



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE**

Vanessa Santos do Nascimento

**Desafios de Educação Ambiental.**

Uma abordagem cultural no Ensino Fundamental Menor – Ananindeua/PA.

Orientador: Prof. Dr. Adilson J. I. Brito

Ananindeua/PA  
2019

VANESSA SANTOS DO NASCIMENTO

**Desafios de Educação Ambiental.**

Uma abordagem cultural no Ensino Fundamental Menor – Ananindeua/PA.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Especialista em Geografia  
e Meio Ambiente.

Orientador: Prof. Dr. Adilson J. I. Brito

Ananindeua/PA  
2019

## **Desafios de Educação Ambiental.<sup>1</sup>**

Uma abordagem cultural no Ensino Fundamental Menor – Ananindeua/PA.

Vanessa Santos do Nascimento<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este trabalho busca discutir práticas alternativas e significativas de Educação Ambiental (EA), a partir da interrelação com temas culturais, no Ensino Fundamental Menor de uma escola pública do município de Ananindeua-PA. A proposta de abordagem cultural da EA procurou contemplar uma discussão étnicorracial ligada às comemorações do “Dia da Consciência Negra”, com ênfase na relação entre a necessidade de aprendizagem sobre a preservação ambiental e a mitologia afrobrasileira lorubá, caracterizada na figura dos Orixás. O desenvolvimento dessa atividade, no entanto, desencadeou situações de intolerância cultural, que elucidaram alguns importantes limites que a educação pública brasileira precisa enfrentar para consolidar a Democracia social, assim como demonstraram os desafios consideráveis do ensino/aprendizagem de EA, a partir da realidade e da cultura infantis presentes na formação básica da escola pública brasileira.

**Palavras-Chaves:** Educação Ambiental; Ensino-Aprendizagem; Mitologia lorubá.

## **Environmental Education Challenges.**

A cultural approach in Junior Elementary School – Ananindeua -PA.

### **Abstract**

This work seeks to discuss alternative and significant Environmental Education (EE) practices, based on the interrelation with cultural themes, in the Lower Secondary School of a public school in the municipality of Ananindeua-PA. The proposal of cultural approach of EA sought to contemplate a ethnic-racial discussion linked to the celebrations of the "Black Consciousness Day", with emphasis on the relationship between the need for learning about environmental preservation and the Yoruba Afro-Brazilian mythology, characterized in the Orixás figure. The development of this activity, however, triggered situations of cultural intolerance, which elucidated some important limits that Brazilian public education must face in order to consolidate Social Democracy, as well as demonstrating the considerable challenges of teaching / learning of EE, based on children's reality and culture present in the

---

<sup>1</sup> Este trabalho corresponde à conclusão do Curso de Especialização em “Geografia e Meio Ambiente”, oferecido pela Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua/PA, no ano de 2018, tendo como Orientador o Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito.

<sup>2</sup> Discente do Curso de Especialização em “Geografia e Meio Ambiente” da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua/PA. Graduada em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia.

basic formation of the Brazilian public school.

**Keywords:** Environmental education; Teaching-Learning; Yoruba mythology.

## **Introdução**

O contato com a temática da Educação Ambiental (EA), inserida em reflexões de diferentes naturezas epistemológicas, nos proporciona ampliar os horizontes do saber científico enquanto construção individual e coletiva, através de metodologias com estruturas mais amplas de abordagem, o que nos coloca enquanto agentes do processo de ensino e aprendizagem. A partir de vivências pessoais ao longo da disciplina *Meio Ambiente e Cartografias de Memória* – ministrada pelo Professor Drº Adilson Junior Ishihara Brito, no Curso de Especialização em Geografia e Meio Ambiente - onde foi possível responder às diversas provocações intelectuais realizadas na leitura dos textos e nos debates coletivos, no sentido de voltar o olhar interdisciplinar de vários acadêmicos e profissionais para situações ambientais postas na concretude cotidiana de relações em que todos estamos inseridos.

Nesse sentido, a escolha do tema da pesquisa se voltou para questões acerca do papel atual das instituições escolares e das questões transversais que perpassam o Meio Ambiente. Assim, tomamos como recorte a Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Ver.º Manoel Fernandes de Oliveira, situada no Município de Ananindeua-PA, bairro do Coqueiro, uma vez que esta está situada no nosso espaço vivido e apresenta demandas significativas de inserção e ampliação da conscientização dos debates ambientais, sobretudo em espaços escolares localizados em áreas suburbanas. No nosso espaço vivido, é possível observar de imediato ao caminhar pelo bairro, ou mesmo de carro e bicicleta, que o ambiente possui áreas verdes em que geralmente são usadas por moradores, através de “carroceiros”, que depositam “lixos” nesses lugares de matas. Isso tudo próximo as escolas como a exemplos a que está em *lócus* na pesquisa e outras, como podemos citar a Escola Municipal João Nunes de Sousa, onde vive situações parecidas.

Segundo o Boletim “Consumo Sustentável do Programa Salto para o Futuro”, é importante saber que:

Algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E também porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem... (BRASIL, 2000, p. 63).

Desse modo, entendemos que as escolas públicas se tornaram o foco do nosso olhar ambiental, por se tratarem de espaços formativos para grande parte das crianças e jovens, que dispõem tempo significativo de suas vidas e de suas perspectivas do presente e do futuro nas salas de aula. Diante das questões ambientais que enfrentamos, este artigo procura discutir a ideia de que essa instituição basilar da Modernidade, a escola, necessita transformar-se, para compreender e participar mais ativamente das questões sociais e culturais em voga, que proporcionem uma educação assentada na identificação de problemas e os seus devidos encaminhamentos, voltados para a construção de uma cidadania consciente.

Não há como falar de educação sem citar Paulo Regis Neves Freire, nascido em 1921, no bairro Casa Amarela, Recife, formado na Faculdade de Direito também em Recife, porém nunca exerceu a advocacia, pois seus interesses e preocupações passaram a ter como alvo a educação, ainda na Faculdade. Ocupou cargos relacionados a educação e cultura em sua região, desenvolvendo suas primeiras experiências com educação de trabalhadores, além de lecionar em cursos nas Universidades do Recife. Foi exilado, permanecendo no Chile como professor na Universidade de Santiago e assessor dos programas de alfabetização do governo chileno e daí por diante Paulo Freire veio acumulando experiências no que diz respeito a educação, principalmente no campo da alfabetização de adultos em áreas urbanas e rurais, tendo como base as proximidades de Recife, experimentando novos métodos, técnicas e processos de comunicação, onde, segundo ele:

O alfabetizando descobriria que tanto é cultura o boneco de barra de ferro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando e não só do educador e que identificasse [...] o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem. Desta maneira o educador já não é o que

apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora<sup>3</sup>, que rompe com os esquemas verticais da educação bancária<sup>4</sup>, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação ( PILETTI 2012, p. 203).

Para Paulo Freire, a educação problematizadora ou libertadora só será possível com a superação da contradição entre educador e educandos. Para isso é preciso que se identifique que tipo de contradições existem em nossas escolas, entre educandos e educadores, como se pode superá-las?

Entendemos a educação como a mais poderosa de todas as ferramentas de intervenção no mundo, além de ser também o instrumento de construção do conhecimento intelectual, formal e informal, contido na memória e nas práticas cotidianas dentro e fora da escola, permitindo, assim, a máxima comprovada de cada geração, que avança um passo em relação à anterior no campo do conhecimento científico e do conhecimento popular. Nesse sentido, defendemos uma educação que estimule o senso crítico, que estimule métodos e traga à tona discussões, despertando os interesses dos alunos.

A Educação Ambiental (EA) constitui-se como uma dessas estratégias ou eixos transversais<sup>5</sup> de formação de uma nova consciência na cultura escolar, para que se alcance as mudanças desejadas na atual educação e nas próprias relações sociais.

---

<sup>3</sup> Foi a alternativa criada por Paulo Freire para educação bancária existente. Nessa nova educação conhecer tem significado diferente, pois o conhecimento é intencional, dirigido a alguma coisa; o ato de conhecer e aquilo que se conhece são elementos que não se separam, e o conhecimento torna presente o mundo para a consciência. O conhecer concebido pela educação problematizadora de Freire não é um ato isolado, envolve a intercomunicação mediada pelos objetos a serem conhecidos. “É através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico” (SILVA, 1999).

<sup>4</sup> Significa uma educação onde o conhecimento é constituído de informações e fatos a serem transferidos do professor para o aluno, como se ele fosse um ato de depósito bancário, que independem das pessoas envolvidas no ato pedagógico. Na educação bancária, o diálogo não é necessário, pois só o educador exerce papel ativo relativo ao conhecimento, sendo a comunicação unilateral. Nessa educação conhecer é uma questão de depósito de informações, sendo o aluno concebido com aquele que tem carência e ignorância daquelas informações.

<sup>5</sup> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (PCN, p. 193).

Segundo Celso Fiorillo (2013), em sua 14ª edição revista do “Curso de Direito Ambiental”, afirma que junto com a EA, a abordagem da Informação Ambiental (IA) também tem sido bastante produtiva dentro do princípio participativo, como outro mecanismo que fortalece essa ação coletiva, uma complementando a outra.

