas perguntas descritas acima foram feitas novamente aos estudantes, contudo, desta vez, após a aplicação do jogo. Como síntese, as respostas obtidas foram categorizadas, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 3: Percepções sobre o ecofeminismo pós-aplicação do jogo

Tema: percepção de ecofeminismo pós-aplicação do jogo		
Categorias	Unidades de registro	Respondentes
Mulheres que lutam, protegem e defendem o meio ambiente	Mulheres que lutam	E-01.
	Mulheres que defendem a natureza	E-03, E-06, E-08.
	Mulheres que lutam pelo meio ambiente	E-05.
	Mulheres que defendem a flora e a fauna	E-09.
	Mulheres que protegem a natureza	E-10, E-22, E-23, E-29.
	Mulheres que cuidam da natureza	E-11, E-28.
Mulheres que lutam, protegem e defendem o meio ambiente	Luta	E-13, E-25, E-30.
	Proteção ambiental	E-15.
	Mulheres que ajudam a cuidar da natureza	E-18, E-21.
	Mulheres que lutam pela proteção ambiental	E-27.
Empoderamento feminino	Poder	E-02.
	Mulheres poderosas	E-04.
	Empoderamento das mulheres	E-12, E-20.
	Força	E-14.
	Mulheres corajosas	E-24.
Mulheres e natureza	Mulheres da natureza	E-07.

Direitos humanos	Direitos das mulheres	E-17.
	Alimentar-se bem (acesso aos recursos da natureza)	E-19.
	Independência, liberdade e união	E-26.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas obtidas se concentraram em quatro categorias, a citar: a) mulheres que lutam, protegem e defendem o meio ambiente; b) empoderamento feminino; c) mulheres e natureza; e d) direitos humanos. Diante do exposto, quando questionados sobre o ecofeminismo, os estudantes elencaram “mulheres que lutam pelo meio ambiente” (E-05) e “mulheres que lutam pela proteção ambiental” (E-27), por exemplo. Após o jogo, a frequência do termo “mulheres”, nas descrições, acompanhou quase todas as respostas, diferentemente do momento que antecedeu essa prática. Esse resultado pode estar atrelado à compreensão da importância da questão de gênero nesse movimento histórico e político, ambos, ancorados no jogo “Salve a Diversidade”.

Quanto ao “empoderamento feminino”, em “mulheres poderosas” (E-04), “empoderamento das mulheres” (E-12 e E-20) e “mulheres corajosas” (E-24), grande parte das descrições também conteve o termo “mulheres”. Sobre isto, o empoderamento feminino pode ser compreendido como sendo uma consequência do movimento feminista, um instrumento de emancipação social, que vem sendo cada vez mais discutido nos diferentes espaços sociais. Por isso, diz respeito à consciência coletiva de fortalecimento das mulheres para a equidade de gênero (Azevedo; Sousa, 2019).

Nesse sentido, as representações sociais dos estudantes evocaram a visibilidade da mulher. Fato que pode estar relacionado às discussões da história de ecofeministas, numa perspectiva biográfica, em que foram levantados seus nomes, mobilizações e lutas. Posteriormente, a categoria “mulheres e natureza” revisita a percepção vista anteriormente, no momento inicial. Isto posto, a percepção de “mulheres da natureza” (E-07) diz respeito ao papel feminino frente às questões ambientais. Logo, a representação da mulher como protetora do meio ambiente prevaleceu neste estudo. Tal achado corrobora a pesquisa de Aquino *et al.* (2020), ao reforçar que a aproximação entre mulher e natureza é essencial para desconstruir o mito da superioridade masculina sobre os demais seres vivos (uma perspectiva diretamente fomentada pela narrativa do jogo, que conferiu protagonismo às figuras femininas).

