



Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MULTICULTURALISMO: UMA OFICINA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR DE CIÊNCIAS E ARTE PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND MULTICULTURALISM: AN INTERDISCIPLINARY SCIENCE AND ART TEACHING WORKSHOP FOR THE 4TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL - EARLY YEARS

Ana Emanuelle Utida de Miranda¹
Priscila Carozza Frasson-Costa²
Juliete Gomes Póss Asano³

Resumo

Este artigo é parte de uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Tal investigação consistiu na realização de cinco Oficinas de Ensino sobre Educação Ambiental (EA), balizada pela Proposta Triangular, tendo como participantes estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola municipal do norte do Paraná, no Brasil. O objetivo central deste trabalho, portanto, é analisar por meio da percepção dos estudantes, como a Oficina de Ensino — balizada pela Proposta Triangular e pelos conteúdos curriculares de Ciências e Arte — pode contribuir para a abordagem da EA e o multiculturalismo como Tema Contemporâneo Transversal (TCT) nos anos iniciais do EF. Para tanto, dentre as Oficinas empreendidas selecionou-se a que aborda a cultura indígena, contemplando dentre outras atividades uma visita à Escola Indígena Cacique Tujá Nhanderú, no Paraná, Brasil, a fim de compreender qualitativamente a participação dos estudantes nesse processo. De modo mais específico, buscou-se analisar as percepções desses estudantes à luz do Referencial da Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciaram que é possível promover nessa etapa de escolarização a EA, o Multiculturalismo e a

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná.

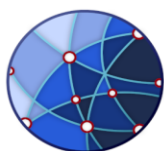
² Universidade Estadual do Norte do Paraná.

³ Universidade Estadual do Norte do Paraná.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1071-1090, 2024

ISSN: 2526-9542



III CONIEN

Congresso Internacional de Ensino
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO
BRAGA - PORTUGAL



interdisciplinaridade entre Ciências e Arte, favorecendo a problematização, a valorização da diversidade cultural, a sensibilização frente à preservação ambiental, o patrimônio cultural e a condução ao pensamento crítico. Entretanto, percebeu-se que é necessário avançar nas discussões e debates desses temas, incluindo-os no EF, a fim de desenvolver a criticidade frente às temáticas abordadas ao longo do período de escolarização, em um trabalho contínuo.

Palavras chave: Educação Ambiental Emancipatória; Multiculturalismo; Temas Contemporâneos Transversais.

Abstract

This article is part of an investigation carried out in the Postgraduate Program in Teaching – Professional Master’s Degree at the State University of Northern Paraná. This investigation consisted of five Teaching Workshops on Environmental Education (EE), guided by the Triangular Proposal, with participants in the 4th year of Elementary School (ES) from a municipal school in the north of Paraná, in Brazil. The central objective of this work, therefore, is to analyze, through the students’ perception, how the Teaching Workshop — guided by the Triangular Proposal and the Science and Art curricular contents — can contribute to the EA approach and multiculturalism as a Transversal Contemporary Theme (TCT) in the initial years of the EF. To this end, among the Workshops undertaken, the one that addresses indigenous culture was selected, including, among other activities, a visit to the Cacique Tujá Nhanderú Indigenous School, in Paraná, Brazil, in order to qualitatively understand the participation of students in this process. More specifically, we sought to analyze the perceptions of these students in light of the Discursive Textual Analysis Framework. The results showed that it is possible to promote EA, Multiculturalism and interdisciplinarity between Science and Art at this stage of schooling, favoring problematization, valuing cultural diversity, raising awareness of environmental preservation, cultural heritage and leading to critical thinking. However, it was realized that it is necessary to advance the discussions and debates on these topics, including them in PE, in order to develop criticality towards the themes addressed throughout the schooling period, in continuous work.

Keywords: Emancipatory Environmental Education; Multiculturalism; Transversal Contemporary Themes.

Introdução

Compreender os desafios da sociedade contemporânea passa real necessidade de discutirmos os impactos ambientais, as diferenças, o pluralismo cultural, e refletir sobre as diversas formas como a escola tem introduzido e dinamizado essas questões em sala de aula.