A Educação Ambiental tem assumido, nos últimos anos, o grande desafio de garantir a construção de uma sociedade consciente e sustentável, em que se promovam, na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como a cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e o respeito à diversidade (Carvalho, 2006). No entanto a prática da EA no ensino formal tem enfrentado inúmeros obstáculos. Para melhor explicá-los, Carvalho (2005, p. 59), postula o seguinte questionamento: “Afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não lugar que é a transversalidade?” Para esta autora, ao se constituir a EA como tema transversal, esta pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar, como também não pertencer a nenhum dos lugares dentro da estrutura curricular e do currículo efetivo, aquele que é ensinado na sala de aula da Educação Básica. Para situar o leitor diante deste questionamento, faremos um breve histórico da Educação Ambiental, tanto na perspectiva global, como na local.

No debate em “Educação Ambiental: encontros internacionais”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Meio Ambiente (1997) apontam para a importância da ação educativa nas escolas e comunidades relacionadas às questões ambientais contemporâneas. Essas múltiplas problemáticas ambientais emergiram publicamente pela primeira vez em 1972, na Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, a capital da Suécia. No mesmo contexto ambiental, foi produzido, em perspectiva global, o “Plano de Ação Mundial” e a “Declaração sobre o Ambiente Humano”, importantes documentos/manifestos oficiais, que deveriam servir como conjuntos de orientações para os governos nacionais. Não à toa, teve como consequência o primeiro “Programa Internacional de Educação Ambiental”, consolidado pela Conferência de Belgrado, em 1975, na antiga Iugoslávia (p. 229).

Os objetivos da Educação Ambiental e a sua inserção como eixo transversal do ensino formal foram estabelecidos em 1977, na Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, na Geórgia, que conceituou a Educação Ambiental como *“uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a*

*resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade*". Este documento deixou claro que a EA deveria estimular práticas nacionais e comunitárias de conservação e de proteção ambientais não somente sobre aqueles elementos estritamente ligados à fauna e à flora, mas deveria incluir os elementos intangíveis da sociedade e da cultura, os seus aspectos sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos, ou seja, as dimensões humanas da vida natural (Dias, 2000).

Em 1987, na Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, foi que entendeu-se a necessidade de introduzir a EA nos sistemas educativos de diversos países. As propostas de ações para os países e os povos em geral, bem como as estratégias para que essas ações possam ser cumpridas, foram discutidas, geradas e aprovadas na Conferência Rio Eco/92. É importante ressaltar que os países da América Latina e do Caribe apresentaram a "Nossa Agenda", com as prioridades de seus países, contando com suas peculiaridades e os governos locais apresentaram a "Agenda Local" (PCNs Meio Ambiente, p. 229).

Segundo o Plano Diretor do Município de Ananindeua (PDA)<sup>6</sup>, instituído no dia 06 de outubro de 2006, pela Lei nº 2.237, consta em suas diretrizes e propostas para educação, em todas as unidades de planejamentos seja ela urbana ou rural, que deve ser estimuladas *"nas escolas locais a discussão sobre a educação ambiental e educação urbana, começando pela história e desenvolvimento da cidade de Ananindeua."* No seu Art. 98 fica claro que caberá ao conselho municipal de educação, dentre outras atribuições, acompanhar, avaliar e fiscalizar as ações pertinentes à educação, na forma da lei.

O foco deste trabalho, nesse sentido, objetiva discutir práticas alternativas e significativas de conscientização de EA na educação escolar de uma instituição específica de Ensino Fundamental do município de Ananindeua-PA. Desenvolvemos uma proposta de ensino/aprendizagem de EA na instituição E.M.E.F. "Vr.º Manoel Fernandes de Oliveira", a partir de uma pesquisa-ação, utilizando como ferramenta

---

<sup>6</sup> Art. 1º - O plano diretor de Ananindeua – PDA é o instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana, considerando a totalidade do território municipal, e tem como objetivos fundamentais o cumprimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana e a garantia do bem-estar de seus habitantes (PDA, p.1).

pedagógica a “contação de história”<sup>7</sup>, em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental Menor.

O objetivo central dessa metodologia foi a de apresentar uma *narrativa* ambiental a partir de elementos mitológicos da cultura afrobrasileira, para despertar reflexões sobre o conceito de sustentabilidade ambiental no espaço escolar, que proporcionasse processualmente mudanças de atitudes cotidianas relacionadas à noção de *responsabilidade* das crianças com o Meio Ambiente. Na mesma linha, a atividade desenvolvida na referida escola também foi pensada para interrelacionar a construção dessa postura educativa a uma consciência social e cultural específica, relacionada à defesa da diversidade étnicorracial como fundamental à Democracia, dando ênfase à cosmologia natural construída pelos negros africanos e afrodescendentes sobre a origem do Cosmos.

Por ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra<sup>8</sup>, a metodologia didático-pedagógica de EA desenvolvida teve como base a imbricação epistemológica entre Cultura e Natureza desenvolvida por Bachelard (2003), Descola (2015) e Karpinski (2016), materializada em uma abordagem cultural e histórica da criação do mundo, de acordo com a mitologia lorubá.

Uma das grandes vantagens da interrelação entre os conceitos de Cultura e Meio Ambiente em metodologias de ensino está na efetiva construção da *aprendizagem* das crianças e jovens onde se dar de forma significativa, onde em primeiro lugar, destecnizaria a cultura escolar, direcionando-a ao processo de ensino para abordagens mais próximas da realidade social e cultural dos estudantes (Ausubel, 1968).

Assim, partiremos, primeiramente, para a contextualização do espaço escolar e da comunidade circundante em questão, com o intuito de levantarmos os problemas ambientais com potencial de serem trabalhados em sala de aula. Em seguida, faremos uma exposição circunstanciada do processo de pesquisa e da dinâmica de interação com os/as alunos do Ensino Fundamental Menor. Finalmente, apresentaremos alguns

---

<sup>7</sup> De acordo com vários estudiosos, a contação de histórias é um precioso auxílio a prática pedagógica de professores na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por se tratar de uma “atividade própria de incentivo a imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

<sup>8</sup> Na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, em seu art. 79-B consta que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

resultados dessa atividade, bem como as questões e problemáticas que emergiram enquanto desafios no decorrer da pesquisa, na qual buscamos discutir os desafios contemporâneos de abordagens culturais da EA, principalmente no que tange aos fundamentos do sistema público de Educação Básica brasileira.

### **Uma abordagem de pesquisa em EA: elementos metodológicos e possibilidades transversais de ensino.**

A pesquisa-ação, amplamente desenvolvida na pesquisa em Educação, foi a base metodológica do trabalho, por ter em seus objetivos características que levam às ricas interações entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Muitas vezes, a pesquisa-ação acaba por ser confundida com a pesquisa participante, por compartilharem algumas características comuns. Porém, a pesquisa-ação possui uma importante especificidade, posto que “geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico, ou outro”, sem diferenciar o conhecimento escolar dos saberes de “senso comum” (Thiollent, 1985).

Segundo Gil (2002, p. 144), sobre o contato direto com o campo de pesquisa quando se trabalha com a pesquisa-ação, esta “*implica no reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos e, sobretudo, a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa*”.

Com base na metodologia da pesquisa-ação, construímos o processo de investigação escolar tendo em consideração algumas etapas prefiguradas de planejamento, sem descuidar da sua flexibilidade e do discutível sequenciamento científico clássico, baseado na separação rígida entre sujeito e objeto de estudo (Gil, p. 143). Desse modo, procuramos desenvolver o processo da pesquisa seguindo as seguintes fases: a) fase exploratória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do seminário (apresentação do objetivo do trabalho); e) seleção da amostra; f) elaboração do plano de ação (metodologia da intervenção); g) coleta de dados; h) análise e interpretação dos dados; i) divulgação dos resultados (apresentação oral para banca e posteriormente para a escola e comunidade).