Outra categoria foi a de “direitos humanos”. Nela, incluiu-se “direitos das mulheres” (E-17), “alimentar-se bem (acesso aos recursos da natureza)” (E-19) e “independência, liberdade e união” (E-26). Neste caso, os estudantes demonstraram um aprofundamento de suas percepções e/ou reflexões no que concerne os direitos dos cidadãos. Nesse caminho, o ecofeminismo é visto como um movimento libertador, que reafirma os direitos universais sobre a natureza. Em consonância a essa afirmação, Pozzobon *et al.* (2022) levantam que a responsabilidade social sobre o meio ambiente é imprescindível. Pois assim, é possível garantir o suprimento das necessidades da atual geração, bem como das gerações futuras. Logo, a sociedade deve

estar pautada em uma estrutura ética compartilhada, libertária e de união em defesa de todas as espécies. Quanto à percepção de desenvolvimento sustentável no momento pós-aplicação do jogo, foram obtidas três categorias. Entre elas: a) meio ambiente e ecofeminismo; b) proteção e preservação do meio ambiente; e c) saúde e conhecimento, sistematizadas no Quadro 5.

Quadro 5: Percepções sobre o desenvolvimento sustentável pós-aplicação do jogo

Tema: percepção de desenvolvimento sustentável pós-aplicação do jogo		
Categorias	Unidades de registro	Respondentes
Meio ambiente e ecofeminismo	Meio ambiente e ecofeminismo	E-01.
Proteção e preservação do meio ambiente	Economia	E-02.
	Proteger o meio ambiente	E-03, E-04, E-05, E-07, E-09, E-12, E-13, E-14, E-18, E-19, E-21, E-23, E-27.
	Proteger a natureza	E-06, E-10, E-11, E-15, E-16, E-17.
	Proteger as florestas	E-22.
	Não poluir	E-25, E-26.
	Preservação	E-28, E-29.
	Cuidar do meio ambiente	E-30.
Saúde e conhecimento	Ter saúde	E-08.
	Conhecimento	E-20, E-24.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Por exemplo, um estudante mencionou “*meio ambiente e ecofeminismo*” (E-01). Sobre isso, o mesmo se baseou nas discussões anteriores relacionadas à temática em discussão. Para ele, o desenvolvimento sustentável se refere ao próprio ambiente e, seus recursos, bem como ao movimento ecofeminista. Tal resultado também ecoou com os estudos anteriores, por exemplo, Roso e Espindola (2021) salientam a forte relação entre o ecofeminismo e a sustentabilidade. Em outras palavras, o movimento ecofeminista visa mudanças significativas para a preservação da biodiversidade.

Na sequência, respostas como “*economia*” (E-02), “*proteger a natureza*” (E-06, E-10, E-11, E-15, E-16, E-17), “*não poluir*” (E-25 e E-26) e “*cuidar do meio ambiente*” (E-30) delimitaram uma percepção direcionada à proteção e preservação ambiental. Isso pode ser explicado pela intensa relação entre o desenvolvimento sustentável e a proteção ambiental. Nessa conjuntura, a sustentabilidade abrange múltiplas dimensões, entre elas: a ecológica; econômica; política; territorial; cultural; social; ética; jurídica; psicológica; e, também, tecnológica. Contudo, a dimensão ecológica se relaciona à preservação do meio ambiente, dos seus recursos e de sua biodiversidade. Por isso, não se pode desvincular a preservação ambiental do conceito de desenvolvimento sustentável (Iaquinto, 2018). Por fim, foram assinaladas respostas como “*ter saúde*” (E-08) e “*conhecimento*” (E-20 e E-24). Neste caso, a sustentabilidade se encontra vinculada à saúde humana, considerando as doenças causadas pelos impactos antrópicos. Logo, a importância do conhecimento de gestão dos próprios recursos para garantir a sobrevivência da população (Veiga, 2020).

Após os dois momentos descritos anteriormente (sondagem inicial pré e pós-aplicação do jogo com associação de palavras), foi entregue aos estudantes um conjunto de assertivas, conforme já descrito na metodologia. Esta etapa visou identificar aspectos relacionados às contribuições do jogo “Salve a Diversidade” no que tange à compreensão sobre o tema abordado a partir da intervenção realizada. Os resultados obtidos foram organizados na Tabela 1. Nela, foram indicados os níveis de concordância, as frequências absolutas (Fa) e suas respectivas frequências relativas (Fi).