Todo cidadão inserido em sua cultura deve garantir o direito humano de um ambiente equilibrado, com responsabilidade pela sua manutenção e preservação. Desse modo, a educação assume um importante papel de conduzir a tomada de

consciência sobre a relação entre a sociedade, o meio ambiente e as diversas culturas, orientando-se por diretrizes e práticas sociais que favoreçam uma consciência ética de pensamento coletivo, para a transformação do modelo de sociedade atual (Silva; Cenci, 2015).

Diante desse cenário, o Multiculturalismo e a Educação Ambiental (EA) são temas importantes na formação humana, e integrá-los no contexto educacional é fundamental para promover uma visão mais ampla e holística do mundo. Com isso, pode-se oferecer oportunidades significativas para promover a conscientização ambiental dos estudantes, valorizar a diversidade cultural, desenvolver a consciência crítica e integrá-los para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo da educação brasileira, a EA e o Multiculturalismo são considerados Temas Contemporâneos Transversais (TCT), que devem ser incluídos nos currículos e nas propostas pedagógicas, preferivelmente de maneira integradora e transversal (Brasil, 2018).

Os TCT são elementos fundamentais na BNCC, pois orientam a educação brasileira para uma abordagem mais abrangente e alinhada aos desafios atuais da sociedade. Dentre os TCT que são contemplados em habilidades nos componentes curriculares, destacamos a EA e a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, inseridas nas macroáreas Meio Ambiente e Multiculturalismo (Brasil, 2018).

No documento intitulado “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto histórico e Pressupostos Pedagógicos”, compreendemos que os TCT na BNCC são assim nomeados por perpassarem todos os componentes curriculares. Nesse sentido, temos um caminho aberto para a interdisciplinaridade, que “[...] implica um diálogo entre os campos dos saberes, em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, ou seja, há uma interação entre eles” (Brasil, 2019, p. 18).

Mesmo que o enfoque dos TCT seja obrigatório, a partir das normativas da BNCC, cabe aos sistemas de ensino e às escolas integrá-los aos currículos e às propostas didático-pedagógicas, bem como tratá-los de forma contextualizada (Brasil, 2017).

No Estado do Paraná, território em que se situam o município e a escola onde realizamos a aplicação da pesquisa, toda a proposta pedagógica curricular das

escolas é construída a partir do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), um documento composto por princípios, direitos e orientações, que separa os conteúdos por componente curricular. Nesses componentes curriculares, são contemplados também os TCT (Paraná, 2021).

Nesse contexto, o desafio das escolas é atender às orientações dos referidos documentos. A efetivação dos TCT na escola é crucial para proporcionar um ensino relevante para os alunos, pois isso não apenas amplia o conhecimento e as habilidades dos estudantes, mas também mobiliza atitudes e valores e os capacitam a se tornar indivíduos autônomos, conscientes, críticos e comprometidos com a solidariedade, objetivo final de qualquer ideal pedagógico renovador (Yus, 1998).

Assim, com vistas a dinamizar o processo educativo transversal e interdisciplinar, propomos uma Oficina de Ensino que apresenta os TCT Meio Ambiente e Multiculturalismo com os conteúdos curriculares de Ciências da Natureza e Arte. Tal oficina foi implementada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental (EF), em uma escola municipal do norte do Paraná, no Brasil, e balizada pela metodologia da Proposta Triangular (PT). Segundo Barbosa (1998), tal metodologia pode ser um meio possível de desenvolvimento da percepção de mundo dos estudantes, bem como da sua imaginação, capacidade crítica, debate e participação.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar por meio da percepção dos estudantes, como a Oficina de Ensino, balizada pela Proposta Triangular e pelos conteúdos curriculares de Ciências e Arte, pode contribuir para a abordagem da EA e o multiculturalismo como TCT nos anos iniciais do EF.