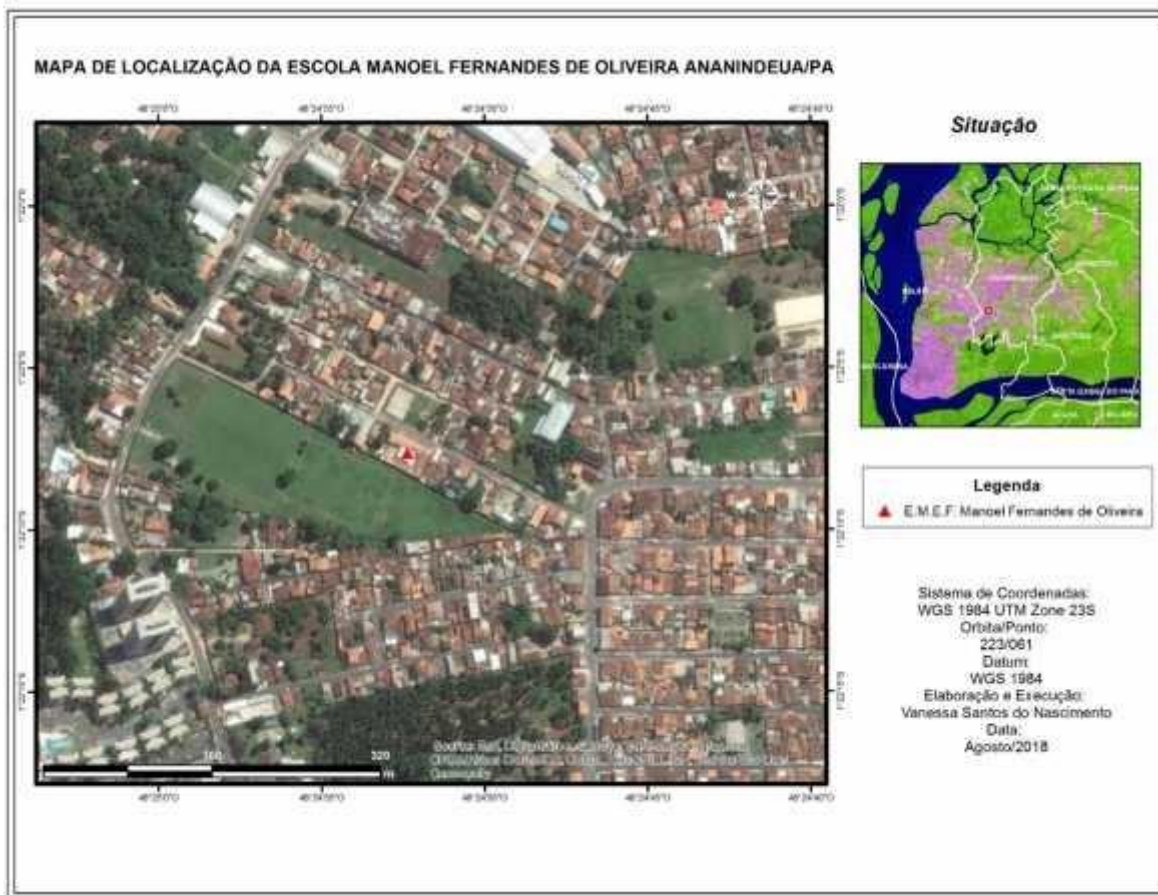


Figura 1: Mapa de localização da E.M.E.F. Ver<sup>o</sup> Manoel Fernandes de Oliveira no bairro do Coqueiro, em Ananindeua-PA.

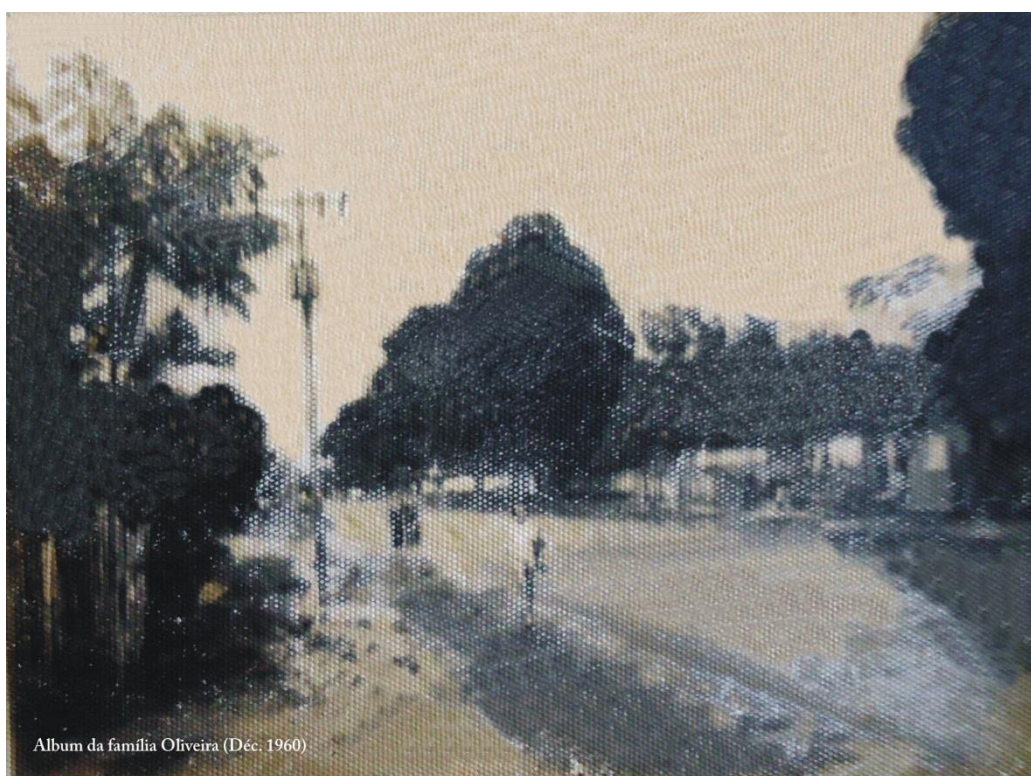
A metodologia da pesquisa-ação incide diretamente no envolvimento entre pesquisador e objeto pesquisado, fundindo realidades e sensibilidades, porque o lugar da pesquisa, a escola, também faz parte da vivência desta autora.

A E.M.E.F. Ver.<sup>o</sup> Manoel Fernandes de Oliveira (Figura 1) encontra-se em um bairro cuja história se entrelaça com a chegada de nordestinos, no século XIX, quando teve início a grande derrubada de mata virgem (conhecida como as matas do 40 Horas), visando o fornecimento de postes para a instalação da rede de iluminação de Belém e lenha para as indústrias da capital, e para alimentar a locomotiva da Estrada de Ferro de Bragança (Furtado, 2012).

O Bairro do Coqueiro foi um dos povoados mais antigos do município de Ananindeua. Sua paisagem era marcada por habitações modestas, com casas isoladas e quintais com árvores frutíferas. Na década de 1950, além dos nordestinos com suas propriedades rurais, havia também as famílias descendentes de japoneses, que possuíam granjas e praticavam culturas de subsistências. Devido às dificuldades de subsistência, compra e venda da produção, alguns proprietários chegavam a

abandonar seus cultivos por certos períodos. Algumas propriedades eram conhecidas como “fazendas”, devido às suas extensões serem maiores que os sítios rurais e por haver criação de gado. Em 1960, apesar de ser um povoado, já era o mais populoso, com cerca de 1.500 a 2.000 habitantes (Furtado, 2012).

Nas primeiras décadas do século XXI, os antigos clubes recreativos, sítios, vivendas, motéis, e propriedades de descanso e lazer, passaram a ser alvos das construtoras. Os quintais com inúmeras plantas frutíferas estão dando lugar aos condomínios verticais e horizontais, facilmente encontrados na antiga Rodovia do Coqueiro (atual Rodovia Mário Covas) e na Rodovia do 40 Horas (atual Avenida Gov. Hélio Gueiros). Tais Empreendimentos habitacionais estão diminuindo as áreas verdes no bairro, bem como, as características apontadas por Penteado, em 1968, ao descrever o povoado do Coqueiro, que, desde a época, era um dos mais populosos de Ananindeua e bastante procurado para instalação de retiros (Penteado, 1968).



**Figura 2:** Imagem da Vila do Coqueiro esquina com a estrada do 40 Horas (Atual cruzamento entre a rodovia Mario Covas e a Av. Gov. Hélio Gueiros).  
Fonte: Album da família Oliveira (Déc. 1960).

A E.M.E.F “Vrº Manoel Fernandes de Oliveira” foi reinaugurada em 6 de agosto de 2013. Localizada na Alameda Vila Nova, no Conjunto Cidade Nova 2, s/n,

Coqueiro, possui em suas etapas de ensino a Educação Infantil – pré-escola, e o Ensino Fundamental, do 1º ao 4º Ano. O perfil do alunato da turma do 3º Ano do Ensino Fundamental Menor fica no entorno da faixa etária de 8 à 9 anos, com a presença de uma criança especial<sup>9</sup>. As moradias são diversas, tem aluno que mora em casa de madeira próximas a canais com esgotos e lixões a céu aberto como podemos observar na Passagem conhecida como “buraco da velha”, até moradias de alvenaria, próximas a praças e parquinhos para crianças como no conjunto Pindorama I e II, por exemplo, porém nem todas são casas próprias, havendo alunos que moram de aluguel junto com seus familiares.

Em uma primeira fase da pesquisa, ocorreu o contato com os agentes administrativos responsáveis pela Coordenação, que se deu em outubro de 2018. A Coordenadora Pedagógica do turno da manhã, Profa. M.<sup>10</sup>, colocou-se como responsável por acompanhar o processo de pesquisa. Nesta fase inicial, solicitamos documentos referentes ao ensino ambiental na escola, com o objetivo de investigar em que medida se dava a adequação do currículo aos PCNs de Meio Ambiente; solicitamos, igualmente, o Projeto Político Pedagógico (PPP), além de registros que comprovassem a realização de atividades voltadas para as práticas em EA naquele espaço escolar. Neste mesmo momento, houve uma entrevista informal com a referida Coordenadora, com intuito de compreender os possíveis problemas relacionados a abordagem transversal desta temática, ocasião em que nos foram relatadas algumas tentativas de realização de práticas em EA.