Tabela 1: Dados provenientes da escala Likert

Questão (N)	Nível de concordância							
	Alta		Boa		Baixa		Discordância	
	Fa	Fi	Fa	Fi	Fa	Fi	Fa	Fi
1	30	100%	0	0%	0	0%	0	0%
2	30	100%	0	0%	0	0%	0	0%
3	29	96,6%	01	3,3%	0	0%	0	0%
4	30	100%	0	0%	0	0%	0	0%
5	28	93,3%	02	6,6%	0	0%	0	0%
6	28	93,3%	02	6,6%	0	0%	0	0%
7	30	100%	0	0%	0	0%	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir da análise da Tabela 1, constatou-se que as assertivas: 1 (o jogo me ajudou a entender a importância do ecofeminismo); 2 (os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são importantes para a minha vida em sociedade); 4 (o jogo me ajudou a compreender a importância do desenvolvimento sustentável); e 7 (o jogo me ajudou a compreender que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres) obtiveram 100% (n = 30) de alta concordância. Sendo assim, todos os estudantes afirmaram que o jogo contribuiu para a compreensão de aspectos relacionados ao ecofeminismo, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), importância do desenvolvimento sustentável e equidade dos direitos e deveres.

Posteriormente, para a assertiva 3 (todos devem aprender sobre os ODS), obtiveram-se 96,6% (n = 29) de alta concordância entre as respostas. Isso significa que a maioria dos estudantes concordou ser essencial aprender sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Enquanto 3,3% (n = 01) apresentou “boa concordância” em relação a essa afirmativa. Tal posicionamento reflete as discussões realizadas durante a intervenção sobre as metas globais da ONU e ecoa a perspectiva de Libório (2021), que defende o conhecimento sobre os ODS como condição fundamental para a ação sustentável.

Na sequência, quanto às questões 5 (eu aprendi muito através desse jogo) e 6 (depois desse jogo, eu vou tentar mudar minha atitude para contribuir com o desenvolvimento sustentável), os resultados sugerem que a experiência com o jogo foi efetiva para os estudantes, impactando tanto o aprendizado autopercebido quanto a intenção de ação futura. Verificou-se um consenso

sobre o valor da atividade, com 93,3% (n=28) de alta concordância e 6,6% (n=2) de boa concordância nas questões sobre ter aprendido com o jogo (Q5) e a intenção de mudar atitudes (Q6). Essa mobilização para a ação corrobora a tese de Palacios e Fernandes (2022), segundo a qual a discussão sobre sustentabilidade catalisa o desenvolvimento de atitudes mais conscientes. Visando complementar essa análise, a intervenção foi concluída com duas perguntas abertas para explorar as contribuições do jogo, cujas respostas sobre a importância de conhecer biografias ecofeministas estão categorizadas no Quadro 6.

Quadro 6: Importância em conhecer a biografia de mulheres ecofeministas

Tema: importância em conhecer a biografia de mulheres ecofeministas		
Categorias	Unidades de registro	Respondentes
Respeito às mulheres e o reconhecimento de suas lutas	Respeitar as mulheres que lutam pela natureza	E-01.
	Reconhecer o trabalho das mulheres	E-02, E-03, E-04, E-05, E-09, E-14, E-24, E-26, E-27.
	Porque mulheres são muito importantes para a natureza	E-06, E-07, E-17, E-28, E-29, E-30.
	Porque elas [mulheres] protegem o meio ambiente	E-08, E-12, E-15, E-18, E-21, E-23.
	Para mostrarmos ao mundo como a luta das mulheres impacta o planeta	E-13.
	Para que todos possam ouvir a história das mulheres	E-16, E-19, E-20.
	Porque mulheres são muito fortes	E-22.
Equidade de gênero	Porque só falam dos homens, agora precisamos ver como as mulheres são poderosas	E-11.
	Para acabar com o machismo	E-25.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dando sequência, quando inqueridos acerca da importância em discutir a biografia de mulheres ecofeministas, as seguintes percepções foram evidenciadas: a) respeito às mulheres e o reconhecimento de suas lutas; e b) equidade de gênero. Diante do exposto, para os estudantes, a abordagem biográfica de mulheres ecofeministas é essencial para demonstrar respeito por suas lutas, como em “*respeitar as mulheres que lutam pela natureza*” (E-01); para reconhecer o seu trabalho: “*reconhecer o trabalho das mulheres*” (E-02, E-03, E-04, E-05, E-09, E-14, E-24, E-26, E-27); e para que todos possam ouvir a sua história: “*para que todos possam ouvir a história das mulheres*”. Articulado a isso, destacou-se a percepção numa perspectiva de equidade de gênero: “*porque só falam dos homens, agora precisamos ver como as mulheres são poderosas*” (E-11); e “*para acabar com o machismo*” (E-25).