Diante do exposto, no próximo tópico, apresentamos o aporte teórico que fundamenta a perspectiva de EA e multiculturalismo, que objetivamos com a aplicação da Oficina. Na sequência, explanamos a metodologia de desenvolvimento da pesquisa, bem como os resultados obtidos.

Aporte teórico

A Lei nº 9.795/1999 estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e afirma que todos os indivíduos têm direito à EA, definindo-a como: “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (Brasil, 1999).

A Lei nº 11.645/2008, por sua vez, trata das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, e visa promover o respeito à diversidade, contribuindo para uma educação mais inclusiva, multicultural e cidadã. A referida lei estabelece a obrigatoriedade da inclusão dos diversos aspectos da história da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar de todas as instituições de ensino, do EF ao ensino médio (Brasil, 2008).

Com base nas leis supracitadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em virtude de sua urgência social, contemplam a EA e a pluralidade cultural como tema transversal, presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1997).

Atualmente, o documento normativo que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil é a BNCC (Brasil, 2018). Seu objetivo é orientar a elaboração dos currículos escolares nas redes públicas e privadas de ensino, garantindo uma educação de qualidade e alinhada às demandas contemporâneas. Assim, a EA e as relações étnico-raciais são apresentadas como TCT (Brasil, 2017).

No entanto, de acordo com Andrade e Piccinini (2017), a BNCC não apresenta debates sobre a concepção teórico-metodológica em EA. Segundo os autores, a EA, em sua abordagem crítica e emancipatória, não se conecta ao documento, o que se apresenta como contraditório às legislações voltadas para essa temática.

Em vista disso, é importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) enfatizam a integração da EA nos currículos escolares, e abordam, entre outras premissas: a formação de valores e atitudes sustentáveis, a contextualização e relevância local, a transversalidade, a interdisciplinaridade e a abordagem crítica e reflexiva. Na perspectiva desse documento:

[...] a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram (Brasil, 2013, p. 542).

Autores como Freire (1979), Dias e Bomfim (2011) Guimarães (2015), Lima (2004), Loureiro (2004; 2005; 2012), e Loureiro e Torres (2014), que abordam a perspectiva crítica da EA em suas pesquisas, defendem que as propostas educacionais devem envolver discussões, reflexões e ações em que se pesem as expectativas de condução de trabalhos efetivos. Há, ainda, a proposta de implementar discussões que possibilitem sensibilizar os indivíduos quanto aos impactos ambientais e suas múltiplas relações, envolvendo problematizações sobre aspectos históricos, políticos, econômicos, entre outros que permeiam a problemática ambiental em diferentes esferas da sociedade, de modo a contribuir para a formação de cidadãos conscientes e emancipados.

À vista disso, é fundamental ressaltar a importância da cultura, uma vez que ela influencia as relações do homem com seus semelhantes e com o meio ambiente em que vive. O modo de vida humano define como será a interação com o meio ambiente, que, por sua vez, será influenciado ou transformado pela cultura (Silva; Cenci, 2015).

Nesse cenário, de acordo com Canen e Xavier (2005), o multiculturalismo também se torna importante, sendo geralmente definido como um campo teórico, prático e político que busca valorizar a diversidade cultural. No âmbito educacional, ele orienta perspectivas curriculares que relacionam conteúdos específicos à reflexão sobre a construção de preconceitos e à valorização da diversidade cultural.

Ao defender uma educação multi/intercultural, Candau (2008) apresenta alguns elementos importantes para a construção de práticas pedagógicas que integrem a referida perspectiva: reconhecer nossas identidades culturais, desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar e identificar nossas representações dos “outros”.

Reconhecer nossas identidades culturais implica em proporcionar espaços que promovam a consciência da construção da nossa própria identidade cultural, a nível pessoal, “[...] situando-a em relação aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (Candau, 2008, p. 25-26).

Já a analogia de “desvelar o daltonismo cultural” na escola consiste em revelar os processos pelos quais esse daltonismo se constrói, favorecendo a concepção monocultural presente na cultura escolar, que impede o reconhecimento das “[...] diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias” (Candau, 2008, p. 28).