O “Projeto Sementeira” foi um dos projetos relatados, em que foi desenvolvido por um conjunto reduzido de docentes da escola, com o objetivo de incentivar, entre as crianças e à comunidade, o reaproveitamento de materiais industrializados (rolo de papel higiênico e formas de ovo) como bases de germinação de sementes. Segundo M., o Projeto não atingiu os resultados esperados, devido às dificuldades em integrar os pais e a maioria dos professores de forma ativa junto com os alunos no desenvolvimento das atividades. Além deste trabalho, outro nos chamou atenção, por

---

<sup>9</sup> Ao perguntarmos a especialidade da aluna, a coordenadora não soube responder no momento e nem se interessou em buscar esta informação

<sup>10</sup> Optamos pela utilização de um nome fictício com o objetivo de preservarmos a identidade da funcionária pública.

se tratar de uma mobilização sem organização prévia, mas que surtiu um efeito bastante positivo. A “campanha ajuda a tia Mara”, originada a partir da observação de um problema muito peculiar na cantina da escola, quando se trata de objetos utilizados para alimentação das crianças, os quais são descartados inadequadamente após o uso, espalhados pelos espaços do ambiente escolar. No caso da escola, as “cumbuquinhas”, junto com colheres e copos, eram os objetos que ficavam dispersos após a merenda escolar, fazendo com que a profissional da cantina se desprendesse do tempo e energia do seu trabalho para recolher os objetos espalhados pelas crianças. Assim, a campanha veio para contribuir com o ambiente e com as “merendeiras”, trabalhando a solidariedade, a responsabilidade, a cooperação e conscientização do alunato em relação ao seu papel de agentes ativos do seu próprio ambiente.

Dando continuidade à pesquisa empírica, numa segunda fase que ocorreu no início do mês de novembro, fora disponibilizado um momento na reunião pedagógica da escola, para apresentação da proposta de trabalho, que, de início, tinha como objetivo a viabilização da Educação Ambiental centrada na produção de uma horta, construída coletivamente com professores, estudantes e comunidade, para uso interdisciplinar, dinamizando as disciplinas no seu ensino, aprendizagem e avaliações. Aqui surgiu o primeiro entrave para a realização de uma pesquisa-ação naquele lugar, haja vista que ali não se trabalhava a partir da definição de um PPP específico, mas sim pela construção coletiva por parte dos professores, guiados, segundo relatos, por um “pacto curricular”, no qual as aulas são construídas em sequências didáticas feitas semanalmente, de acordo com as habilidades e competências da “Proposta Curricular para o Município de Ananindeua”<sup>11</sup>. Na apresentação da proposta de pesquisa para professores e gestores, no mês de novembro, ocorrera um processo de avaliação do projeto de intervenção por todos ali presentes, no qual a maioria avaliou como inviável a execução do mesmo, já que os calendários da escola encontravam-se fechados até um momento posterior sugerido por eles, inviabilizando assim a execução da pesquisa nesse período. Sem a participação dos alunos, a pesquisa se tornou inviável.

---

<sup>11</sup> Documento usado pela escola como base, uma vez que o PPP da mesma encontra-se em construção até a data da pesquisa. Ressaltamos aqui a indisponibilidade da gestão em relação aos documentos e informações solicitadas na primeira etapa da visita, a única informação disponibilizada sendo a proposta curricular do Município em PDF, via e-mail pela secretaria escolar.

De imediato sugerimos a proposta de se trabalhar com um projeto-oficina de práticas educativas a partir de ferramentas pedagógicas de intervenção, às quais temos experiências empírico-práticas, como: oficinas de contação de história, realizada pela autora através da Rádio Livre e Comunitária “Aqaltune FM”, efetuada nos bairros periféricos de Belém, como no bairro de Icoaraci - na alameda das Palmeiras e no bairro da Terra Firme, Belém/PA, esta através do programa “Mais educação do Governo federal”, no período de 2014 à 2016, o reaproveitamento de discos de vinil - trabalho realizado desde 2015 pela autora e seu companheiro<sup>12</sup> que pintam a mão livre discos de vinis sem uso, geralmente arranhados, sujos e quebrados, encontrados jogados em lixões à céu aberto, onde após as pinturas seguindo referências da arte de mulheres Ndebele – África do Sul e da arte do povo Marajoara, é realizado o corte do vinil com a ajuda de uma mini-furadeira dando o formato desejado, tornando possível a confecção de acessórios diversos, desde de brincos até chaveiros, através da marca ValorizeÁfrica, onde possibilitou o convite em ministrar oficinas de “Acessórios com Reaproveitamentos de Vinil”, promovida pela Fundação Cultural do Estado do Pará – FCP, as pinturas corporais afroindígenas foi desenvolvida junto ao “Espaço Cultural Nossa Biblioteca” nas escolas dos bairros do Guamá referentes as atividades do Mês da Consciência Negra, em 2017, facilitando pinturas africanas, contando as histórias e significado dos símbolos e simetrias encontrados nas pinturas de referências.

No mesmo dia, ficou definido a data que seria realizada a prática pedagógica, bem como os encaminhamentos para o seu desenvolvimento e metodologia. Como o dia 20 de Novembro é uma data inclusa no calendário escolar, por comemorar o Dia da Consciência Negra, data obrigatória de inserção do debate étnicorracial em todas as escolas da nação, segundo a Lei 9.394/1996, procurou-se realizar a atividade, uma vez que havia a disponibilidade do horário de um dos professores, que demonstrou interesse em construir uma abordagem cultural da EA, a partir da mitologia lorubá, abordando os Orixás e as suas relações simbólicas com a natureza. A escola já possuía uma dinâmica de valorização da referida data, com desenvolvimento de atividades temáticas voltados para a reflexão sobre a negritude e suas influências sociais e culturais, que sempre resultavam em exposições - culminâncias dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças nos corredores da escola.

---

<sup>12</sup> José Ricardo Sousa Designer de Produtos.

Desse modo, em conjunto com o professor de Ensino Religioso, uma segunda alternativa de atividade foi planejada, seguindo o desenvolvimento da prática pedagógica da proposta do foco deste trabalho junto a nosso objetivo central. Por ocasião da referida data, a metodologia didático-pedagógica de EA desenvolvida teve como base a imbricação epistemológica entre Cultura e Natureza desenvolvida por Bachelard (2003), Descola (2015) e Karpinski (2016), materializada em uma abordagem cultural e histórica da criação do mundo, de acordo com a mitologia lorubá.

A terceira fase foi o dia da atividade de intervenção em EA. Esta foi elaborada com o objetivo de trabalhar a ludicidade das crianças por meio da abordagem pedagógica de “contação de histórias”, na qual utilizamos ferramentas de ensino como a oralidade, juntamente com cartazes contendo as imagens e a simbologia mitológica dos Orixás, bem como a disposição dos objetos e o formato da apresentação em sala de aula. A intervenção culminou com a apresentação de cordões feitos no dia anterior a intervenção, pela autora, a partir do reaproveitamento de materiais, no caso discos de vinil descartados, que levaria à fabricação de símbolos que representassem o conjunto de ideias ali apresentados, o qual denominamos de “amuletos”, que remeteriam ao sentido mitológico da proteção dos elementos da natureza, alicerçado na simbologia afrobrasileira.

A quarta e última fase, correspondeu ao retorno na escola em um período posterior a intervenção, que se deu no início do mês de dezembro. Este retorno marca o diálogo, através de entrevistas informais com a gestão escolar, e nos situa frente a problemáticas ainda mais complexas no que tange os processos educativos democráticos e à questão da diversidade cultural em nossa sociedade, nos levando a refletir sobre todas essas questões no encerramento deste trabalho de intervenção e pesquisa.

### **A diversidade de abordagens em Educação Ambiental.**

No Brasil, a Educação Ambiental obteve notoriedade oficial em 27 de abril de 1999, com a promulgação da Lei 9.795<sup>13</sup>, que instituiu uma Política Nacional de

---

<sup>13</sup> Antes dessa lei, a constituição Federal de 88, no artigo 225, inciso VI já institui atenção ao meio ambiente e educação ambiental.

Educação Ambiental, na qual foi estabelecida a obrigatoriedade da EA em todos os níveis do ensino formal da educação brasileira. A citada lei define juridicamente EA como “o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (art.1º).

Durante a pesquisa, foi inevitável o contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Meio Ambiente, que é considerado um dos caminhos para se debater a importância da questão ambiental no ensino formal, fazendo parte da reorientação curricular produzida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), mais especificamente pela política de formação da Secretaria de Ensino Fundamental. Por meio dos PCNs, o tema Meio Ambiente foi introduzido no sistema educacional brasileiro como um dos temas transversais, junto com as questões sociais, como ética, saúde, orientação sexual e pluralidade cultural. Os PCNs foram lançados como subsídios para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu currículo. Meio Ambiente, assim como os outros temas, tem por finalidade permear todas as disciplinas, buscando ajudar a escola a cumprir seu papel institucional de fortalecimento da cidadania. Segundo os PCNs sobre o Meio Ambiente.