Diante desse panorama, percebemos a necessidade iminente de promover a superação da invisibilidade histórica das mulheres exige estratégias pedagógicas que coloquem suas contribuições em evidência. A abordagem biográfica surge, nesse contexto, como uma ferramenta potente para desafiar a noção androcêntrica de que a mobilização social e a produção de conhecimento são domínios masculinos (Simioni; Eleutério, 2018), ao mesmo tempo em que honra o legado e as lutas dessas figuras. Partindo do princípio de que o conhecimento dessas biografias poderia mobilizar os alunos, a investigação prosseguiu questionando-os sobre

atitudes práticas para a sustentabilidade. As respostas foram compiladas e organizadas em competências de ação, conforme detalhado no Quadro 7.

Quadro 7: Competências de ação

Tema: competências de ação		
Categorias	Unidades de registro	Respondentes
Preservar o meio ambiente e conscientizar a população	Não jogar lixo na natureza	E-01, E-02, E-04, E-05, E-08, E-09, E-10, E-11, E-12, E-13, E-14, E-16, E-17, E-20, E-21, E-25, E-26, E-30.
	Cuidar da natureza	E-03, E-06, E-07.
	Não poluir	E-04, E-27, E-29.
	Impedir desmatamentos e queimadas	E-04, E-06, E-15, E-22, E-23, E-29.
	Conscientizar os outros	E-06.
	Preservar árvores	E-19, E-21, E-22, E-23, E-24, E-28, E-29.
Reciclar o lixo	Separar o lixo reciclável	E-01.
	Reciclar o lixo	E-27.
Cuidar da água	Economizar a água	E-02, E-11, E-28.
	Cuidar da água	E-30.
Usar transporte público	Usar transporte público	E-18.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Diante desse questionamento, foram constatadas quatro atitudes gerais: a) preservar o meio ambiente e conscientizar a população; b) reciclar o lixo; c) cuidar da água; e d) usar transporte público. Desse modo, “*não jogar lixo na natureza*” (E-01, E-02, E-04, E-05, E-08, E-09, E-10, E-11, E-12, E-13, E-14, E-16, E-17, E-20, E-21, E-25, E-26, E-30), “*não poluir*” (E-04, E-27, E-29) e “*conscientizar os outros*” (E-06) foram aspectos contemplados nas respostas dos estudantes. Dito isso, uma forma de contribuir para a preservação do meio ambiente é dar o destino adequado aos resíduos sólidos, sem descartá-los no solo e nas águas. Tal percepção vai ao encontro dos ODS 14 (vida na água) e 15 (vida terrestre).

Durante a aplicação do jogo, o ODS 14 levantou reflexões referentes à localização da água em nosso planeta (água doce e água salgada), bem como suas características e importância para os seres vivos. Ademais, o ODS 15 possibilitou a discussão de aspectos referentes às cadeias alimentares, à atmosfera e aos solos. Ao debaterem as características do meio aquático e terrestre, além das formas de preservação da natureza, os estudantes puderam compreender as consequências dos impactos antrópicos, como a poluição e o desmatamento. Por conseguinte, outra atitude mencionada nas respostas foi a reciclagem do lixo, como: “*separar o lixo reciclável*” (E-01); e “*reciclar o lixo*” (E-27). Nessa perspectiva, reciclar os resíduos é fundamental no contexto de produção e consumo sustentáveis, abordado no ODS 12. Isto posto, a reciclagem minimiza a poluição, o que inclui a diminuição da concentração de gases do efeito estufa na atmosfera. Tal problemática também é evidenciada no ODS 13 (ação contra a mudança global do clima).