Por fim, identificar as representações dos “outros” se relaciona com as diversas representações que construímos de outras pessoas que julgamos diferentes de nós. Essas relações entre “nós” e os “outros” estão comumente “carregadas de estereótipos e ambiguidades” (Candau, 2008, p. 29).

Desse modo, é importante a valorização das diversas culturas impressa na prática pedagógica, se valendo das especificidades da realidade latino-americana sob a qual estamos inseridos. Candau (2008, p. 17) comenta que:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Se observarmos pela ótica do Ensino de Ciências, a EA e as relações étnico-raciais estão alinhadas à BNCC. De acordo com as competências específicas do componente curricular de Ciências da Natureza para o EF, o Ensino de Ciências deve promover e desenvolver nos estudantes a capacidade de argumentações embasadas em dados, evidências e informações confiáveis, além de discutir e sustentar ideias que promovam a “[...] consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 324).

Nesse sentido, tanto as questões socioambientais como as étnico-culturais se apresentam como peças importantes para a construção de aprendizagens e conhecimentos das Ciências da Natureza por parte dos estudantes.

Ainda nas orientações gerais do componente curricular Ciências da Natureza, ao mencionar os anos iniciais do EF, pontua-se que é esperado que as crianças ampliem seu conhecimento em continuidade às abordagens da Educação Infantil. Isso inclui a valorização do seu corpo, o aprendizado sobre os cuidados necessários para manter a saúde e a integridade do organismo e o desenvolvimento de “[...] atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (Brasil, 2017, p. 327).

Rigue e Amestoy (2020, p. 103) destacam que, apesar de entendermos que os documentos que guiam a educação nacional têm o objetivo de alterar e nortear a

maneira como as escolas de Educação Básica operam, surgem as dúvidas: “[...] como isso chega até o trabalho didático-pedagógico dos professores que atuam em sala de aula? Há preocupação em possibilitar instrumentos e/ou estratégias que viabilizem aos docentes atuarem nesses contextos normativos e orientadores?”.

Portanto, para que tais abordagens sejam efetivas sob a perspectiva do Ensino, a escola tem o papel de promover a EA e o multiculturalismo, de acordo com as especificidades de cada etapa de escolarização, se valendo de metodologias que garantam o acesso dos estudantes ao conhecimento científico de forma sistematizada.

Desse modo, cabe ao professor propor atividades que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes. Nesse ponto, assim como Barbosa (1998), acreditamos que Arte e suas linguagens, integradas à PT de Ensino da Arte, podem ser meios possíveis de desenvolvimento da percepção de mundo, da imaginação, da capacidade crítica, do debate e da participação, por meio de três eixos estruturantes: apreciar, contextualizar e produzir.

Apreciar consiste na ação de refletir, de realizar leituras de imagem. Trata-se de um eixo que abrange experiência estética, “encontros com obras de arte e outras tantas construções simbólicas das culturas, envolvendo por exemplo, desde espaços urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários” (Barbosa; Cunha, 2010, p. 65). Nesse caso, são consideradas importantes ações como olhar, ver, falar, descrever, julgar, interpretar, perceber e ler diferentes obras artísticas.

Contextualizar, por sua vez, diz respeito à ação de estabelecer relações, sejam elas de natureza “histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, associando-se o pensamento não a uma disciplina, mas a um conjunto de saberes disciplinares ou não” (Barbosa, 1998, p. 37), de forma a proporcionar um ensino contextualizado.

Segundo Barbosa (1998), é por meio da contextualização que se torna possível promover uma educação voltada para a multiculturalidade e a ecologia, valores curriculares que caracterizam a pedagogia pós-moderna, conforme estabelecido nos PCN (Brasil, 1997).

Já o produzir/fazer artístico refere-se à ação, isto é, à realização de uma forma de arte, seja literatura, música, dança, escultura, teatro, pintura, entre outras. De acordo com Machado (2010), a produção também pode ser considerada para além do

objeto artístico em si, alargando o seu significado, levando em conta o pensamento sobre arte e o potencial de produzir leituras e relações conceituais.