Em todos esses documentos — importantes referências para governantes e educadores nesse final de século — tanto a Educação Ambiental quanto as ações educativas, de informação e comunicação em geral, foram das mais requeridas. Durante a Conferência Rio/92, reuniu-se o Fórum Global do qual participaram os representantes não-governamentais (das ONG's, de movimentos sociais, sindicatos etc.). Um dos resultados do Fórum Global foram os Tratados, um para cada esfera de atuação, discutidos e firmados pelos milhares de representantes presentes, das mais variadas regiões do mundo...(p.230).

Ainda complementa:

Todos eles mencionavam, dentre seus objetivos ou estratégias mais importantes, a conscientização e a Educação Ambiental, dirigidas desde aos técnicos, profissionais e políticos, até o cidadão comum, especialmente os jovens. Um dos tratados foi exclusivamente sobre Educação Ambiental: o

'Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global'... (p.230).

A abordagem cultural da EA procura construir uma ética ambiental, juntamente com a valorização da pluralidade sociocultural brasileira, que nesta pesquisa-ação foram abordados a partir dos elementos da cultura negra.

Segundo a cosmologia lorubá, o mundo foi criado a partir dos quatro elementos da Natureza: o ar, a terra, o fogo e as águas. Esses elementos são representados pelos Orixás<sup>3</sup>, que são representações humanizadas das forças da natureza, responsáveis por cuidar, preservar, proteger o equilíbrio da vida no mundo. Nesse sentido, pudemos realizar um diálogo entre os PCNs do Ensino Fundamental, os PCNs de Meio Ambiente e a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes de inclusão curricular e a *obrigatoriedade* da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena” nas redes públicas de ensino básico, colocada, sobretudo, no parágrafo 2º:

Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.<sup>14</sup>

1- Contação de história no espaço escolar como ferramenta de interação lúdica e cultural.

A narração de uma história muito pode contribuir para o desenvolvimento de uma criança. Sendo assim, o ambiente escolar é um local propício para a contação de histórias. Araújo, Bravo e Rodrigues (2014), na obra *A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental*, afirmam que “a contação de história em sala de aula estimula a criatividade e a imaginação, o que facilita a aprendizagem oral e escrita”.

Outro benefício proporcionado pelas narrativas oralizadas, segundo os autores acima citados, é que:

---

<sup>14</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Nº 11.645, de 10 de Março de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2019.

O docente, ao inserir a contação de história em sala de aula, ajuda o aluno a se identificar com a sua cultura e a conhecer outras culturas que, sem o auxílio da escola, talvez demorasse a ter contato. A partir da contação de história, o aluno constrói sua identidade e encontrar-se dentro da própria cultura, cabe à escola promover o contato com a diversidade de culturas que possuímos no mundo, pois a literatura é mais que entretenimento, é também uma arte que auxilia na transmissão de conhecimento de maneira prazerosa (Araújo/Bravo/Rodrigues, 2014, p. 85).

Sendo o ambiente escolar um local em que predomina a diversidade, um dos papéis da escola é trabalhar esse assunto de maneira que todos os alunos se sintam envolvidos de forma prazerosa para tal. A narrativa muito pode contribuir nesse aspecto, uma vez que existem inúmeros gêneros textuais que contemplam a compreensão em diversos assuntos, por meio do exercício de imaginar, que podem contribuir e enriquecer o aprendizado dos educandos.

Muitos educadores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los; muitos continuam utilizando as histórias, quando utilizam, apenas para acalmar os educandos e não vêem as várias possibilidades de uma boa história. O principal objetivo de se contar uma história é divertir, estimulando a imaginação, mas, quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a auto-identificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos. Agrada a todos sem fazer distinção de idade, classe social ou circunstância de vida (Torres; Tettamanzy, 2008).

Sabemos que a Educação Ambiental tem se constituído como um campo de conhecimento produzido na relação entre a Natureza e a Cultura e na constituição histórica da dinâmica social, de modo indissociável das relações de poder e de saber. Segundo o material fornecido pelo Ministério da Educação, intitulado “Livro do professor: História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação infantil”:

A tradição oral, para o povo africano, está diretamente relacionada ao seu modo de vida, portanto, constitui-se na principal forma de transmissão da sua cultura,

de seus sentimentos e de suas atitudes. Durante muitos séculos, os africanos utilizavam a tradição oral para transmitir seus ensinamentos, saberes, conhecimentos, valores e também para oferecer explicações sobre os mistérios do universo e do planeta Terra (Brasil, 2014, p. 67).

No processo de construção prática da atividade de EA, foi importante levar aos alunos a compreensão de que a África é um continente vasto, extenso e rico. Pudemos desenvolver a ideia da diversidade primeiramente em relação ao continente africano, e dizer que não existe apenas uma África, mas muitas Áfricas, ricas em tradições, memórias e histórias. Ao Norte, a África é mais islamizada; o sul do continente está dividido entre inúmeros costumes, tradições e crenças. Uma África majoritariamente negra, mas na qual também vivem pessoas e povos brancos e de outras origens etnicorraciais. Um continente livre, rico e que abrigou civilizações históricas muito complexas; uma terra que suportou, durante séculos, períodos de exploração e dominação colonial. Entretanto, a África também é composta de histórias de reação e resistência, expressas nos diversos movimentos de lutas por libertação (Appiah, 1997; Mudimbe, 2013).

A linguagem oral é considerada uma força poderosa. Vários pesquisadores indicam que coexistem na África aproximadamente mil línguas étnicas. A voz unificada de uma família, de um clã ou de uma comunidade representa o conhecimento que foi passado de uma geração a outra, por isso, quando uma voz se cala é como se uma biblioteca inteira deixasse de existir. O conteúdo da tradição oral africana é caracterizado por uma grande diversidade de gêneros: contos e fábulas; mitos; histórias épicas e genealogias; provérbios, charadas e enigmas; além de canções (Mudimbe, 2013).

Nesse contexto, o processo de pesquisa e a dinâmica de intervenção na E.M.E.F “Vr.º Manoel Fernandes de Oliveira” se deu no encontro dessas temáticas, relacionando a cultura lorubá, através da relação dos Orixás com os elementos da natureza, enfatizando a importância da preservação ambiental para a preservação desses saberes e identidades culturais.

Dessa forma, a apresentação e discussão junto aos alunos do 3º ano do ensino fundamental menor aconteceu seguindo seis etapas principais, sendo elas:

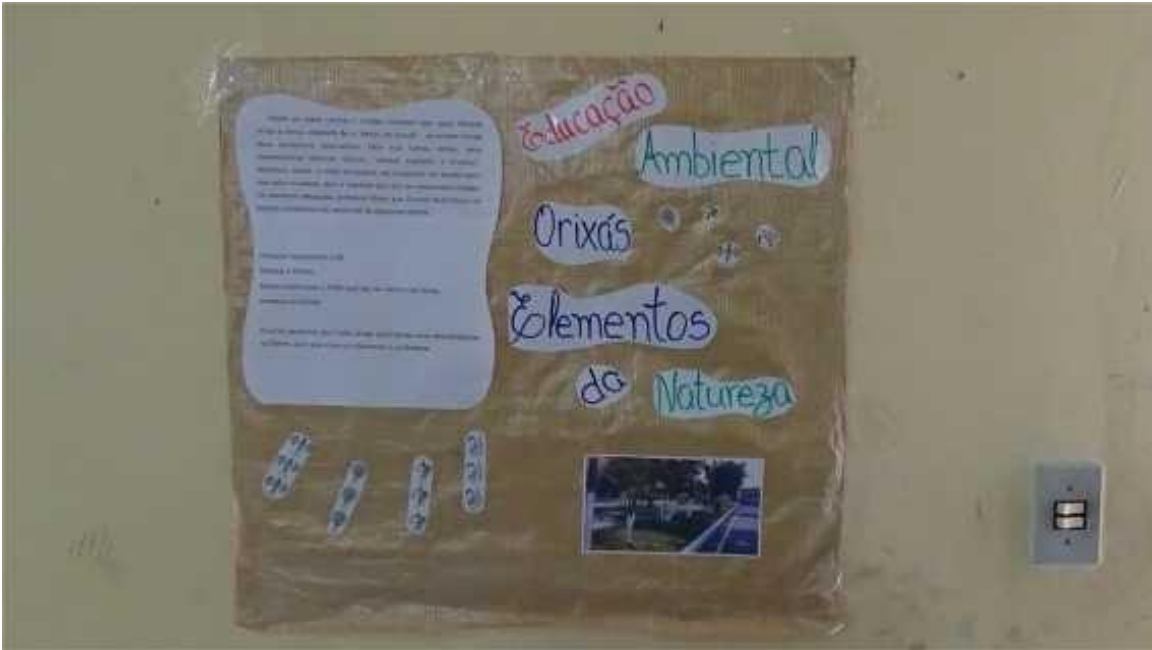
**1ª etapa:** Preparação da sala para receber os alunos (Figura 3). As disposições dos

cartazes foram pensadas de forma que os alunos caminhassem no entorno de toda sala, nesse sentido os cartazes usados como material de apoio lúdico na contação de história, foram espalhados nas três paredes do lugar, com o intuito de acompanhar a linearidade da narrativa de acordo com os elementos da natureza e a simbologia de seus respectivos Orixás.



**Figura 3:** imagem capturada no processo de construção do cenário, muito importante para auxiliar na dinâmica da contação de história.  
Autora: Vanessa Nascimento.