Ainda, no que tange os questionamentos discutidos no ODS 12, foram discutidos aspectos como a agricultura e os produtos utilizados nessa atividade, a reutilização dos materiais e sua transformação em outros produtos (reciclagem), além da compostagem. Nesse momento, os estudantes puderam refletir e debater sobre a importância da destinação adequada dos resíduos e de sua reciclagem. Portanto, uma das atitudes assinaladas para a preservação do ambiente foi a reciclagem do lixo.

Na sequência, “*cuidar da água*” (E-30) foi outra ação mencionada, seguida de “*economizar a água*” (E-02, E-11 e E-28). Conforme essas respostas, atitudes referentes à preservação desse recurso são importantes para cuidar da natureza. Diante disso, tais preocupações são discutidas nos ODS 6 (água potável e saneamento) e 14 (vida na água). No ODS 6, por exemplo, foram abordadas as mudanças de estado físico da água e seu processo de tratamento. Ademais, os estudantes puderam discutir sobre os lençóis freáticos e os riscos associados à sua contaminação e ao desperdício desse recurso.

Finalmente, “*usar transporte público*” (E-18) também foi assinalado entre as respostas. O uso de transportes públicos, como os ônibus, diminui significativamente a emissão de gases do efeito estufa para a atmosfera, quando comparado à utilização de vários carros individuais. Essa ideia é contemplada no ODS 13 (ação contra a mudança global do clima). À título de ilustração, observamos que os questionamentos alinhados a esse ODS levantaram conceitos e/ou processos relacionados aos tipos de energia e sua conversão, à utilização de combustíveis fósseis, além da emissão de gases tóxicos para o ar que respiramos. A partir disso, os estudantes puderam refletir sobre o uso de transportes alternativos para minimizar a alta concentração de gases estufa na atmosfera. Essas evidências denotam uma autorreflexão, que é uma competência necessária para a ação, e vai ao encontro de

Nessa conjuntura, constatamos uma correlação direta entre o conteúdo da intervenção e as competências de ação mencionadas pelos estudantes. Especificamente, as respostas se referiam aos ODS 6, 12, 13, 14 e 15, exatamente os mesmos objetivos discutidos durante a aplicação do jogo “Salve a Diversidade”. Este resultado se assemelha ao que defendem Miranda et al. (2022), ao afirmarem que abordagens pedagógicas pautadas na Agenda 2030 são eficazes para incentivar mudanças de atitude, pois favorecem a reflexão e a conscientização. A eficácia dessa abordagem foi potencializada pelos atributos da didatização lúdica, que promoveu um profundo engajamento emocional, comportamental e cognitivo nos participantes.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar as percepções de estudantes sobre o ecofeminismo e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), examinando as representações sociais evocadas por um Jogo Educativo Formalizado (JEF). A aplicação desta

ferramenta, desenvolvida para promover competências de ação, permitiu validar a principal premissa da pesquisa, ou seja, reforçar o potencial de abordagens lúdicas como catalisadoras da aprendizagem e da reflexão crítica. Com efeito, os resultados reforçam que o JEF é um instrumento poderoso para a construção do conhecimento e o engajamento dos alunos com pautas sociocientíficas, além disso, a intervenção aponta caminhos para a formação de estudantes que se reconheçam como agentes responsáveis pelo cuidado com o meio ambiente e que valorizem ativamente a igualdade de gênero.

As representações sociais iniciais dos estudantes revelaram um entendimento intuitivo dos temas. O ecofeminismo foi associado a noções gerais de luta, proteção ambiental e empoderamento feminino, possivelmente a partir da etimologia do termo e de vivências prévias. De forma similar, as percepções sobre desenvolvimento sustentável mostraram-se restritas e literais, focadas na sustentabilidade, o que pode refletir uma abordagem ainda superficial do tema no contexto escolar tradicional. No entanto, por meio da instrução em sala de aula que o pensamento e os sistemas de valores são transformados (Dewi, 2017).