Importa destacar que tais eixos estruturantes foram base para elaborar a nossa Oficina de Ensino. Para tanto, organizamos as atividades em três momentos: apreciação/leitura das obras artísticas que abordam questões socioambientais e étnico-raciais; contextualização a partir de temáticas locais, articuladas com o conhecimento artístico e científico; produção artística a partir das temáticas trabalhadas.

Encaminhamentos metodológicos

A pesquisa realizada, de caráter qualitativo, buscou analisar por meio da percepção dos estudantes, como a Oficina de Ensino — balizada pela proposta triangular e pelos conteúdos curriculares de Ciências e Arte — pode contribuir para a abordagem da EA e o multiculturalismo como TCT nos anos iniciais do EF. Para tanto, contamos com a participação de 20 estudantes do 4º ano de uma escola municipal do Norte do Paraná, Brasil.

Buscando privilegiar questões socioambientais presentes no cotidiano desses estudantes, a temática que contemplamos foi “Patrimônio cultural indígena”, com a oficina intitulada “Cultura indígena: A natureza canta e o corpo dança”. Tal escolha se justifica pelo fato de que a cidade de aplicação da pesquisa contempla uma comunidade indígena de etnia Guarani-Nhandewa.

Além disso, agregamos conteúdos curriculares organizados pelo CREP (Paraná, 2021), especificamente dos componentes curriculares Ciências Naturais e Arte. No Quadro 1, apresentamos os conteúdos de Ciências e Arte abordados na Oficina em questão.

Quadro 1: Conteúdos de Ciências e Arte abordados na Oficina

Componente Curricular	Conteúdos Curriculares e Objetivo de aprendizagem
Ciências da Natureza	* Noções de sustentabilidade. Reconhecer ações que possibilitem atender às necessidades atuais da sociedade, sem comprometer o futuro das próximas gerações (por exemplo: consumo consciente, redução do desperdício, preservação do patrimônio natural e cultural da cidade onde vive, destinação adequada dos resíduos, entre outros).

Arte	<p>* Patrimônio cultural material e imaterial: conhecimento e valorização de culturas diversas em diferentes épocas.</p> <p>Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>
------	---

Fonte: adaptado de Miranda e Frasson-Costa (2023)

Vale reforçar que, como estratégia metodológica, organizamos e conduzimos as atividades a partir da PT (Barbosa, 1998), que objetiva organizar e mobilizar o conhecimento a partir de três eixos estruturantes (apreciar, contextualizar e produzir), de modo a favorecer um ensino multicultural. Desse modo, durante a Oficina de Ensino como um todo, os estudantes apreciaram as problemáticas socioambientais por meio de imagens, roda de conversa, visitas virtuais e *in loco*. Em seguida, houve uma contextualização sobre as temáticas trabalhadas, integrando aspectos sociais, culturais, históricos, políticos e ambientais referentes ao que eles apreciaram, e fechando com a realização de uma produção artística, inspirados no que foi apresentado e discutido anteriormente.

Dessa maneira, na Oficina “Cultura indígena: A natureza canta e o corpo dança”, desenvolvemos as atividades apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Oficina e atividades desenvolvidas

Oficina	Atividades
Cultura indígena: A natureza canta e o corpo dança	Atividade 1 - Visita virtual ao Museu de Arte Indígena de Curitiba (MAI). Atividade 2 - Passeio cultural na comunidade indígena Laranjinha. Atividade 2.1 – Apreciação e participação em dança coletiva da comunidade. Atividade 3 – Roda de conversa.

Fonte: adaptado de Miranda e Frasson-Costa (2023)

No link <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742683>, disponibilizamos um Produto Educacional com a Oficina de Ensino na íntegra, assim como detalhes do passo a passo da aplicação das atividades, bem como dos objetivos, materiais, fotos ilustrativas e links de vídeos que foram utilizados.