**2ª etapa:** recepção da turma com uma breve apresentação da realizadora da intervenção, bem como dos temas e elementos que envolvem a construção trabalho: Educação Ambiental, Orixás e os Elementos da Natureza (Figura 4). Nesse momento, ocorreu a primeira troca de conhecimentos, na qual se questionou aos alunos seus conhecimentos a respeito da temática que estava sendo abordada, e os mesmos iniciaram a narrativa contribuindo com as suas visões empíricas sobre, principalmente, em que se constituía os quatro elementos da natureza.



**Figura 4:** cartaz de apresentação do tema do trabalho.  
Fonte: Adilson Brito

**3ª etapa:** início da contação da história da mitologia lorubá, que fundamenta o entendimento da cosmologia de criação do mundo através dos elementos da natureza, sendo esses representados pelo surgimento dos Orixás, que se concebem enquanto simbologia humanizada das forças da natureza, recebendo atribuição de guardiões do equilíbrio da vida no mundo. Nesse momento, utilizamos o apoio dos cartazes que continham imagens e pequenos resumos introdutórios sobre a relação dos elementos da natureza com os orixás, nestes continham os elementos necessários para compreensão lúdica e imaginativa das crianças como: um desenho representativo de cada Orixá responsável por cada elemento da natureza, seu nome e uma breve descrição de seus poderes e domínios e de que forma essa relação repercutia no cotidiano das pessoas inseridas nessa cultura . As crianças então se organizavam no entorno dos cartazes para a interação com a narrativa apresentada (Figura 5):



**Figura 5:** Início da contação de história.  
Fonte: Adilson Brito.

**4ª etapa:** se constituiu na continuidade da narrativa, com a caminhada pela sala. Nesta, fora possível conhecer cada Orixá representante dos elementos da natureza, escolhidos de acordo com a realidade da cultura Afroamazônica, tais como Xangô (Figura 6) responsável pelo fogo, Iansã (Figura 7), responsável pelo vento que compõe o ar que respiramos, bem como pelas tempestades e raios; Oxóssi (Figura 8) que vem representando a terra onde se nasce as matas e florestas; e por fim Oxum (Figura 9), representante das águas doces, comum nas torneiras e rios que percorrem pela comunidade.

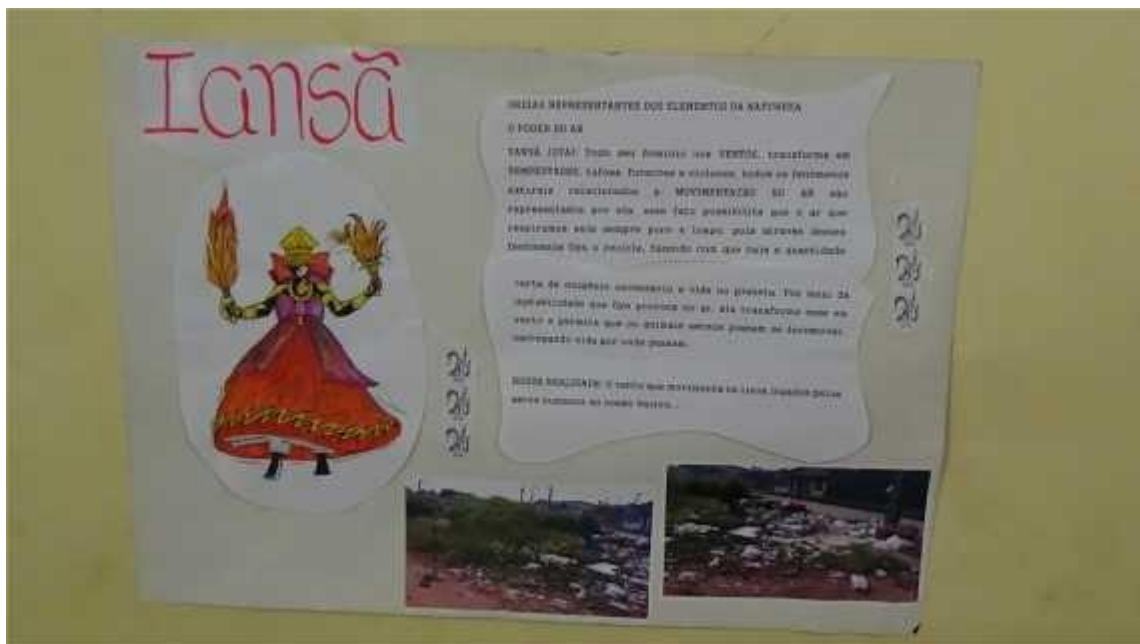
Nesse sentido, o primeiro elemento/Orixá abordado foi Xangô. Este, segundo a cosmologia lorubá, é responsável consequentemente pela temperatura de tudo que é vivo no planeta. Forte elemento representativo da cultura lorubá na Amazônia, exerce seu poder diante do domínio do elemento fogo, possuindo o machado como símbolo que lhe representa. Na narrativa apresentada às crianças, foram mencionados outros exemplos do fogo enquanto calor, que está presente tanto na temperatura do planeta como do nosso corpo, junto com toda energia contida nele. Acentuamos também, para além da questão da preservação ambiental, a importância de hábitos saudáveis.



**Figura 6:** Cartaz elaborado para apresentação do Orixá Xangô.  
Fonte: Vanessa Nascimento.

Associado à apresentação desse Orixá, mencionamos ainda o comportamento problemático dos alunos em espalhar as louças utilizadas nos momentos de refeição pelos espaços da escola, relacionando a energia desperdiçada pela trabalhadora da cantina quando tem que recolher todas as “cumbuquinhas” aleatoriamente por eles deixadas.

Da mesma forma, o segundo elemento/Orixá apresentado foi Iansã (Oya). Tendo seu domínio nos ventos, transforma em tempestades, tufões, furacões e ciclones; todos os fenômenos naturais relacionados a movimentação do ar são representados por esta entidade. De acordo com essa crença, é esse Orixá que possibilita que o ar que respiramos seja sempre puro e limpo, pois através dos fenômenos naturais Oya recicla o ar, fazendo com que haja a quantidade certa de oxigênio necessário a vida no planeta. Por meio das instabilidades que Oya provoca no ar, ela transforma esse em vento e permite que os animais aéreos possam se locomover, carregando vida por onde passam. Além disso, Oya é capaz de transformar uma simples e agradável brisa em perigoso tornado, esse comportamento imprevisível é uma de suas maiores características, Oya é o inesperado, o imprevisível, o acaso é sempre uma escolha para ela.



**Figura 7:** Cartaz de apresentação da Orixá Iansã.  
Fonte: Adilson Brito.

Oya se relaciona de forma ampla com todos os elementos da natureza, até mesmo diretamente nos ecossistemas. Seus ventos movimentam as águas, ajuda a revolver a terra, atíça o fogo, dá vida ao inerte, e além disso tudo oferece a humanidade sua força, através da energia eólica. É pelos seus ventos que Oya interliga e penetra o Orum (plano espiritual, reflexo idêntico da terra aonde vivem os Orixás e os espíritos dos desencarnados) e o Aiyê (a terra propriamente dita), pois seu ar não encontra barreiras que o impeçam de percorrer todas as dimensões. Outra característica marcante desse Orixá é sua forte relação com os Eguns (espíritos desencarnados e antepassados) e com a morte, que tem a simbologia do frio, do fim e da inércia (Acervo de Lendas (Itãs), Mãe Rosa de Oya, 2013).

O terceiro elemento/Orixá vem representado por Oxóssi. Este que lida diretamente com o elemento terra, pertence ao grupo de Orixás conhecidos como “senhores da terra”. Nesta cultura, é ele que promove o equilíbrio da natureza, mostrando para a humanidade que ela só pode usufruir dos bens naturais com responsabilidade, principalmente para garantir a sua sobrevivência. Nesta mitologia, Oxóssi ensinou o homem a pescar, caçar e cultivar, mas também deu a noção de que a renovação da natureza é uma característica constante. Quando ocorria a falta sazonal ou a perda do alimento para alguns povos, Oxóssi logo fornecia outra fonte de sustento. Através desse sistema, ele permitiria que a terra descansasse, renovando-se e

recuperando sua energia vital. Caso não acontecesse dessa forma, a natureza já teria perdido seus recursos necessários para manutenção da vida (Acervo de Lendas (Itãs), Mãe Nalva de Oxum, 2006).



**Figura 8:** Cartaz de apresentação do Orixá Oxóssi.  
Fonte: Adilson Brito.

Nesse contexto, foi abordada a paisagem da comunidade em que se localiza a escola, através das áreas verdes que se entrelaçam entre casas, prédios e principalmente nas praças da localidade, onde se relacionou a importância da preservação desses espaços e de muitos outros que possuem ligação com as terras férteis e matas, uma vez que este Orixá também possui a característica de ser gestor da ordem nesses lugares.

Finalizamos as apresentações dos cartazes com o elemento/Orixá Oxum. Esta é representante das águas doces, bem como é a deusa da beleza, da guerra e ao mesmo tempo da meiguice, mulher-menina, vaidosa e sedutora. A divindade responsável pelo amor em todas as suas formas e jeitos. É homenageado ao ter seu nome dado a um rio africano que banha as regiões de Ilexá, Ijebu e Oshogbo, na Nigéria (Acervo de Lendas (Itãs), Mãe Nalva de Oxum, 2008).