Com a intervenção educacional holística em torno do movimento ecofeminista por meio do uso do jogo “Salve a Diversidade” demonstrou ser um fator determinante na reconfiguração dessas percepções. Após a experiência, as representações sobre o ecofeminismo se tornaram mais complexas, incorporando a dimensão dos direitos humanos e uma maior frequência do termo “mulheres”, o que evidencia uma crescente conscientização sobre a questão de gênero no movimento. Da mesma forma, o conceito de sustentabilidade foi expandido, passando a incluir dimensões políticas (ecofeminismo), sociais (saúde) e de gestão (conhecimento), demonstrando uma compreensão mais ampla e multidimensional.

No que concerne às competências de ação, os resultados foram igualmente significativos. A maioria dos estudantes afirmou que o jogo foi fundamental para compreender a relevância dos temas para a sociedade e a equidade de gênero. A abordagem biográfica das ativistas ecofeministas foi apontada como imprescindível para dar visibilidade e valorizar suas lutas. Concretamente, os participantes indicaram a intenção de transformar atitudes e propuseram ações práticas, como a reciclagem, o cuidado com a água e a conscientização da população, propostas que dialogam diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 6, 12, 13, 14 e 15) abordados na atividade.

Em suma, a pesquisa demonstrou que o jogo educativo formalizado, enquanto estratégia pedagógica, foi eficaz para qualificar o debate sobre sustentabilidade e ecofeminismo, movendo os estudantes de percepções genéricas para saberes mais estruturados e críticos. Espera-se que este estudo contribua para a área ao apresentar um recurso didático replicável e que inspire outros educadores a adotarem metodologias ativas para engajar estudantes em discussões essenciais.

É imperativo, contudo, reconhecer as limitações inerentes a este estudo. A abordagem qualitativa, focada em uma intervenção com um grupo específico de 30 estudantes de uma única

turma e instituição de ensino, oferece profundidade analítica, mas não permite a generalização dos resultados. Os achados refletem a realidade de um contexto particular e são influenciados pelas dinâmicas sociais e culturais daquele grupo. Para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação deste jogo em contextos mais amplos e diversificados, incluindo outras turmas da Educação Básica, como o Ensino Médio, e a realização de estudos comparativos entre diferentes realidades escolares, a fim de validar e expandir as conclusões aqui apresentadas.

Referências

- AMPRAZIS, A.; PAPADOPOULOU, P. Key competencies in education for sustainable development: A valuable framework for enhancing plant awareness. *Plants People Planet*, v. 7, n. 4, p. 1195-1211, 2025.
- AQUINO, A. L. A.; CENCI, D. R.; SOUZA, V. K. Ecofeminismo: a luta pela liberdade da “mãe-terra”. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 10, p. 82304-82319, 2020.
- AZEVEDO, M. A.; SOUSA, L. D. Empoderamento feminino: conquistas e desafios. *SAPIENS – Revista de Divulgação Científica*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2019.
- BARBIERI, J. S.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, v. 12, v. 3, p. 51-82, 2011.
- BARBOSA, S. A.; NUNES, V. L. N. D.; FERREIRA, D. S. Contextualizando com o lúdico e experimentos de Ciências no 9º do Ensino Fundamental da Escola Municipal Unidade de Ensino Básico Rubens Almeida. In PINTO, J. A.; PEDROSO, L. S (Orgs.). *Práticas Experimentais para o Ensino de Ciências: construindo alternativas adequadas à realidade educacional brasileira*. Curitiba: Editora Bagai, 2021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTH, M.; GODEMANN, J.; RIECKMANN, M.; STOLTENBERG, U. Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, v. 8, n. 4, p. 416-430, 2007.
- BIANCHI, G.; PISIOTIS, U.; CABRERA, M. *GreenComp: the European sustainability competence framework*. In: EUROPEAN COMMISSION. *JRC Science for Policy Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da BNCC, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BUCKINGHAM, S. Ecofeminism in the Twenty-First Century. *The Geographical Journal*, v. 170, n. 2, p. 146-154, 2004.
- CADAVID-MÚNERA, I. C. Children’s Social Representations of English Teaching and Learning: A Study in Medellín, Colombia. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, v. 24, n. 1, p. 97-113, p. 97-113.
- CARVALHO, D. F.; OLIVEIRA, C. B.; COSTA, M. O. Educação em Ciências, Arte e Ecofeminismo em Questionamentos do Antropoceno. *Sisyphus*, v. 13, n. 1, p. 57-73, 2025.