Filha favorita de Iemanjá e Oxalá, Oxum recebeu de sua mãe os rios, cachoeiras, córregos e todas as águas doces que tivessem movimento, juntamente com a ordem de mantê-las sempre belas e abundantes para o uso dos seres vivos, e

de distribuir esse recurso natural pelo mundo, reinando com sabedoria. É por meio de suas águas que o solo é fertilizado, produzindo os mais variáveis alimentos, ajudando na manutenção da vida. Esse recurso natural cessa a sede e sustenta a vida, na água podemos observar a presença de vários seres vivos, como plânctons, algas e substâncias que nutrem várias formas de microrganismos, formando a partir daí uma vasta cadeia de seres que dependem desse recurso.



**Figura 9:** Cartaz representando o Orixá das águas doces, Oxum.  
Fonte: Adilson Brito.

Neste cartaz, trazemos fotos capturadas de pontos encontrados ao redor da escola com grande quantidade de materiais que são descartados aleatoriamente por moradores e carroceiros. Esse tipo de prática, muito comum em espaços suburbanos, torna a área um verdadeiro “lixão” a céu aberto, chegando a fechar a própria alameda, impede o escoamento da água pelas valetas localizadas no entorno da escola e provoca alagamentos e lamaçais em dias de maiores incidências de chuva (Figura 9). Durante a apresentação do cartaz alunos e alunas que moram próximos aos lugares das fotos se manifestaram, enfatizando a dificuldade que é transitar por lugares repletos de “lixos” e animais mortos, o mal cheiro e obstrução da rua da escola foi bastante mencionado. Um desafio importante de metodologias de ensino em EA é a de construir progressivamente uma consciência sobre os prejuízos desse tipo de descarte inadequado de resíduos no espaço público; suas consequências para a

saúde e a higiene; e suas repercussões na qualidade de vida dos que frequentam a escola e residem na comunidade.



**Figura 10:** Imagem capturada de uma das pontas da rua da escola, alameda Vila Nova.  
Fonte: Vanessa Nascimento.

Posterior à narrativa e interação oral junto ao aporte do uso dos cartazes, pedimos para os alunos sentarem no espaço reservado e organizado com material de EVA (conhecido como “tatame”) no centro da sala, para estes terem uma visão mais ampla da demonstração que viria a seguir.

Por conseguinte, a 5ª etapa da intervenção constituiu-se em uma apresentação (Figura 10) do trabalho de reaproveitamento de materiais, no qual utilizamos o disco de vinil anteriormente descartado como lixo, no qual procuramos demonstrar uma alternativa de contribuição ao meio ambiente, bem como as técnicas utilizadas para o reaproveitamento deste material na produção de acessórios.

Tendo em vista a temática abordada e a data em questão, investimos esforços na produção de acessórios que serviriam como objetos de simbologia do aprendizado adquirido, aos quais denominamos de “amuletos”. Estes dariam efetivamente significado para aquela ação no ambiente escolar.



**Figura 11:** imagem capturada durante a apresentação de uma forma do reaproveitamento do disco de vinil, encontrados em entulhos ou doados.  
Fonte: Adilson Brito.

A apresentação dos amuletos (Figura 12) confeccionados através dos discos de vinil sem uso teve seu processo de produção explicado para as crianças, elucidando como foram recortados em formato circular, a impressão das imagens correspondentes aos símbolos de cada elemento/Orixá, a colagem nos materiais junto a resina líquida que serve também para dar o acabamento nas peças e o aspecto brilhoso.

Dessa forma foram criados dezoito amuletos em que todos continham o símbolo e o nome de cada Orixá representante dos elementos da natureza. Dezesesseis destes para serem entregues aos alunos que se prontificassem, assim como a mitologia dos Orixás, a assumirem o papel de guardiões do Meio Ambiente nas suas vivências e no cotidiano escolar. Os outros dois amuletos foram reservados para serem entregues para os responsáveis pela intervenção.



**Figura 12:** momento de confecção dos amuletos.  
Fonte: Vanessa Nascimento.

Assim, no encerramento da intervenção, o professor de Ensino Religioso da turma ficou responsável por distribuir os amuletos a seu critério, de acordo com a sua avaliação que já vinha sendo feita em sala de aula, uma vez que foi unânime o interesse de todos os alunos em cumprirem a tarefa ligada ao significado do amuleto. Estabelecemos por fim a colaboração deste junto com a coordenadora pedagógica Maria, que se uniram na avaliação dos dezesseis alunos que recebessem os amuletos e com isso a responsabilidade de cuidar e proteger o meio ambiente.

## 2- Os desafios da abordagem transversal entre educação ambiental e a mitologia iorubá no espaço de intervenção

Após três semanas do projeto na escola, ocorreu o retorno às atividades de pesquisa, com o objetivo de recolher dados sobre o impacto da intervenção na aprendizagem e no comportamento dos alunos. Entretanto, já no primeiro diálogo que se deu por uma entrevista informal com a Coordenadora Pedagógica, M., e o Professor responsável, nos foi relatado que não houve como avaliar o comportamento das crianças em relação ao tema e à figura simbólica dos amuletos. Quando questionados o porquê da inviabilidade da conclusão do projeto de intervenção previsto, estes justificaram que um fato toliu a continuidade da pesquisa ocorreu logo nos dias

seguintes à intervenção, quando alguns pais de alunos que tinham recebido os amuletos tinham ido até a escola para fazer reclamações e pedir que os objetos fossem recolhidos, pois, segundo relato dos responsáveis pela avaliação, a “bancada evangélica de pais” afirmava que os amuletos se tratavam de “macumba” ou “coisa do Diabo”. Alguns genitores chegaram a citar práticas mais radicais que estariam supostamente associadas aos amuletos, como a queima desses objetos. A justificativa para tais atos perpassava pela compreensão preconceituosa de que esse tipo de “coisa” não faz bem para as crianças, podendo deixá-las confusas, e até mesmo atingi-las físico e espiritualmente, no sentido mais negativo possível.

Do mesmo modo, a intolerância se revelou igualmente quando estes pais exigiram saber se esse tipo de assunto foi ministrado na aula de ensino religioso, criticando avidamente a abertura das temáticas de estudo, uma vez que acreditavam que esta disciplina deveria obrigatoriamente se ater à cosmologia monoteísta judaico-cristã, como se as histórias e cultura africana não pudessem ser construídas em sala de aula, muito menos pela disciplina em questão. Ignorando totalmente a importância e *obrigatoriedade* do papel da escola na abordagem inter e multicultural, assim como a abordagem inter e transdisciplinar das questões referentes às tradições indígenas e afrobrasileiras postuladas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Além de que, de acordo com Ataíde (2017), reconhecer a diversidade cultural religiosa nos espaços escolares, abre possibilidades para construção de diálogos, encontros e relações com o outro. A autora aprofunda a discussão afirmando que:

Reconhecer o “religioso” em sua diversidade, ao invés de excluí-lo da escola ou aprisioná-lo sob os imperativos de uma cultura do confessionalismo, implica mudar não apenas as intenções do que se quer transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos. Essa mudança necessária perpassa a utilização de outra base epistemológica, de perspectiva intercultural, bem como a adoção de outros métodos pedagógicos, o desenvolvimento de outra formação docente, que abarque a complexidade das culturas e das relações humanas. Não reconhecer a diversidade, não incorporá-la como elemento de aprendizagem, são limitações teórico-metodológicas com as quais alguns legisladores, pesquisadores, educadores e gestores demonstram não estarem sensíveis à heterogeneidade, à diversidade de culturas que compõem as sociedades (Ataíde, 2017, p. 309).

Após estes relatos dos responsáveis pela avaliação final da intervenção no espaço

da escola foi impactante, ainda, assimilar que estes profissionais de ensino afirmavam a existência de um “erro” na elaboração da atividade perante os pais dos alunos, assumindo equivocadamente o sentimento de culpa pela abordagem e metodologia utilizada com as crianças. Segundo a referida Coordenadora M., “se no lugar dos símbolos e nomes dos Orixás estivesse somente a imagem do elemento da natureza e seus respectivos nomes, nada disso teria acontecido”, o que se complementa com a percepção do professor de Ensino Religioso, que diz que “esses tipos de assunto, nós fazemos somente em sala de aula”, alegando que se deveria fazer o possível para que os materiais com esses assuntos não cheguem até os pais, na tentativa de evitar esses tipos de problemas.

Em contraposição a estas concepções voltadas a uma espécie de “arrependimento”, nos posicionamos no sentido de compreender a riqueza da abordagem transversal dos temas de EA, inseridos na mitologia Iorubá que também faz parte da cultura afro-amazônica, bem como da metodologia pensada para o simbolismo dos amuletos nessa construção lúdica do imaginário das crianças. Concordamos com David Ausubel (1968), quando este defende que os processos de qualquer tipo de aprendizagem necessitam das diversas referências e experiências que os sujeitos constroem no seu cotidiano familiar e comunitário. Para que o conhecimento seja adquirido e retido em forma de saber escolar, a metodologia de ensino precisa considerar os níveis cognitivos de aprendizagem das crianças, para que estas possam efetivamente dar sentido, significar, o que precisam aprender para a vida, e não simplesmente memorizar. Atividades que priorizem elementos relacionais entre o saber e a realidade são potencialmente positivos para o desenvolvimento da aprendizagem, pois direcionam a compreensão de níveis abstratos do saber escolar para a vivência concreta dos/as crianças (Moreira; Masini, 1982).