- CARVALHO, L. M. A temática ambiental e processo educativo: dimensões e abordagens. In CINQUENTTI, H. C. S.; LOGAREZZI, A. Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, 2006.
- CHIARATTIO, F. G. O. Fundamentos da ludopedagogia. Indaial: EDE, 2015.
- CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de química/ciências? Colocando os pingos nos "is". In CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B. (org.). Didatização lúdica no ensino de química/ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 33-43
- CLEOPHAS, M. G.; CUNHA, M. B. Contribuições da fotografia científica observatória (FoCO) para o ensino por investigação. R. bras. Ens. Ci. Tecnol., v. 13, n. 1, p. 349-381, 2020.
- CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B (Orgs.). Didatização Lúdica no Ensino de Química/Ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.
- DEWI, N. People and nature in Asian stories: reading and writing materials for eco education.
- ECHEGOYEN-SANZ, Y.; A. M. EZPELETA. A Holistic Approach to Education for Sustainability: Ecofeminism as a Tool to Enhance Sustainability Attitudes in Pre-service Teachers. Journal of Teacher Education for Sustainability, v. 23, n. 1, p. 5-21, 2021.
- FERREIRA, L. C.; MARTINS, L. C. G. F.; PEREIRA, S. C. M.; RAGGI, D. G.; SILVA, J. G. F. Educação ambiental e sustentabilidade na prática escolar. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 14, n. 2, p. 201-214, 2019.
- FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTES, P. J. Action Competence as an Integrating Objective for Environmental Education. Canadian Journal of Environmental Education, v. 9, p. 148-162, 2004.
- GOUGH, A.; RUSSELL, C.; WHITEHOUSE, H. Moving gender from margin to centre in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, v. 48, n. 1, p. 5-9, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1252306>
- GUERRA, P. Fanzines e (eco)feminismo: além da Fortaleza do Antropoceno e do Faloceno. *Arte & Ensaios*, v. 29, n. 45, p. 234-261, 2023. DOI: <https://doi.org/10.60001/ae.n45.14>
- HALL, L.; HUME, C.; TAZZYMAN, S. Five degrees of happiness: effective smiley face Likert scales for evaluating with children. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERACTION DESIGN AND CHILDREN, 15., 2016, Manchester. *Proceedings...* New York: ACM, 2016. p. 311-321.
- IAQUINTO, B. O. A sustentabilidade e suas dimensões. Revista da ESMESC, v. 25, n. 31, p. 157-178, 2018.
- K@ta, v. 19, n. 1, p. 32-40, 2017.
- KROEF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 2, p. 1-7, 2020.
- LIBÓRIO, T. R. A importância dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no desafio da educação para os direitos humanos. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 9, n. 1, p. 275-296, 2021.
- MARKOVÁ, I. The epistemological significance of the Theory of Social Representations. Journal for the Theory of Social Behaviour, v. 38, n. 4, p. 461-487, 2008.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

- MIRANDA, J. L.; TAMIASSO-MARTINHO, P.; GERPE, R.; OLIVEIRA, R. F.; FARIA, P. S.; GONÇALVES, A. S. A educação ambiental na práxis do antropoceno e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *Química Nova na Escola*, v. 44, n. 2, p. 126-136, 2022.
- MUKHERJEE, I. Blogs on Domestic Violence against Immigrant South Asian Women: A Thematic Analysis. 2013. 319 f. Tese (Philosophy in Communication), University of Illinois at Chicago, Chicago, Illinois, 2013.
- NICHOLSON, S. Completing the experience: debriefing in experiential educational games. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIETY AND INFORMATION TECHNOLOGIES, 3., 2012, Winter Garden. *Proceedings...* Winter Garden, FL: International Institute of Informatics and Systemics, p. 117-121, 2012.
- OUARIACHI, T.; OLVERA-LOBO, M. D.; GUTIÉRREZ-PÉREZ, J.; MAIBACH, E. A framework for climate change engagement through video games. *Environmental Education Research*, v. 25, p. 701-716, 2018.
- PALACIOS, F. A.; FERNANDES, S. A. S. Ensinar e aprender geografia no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). *Ensino em Re-Vista*, v. 29, p. 1-31, 2022.
- PARVEEN, T.; SAYYED, H. D. S.; AHMAD, K. M. An Eco-feminist Perspective: Diversifying Power to Defy Patriarchal Structure and Capitalist Agenda. *International Journal of Academic Research for Humanities*, v. 4, n. 2, p. 95-105, 2024.
- PEREIRA, S. S.; CURI, R. C. Meio ambiente, impacto ambiental e desenvolvimento sustentável: conceituações teóricas sobre o despertar da consciência ambiental. *REUNIR - Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade*, v. 2, n. 4, p. 35-57, 2012.
- POZZOBON, S. A.; DUTRA, G. S.; FOGUESATTO, A. M.; CENCI, D. Mulheres, ecofeminismo e comunidade sustentável na era do antropoceno. In: XXVII JORNADA DA PESQUISA - 200 ANOS DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO BRASIL, 2022, Ijuí. Anais. Unijuí: Injuí, 2022.
- PROYER, R. T. A new structural model for the study of adult playfulness: assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*, v. 108, p. 113-122, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.011>
- REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum - Humanand Social Sciences*, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.
- REVELO-SÁNCHEZ, O.; COLLAZOS-ORDÓÑEZ, JIMÉNEZ-TOLEDO, J. A. El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, v. 21, n. 41, p. 115-134, 2018.
- ROSO, B. L. S. J.; ESPINDOLA, A. A. S. Mulheres, ecofeminismo e desenvolvimento sustentável: um estudo de caso diante da perspectiva da sustentabilidade e da sociedade em rede. *Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas*, v. 21, n. 40, p. 59-79, 2021.
- RUBIRA-GARCIA, R.; PUEBLA-MARTINEZ, B.; GELADO-MARCOS, R. Social representations in studying information, knowledge, and mediations: a critical review. *Social Sciences*, v. 7, p. 1-14, 2018.
- RUETHER, R. R. Ecofeminismo: mulheres do primeiro e do terceiro mundo. *Revista Estudos Teológicos*, v. 36, n. 2, p. 129-139, 1996.
- RUFINO, B.; CRISPIM, C. Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. In: VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, 2015, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: IBEAS, 2015.
- SIMIONI, A. P. C.; ELEUTÉRIO, M. L. Mulheres, arquivos e memórias. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 71, p. 19-27, 2018.
- TAN, K. H.; RIF, S. C.; SULTAN, F. M. M.; MUSLIM, N. Eliciting debriefing experiences: a scoping review. *Heliyon*, v. 10, n. 13, e33592, 2024.

- VARGAS, V. R.; LAWTHOM, R.; PROWSE, A.; RANGLES, S.; TZOULAS, K. Implications of vertical policy integration for sustainable development implementation in higher education institutions. *Journal of Cleaner Production*, v. 235, p. 733-740, 2019.
- VEIGA, J. E. Saúde e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 303-310, 2020.
- WARREN, K. J.; CHANEY, J. Ecological feminism and ecosystem ecology. *Hypatia*, v. 6, n. 1, p. 179-197, 1991.
- WEINERT, F. Concept of competence: a conceptual clarification. In: RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (eds.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001. p. 45-66.
- WIYATMI, W.; SURYAMAN, M.; SARI, E. S.; DEWI, N. Ecofeminist pedagogy in literary learning to cultivate environmental ethics awareness. *Journal of Turkish Science Education*, v. 20, n. 2, p. 252-265, 2023.
- ZEIN, L. F.; SETIAWAN, A. R. General overview of ecofeminism. *LA×ARS*, p. 1-10, 2017.