De fato, cabe aqui uma breve reflexão sobre a conduta da dirigente escolar e sua relação com os fundamentos da educação básica brasileira. De acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 2º, inciso II, o ensino deverá ser ministrado com base na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. No mesmo item, inciso III, deverá ser contemplado o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; no IV: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Um pouco mais adiante, a LDB, no seu Art. 26, parágrafo 2º são

ainda mais eloquentes, no que tange ao desvio legal de conduta da Coordenação Pedagógica sobre os resultados da atividade de EA desenvolvida, posto que:

§ 2º – Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas serão ministrados *no âmbito de todo o currículo escolar*, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.<sup>6</sup>

De fato, o desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica fundamentada na interrelação entre a Educação Ambiental e elementos culturais afrobrasileiros está dentro da perspectiva transversal do ensino público, tal como está disposto na LDB. Apesar da parceria com o Professor de Ensino Religioso, que ficou restrita aos *horários de suas aulas*, a atividade planejada e aplicada à turma do Ensino Fundamental Menor não apresentou nenhuma orientação religiosa. A interpretação feita por alguns pais e responsáveis nesse sentido não surpreende, sobretudo, por terem se declarado “evangélicos”, e por vivermos tempos políticos cada vez mais complicados em relação à educação nacional, eivada de concepções neoconservadoras que desafiam as leis estabelecidas.

O elemento realmente assustador, contudo, está na postura desviante da Coordenadora M. em concordar com o recolhimento dos amuletos, mesmo tendo presenciado a atividade e não ter feito nenhuma intervenção crítica sobre a metodologia, os materiais ou sobre a dinâmica de ensino empreendida por mais de uma hora e meia. Causa ainda maior estranhamento que essa postura de uma Coordenação Pedagógica tenha se dado em uma *escola pública*, regida por toda uma legislação educacional que promove o ensino do respeito, tolerância, interculturalidade, *liberdade de ensinar*, próprios de um Estado laico, bases do regime democrático.

Em tempos de um processo de “fechamento cultural” que tem ganhado amplitude globalizada, promovido por uma “onda” neoconservadora na política e na cultura (Huntington, 1999), definitivamente estamos diante de um fenômeno de difícil elucidação. A educação democrática, norteadora da atividade exaustivamente de EA discutida até aqui, parece estar sendo posta à prova, diante do avanço cada vez mais manifesto de uma *cultura conservadora*, pouco afeita à diversidade étnica, de gênero, de grupos; de corte intolerante, essa cultura, enraizada em um *húmus* de política e religião, tem fortalecido posturas desalinhadas com a legislação educacional brasileira.

Um bom exemplo, nesse sentido, tem sido o Movimento “Escola Sem Partido”, gestado dentro das Igrejas Pentecostais, e que tem atuado fortemente sobre a ideia de que a educação deve ser uma prática desenvolvida pela família; enquanto que a escola somente deverá instruir os discentes com os conteúdos técnicos das diversas disciplinas (Seffner, 2017).

Desvio das leis educacionais? Desrespeito voluntário? Ou incompetência técnica? A postura da servidora pública M. Invoca, primeiramente, uma tendência de pouco apreço pelas bases da educação pública brasileira, desatada da ideia comumente compartilhada nas formações universitárias de formação para a cidadania. A atividade de ensino de EA desenvolvida na E.M.E.F. “Ver.º Manoel Fernandes de Oliveira” adentrou, despropositadamente, uma realidade-limite da escola pública em Ananindeua, no Pará e no Brasil: os limites de abordagem sobre a pluralidade cultural. Este, talvez, seja o grande desafio da Educação Ambiental em espaços escolares no Brasil do século XXI.

### **Considerações Finais**

Este trabalho de pesquisa-intervenção no ambiente escolar nos permitiu compreender a enorme importância da Educação Ambiental em todas as esferas públicas e privadas, principalmente quando se fala da comunidade escolar na qual se exerce o ensino formal. Essas questões nos permitiram pensar inicialmente os espaços vividos pelos alunos e a degradação ambiental no entorno da escola, como resultado das práticas pelo conjunto da sociedade que ali vive.

Dessa forma, a temática ambiental foi construída tomando como base a possibilidade de transversalidade na abordagem de ensino, onde executamos a construção da contextualização da atividade pensada para ser apresentada na escola no Dia da Consciência Negra, na qual foi executada a narrativa que interligava os elementos da natureza: Água, Fogo, Terra e Ar, pela ferramenta pedagógica de contação de história, abordando o surgimento do nosso planeta a partir da Mitologia Iorubá, a qual diz que os Orixás são as forças de cada elemento.

Acreditamos que os alunos assimilaram bem a proposta do trabalho, demonstrando muita atenção, interesse e vontade de participarem da atividade. Dessa forma o objetivo de firmar princípios que desenvolvessem neles a noção do cuidado e

responsabilidade com o meio ambiente, principalmente com a sua realidade, foi bastante produtivo no momento da intervenção.

O desafio que nos trouxe maiores enclaves esteve justamente na materialização do conteúdo abordado na figura dos amuletos, que além da simbologia ali construída por nós, que estes delegariam maiores responsabilidades aos “guardiões do meio ambiente” que os adquirisse, também se configurava enquanto objeto físico que ultrapassaria os muros da escola, acabando por firmar uma conexão de intervenção também junto à comunidade escolar como um todo, o que trouxe à tona os problemas relacionados a intolerâncias e preconceitos enraizados historicamente na nossa sociedade.

Confiamos que a proposta de intervenção realizada foi satisfatória frente a nossa intenção de alcançar uma abordagem cultural da EA, inserida no desafio de elaborar metodologias práticas que chegassem a essa concepção da ética ambiental, juntamente com a valorização da pluralidade sociocultural brasileira, a partir dos elementos da cultura negra.

Por fim, concordamos com Ataíde (2017) quando a autora afirma que a escola precisa ser espaço de autonomia e diálogo, que significa ter ousadia para buscar dialogar com todas as concepções de mundo, sendo esta a real importância de trabalhar noções que possam abranger a diversidade cultural, a partir de uma cultura que se abre as demais, considerando ainda que há um longo caminho que necessita ser percorrido para que a escola seja, de fato, um instrumento de afirmação de uma identidade pluricultural.

## Referências

- ANANINDEUA. **Relatório de Diagnósticos do Plano Diretor de Ananindeua**. 2006(a).
- ANANINDEUA. Lei nº 2.237, de 6 de outubro de 2006. **Plano Diretor de Ananindeua**. 2006(b).
- ANANINDEUA. Fórum Metropolitano da Reforma Urbana. **Propostas ao Plano Diretor de Ananindeua**, 2006(c).
- ANANINDEUA. Lei Nº 2381, de 09 de julho de 2009. 2009.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, et al. **A contação de história como estratégia pedagógica: contribuição para aprendizagem e desenvolvimento no ensino fundamental**. 2014.
- ATAÍDE, Marlene Almeida. Diversidade cultural e intolerância religiosa: Uma afronta aos direitos humanos, uma questão de educação. **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 2, p. 297 – 312, jan./jun. 2017.
- AUSUBEL, David P. **A cognitive theory of school learning**. *Psychology in the School*, vol. 6, n. 4, October 1969, p. 331-335.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Textos da Série Educação Ambiental do Programa Salto para o Futuro**. Brasília/DF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2002.
- DESCOLA, Philippe. Além de natureza e cultura. **Tessituras**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 7-33, jan./jun. 2015.
- FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 14 ed. São Paulo: Saraiva. 2013.
- FURTADO, Adrielson. **Coqueiro, de Povoado a Vila, a Bairro mais Populoso de Ananindeua**. Ananindeua, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://adrielsonfurtado.blogspot.com/2012/12/coqueiro-do-povoado-ao-bairro-mais.html?m1>. Acesso em 28 de fev. 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas,
- KARPINSKI, Cezar. Informação, memória e patrimônio natural. **XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: descobrimentos da Ciência da Informação: desafios da Multi, Inter e Transdisciplinaridade**, Bahia, 2016, p. 1-19.
- MARTINS, Felipe Rodrigues. **Candomblé e educação ambiental: uma possível e construtiva relação**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-graduação em Ciências e Meio Ambiente, Belém, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salazano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África**. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Mangualde-Portugal: Edições Pedagogo; Luanda-Angola: Edições Mulemba, 2013.

PENTEADO, Antônio Rocha. **Belém**: Estudo de geografia urbana. Belém: UFPA, 1968. 2.v.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

RODRIGUES, Eliene Jaques. **Banidos da cidade e unidos na condição**: Cidade Nova, espelho de segregação social em Belém. Belém: UFPA/NAEA, 1998.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de Arruda; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez; ANPUH SP, 2017, p. 199-216.