Para a análise deste artigo, nos concentramos na implementação da referida oficina e suas respectivas atividades, com base no referencial da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016). Segundo os autores, tal referencial

não visa aferir hipóteses para comprová-las no findar da pesquisa, mas almeja, sobretudo, compreender e reconstruir o conhecimento sobre os temas nela investigados.

Cabe destacar que a pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o nº de protocolo 5.800.924. A coleta dos dados se deu oralmente, por meio de áudio-gravação com máquina fotográfica, variando entre relatos, indagações, produção artística, entre outros.

Com vistas à disposição dos resultados para a análise, realizamos as transcrições das falas proferidas pelos estudantes durante as atividades da Oficina de cultura indígena. Além disso, para preservar a identidade daqueles que tiveram seus excertos destacados, utilizamos a codificação E1, E2..., sucessivamente. Já as atividades das quais emergem as respostas deles foram codificadas em A1, A2..., ao passo que as falas de um mesmo estudante foram identificadas como 1, 2, 3 etc..

Resultados e Discussão

A partir dos instrumentos de coleta de dados, formamos o *corpus* que, segundo Moraes e Galiazzi (2016), consiste no conjunto de documentos (textos, áudios ou materiais) para análise. Assim, com base no aporte teórico da presente pesquisa, elencamos duas categorias *a priori* para analisar tal *corpus*, não havendo surgimento de categorias emergentes.

Na primeira categoria, intitulada “Noções de EA crítica e emancipatória”, acomodamos excertos referentes a noções de EA nessa perspectiva específica, a partir das temáticas locais abordadas. Já na segunda categoria, intitulada “Indicativos de educação para as relações étnico-raciais”, evidenciamos fragmentos com indicativos educação para as relações étnicos- raciais, bem como a valorização da diversidade cultural despontados ao longo da aplicação da oficina.

No Quadro 3, dispomos os excertos dos estudantes em cada categoria. Na categoria 1, observamos inicialmente o reconhecimento da preservação do patrimônio natural e cultural, por meio dos excertos: “*Eles cuidam da natureza*” (A2E7.1); “*Eles não tacam fogo e não cortam, eles protegem...*” (A3E5.1); “*Foi muito legal, conheci muitas coisas novas, gostei muito das tiaras, do colar, dos cantos ... eu não imaginava que era assim, gostei muito das pinturas da escola*” (A2E4.1); “*Foi muito divertido aprender sobre várias coisas novas e como eles fazem as danças, os colares, os*

cocares, e muitas coisas” (A3E1.1). Tais discursos foram possibilitados pela aproximação com a comunidade indígena Laranjinha, por meio da visita à Escola Indígena Cacique Tudjá Nhandêrú.

Quadro 3: Categorias e excertos dos estudantes

Categorias	Excertos dos estudantes
<p>1. Noções de EA crítica e emancipatória</p>	<p><i>Essa panela é feita de argila? Eles fazem com a mão isso daí? (A1E3.1). Qual o significa do Tatá? (A2E4.1). As penas vocês tiram dos animais? (A2E4.2). Esse dente é de javali? (A2E5.1). Foi muito divertido aprender sobre várias coisas novas e como eles fazem as danças, os colares, os cocares, e muitas coisas (A3E1.1). É sagrado (A3E3.1). A relação deles com a natureza é boa porque eles sobrevivem dela (A3E3.2). Foi muito legal, conheci muitas coisas novas, gostei muito das tiaras, do colar, dos cantos ... eu não imaginava que era assim, gostei muito das pinturas da escola (A3E4.1). Eles não tacam fogo e não cortam, eles protegem... (A3E5.1). Eles cuidam da natureza (A3E7.1). Se a gente morre aqui, somos enterrados no cemitério, e quando morre lá, é enterrado aonde? (A3E9.1).</i></p>
<p>2. Indicativos de educação para as relações étnico-raciais</p>	<p><i>Achei interessante como eles fazem os cocares (A1E1.1). Eu fiquei com vontade máxima de conhecer mais essa cultura (A1E4.1). Os índios pedem ifood? (A1E9.1). Eles conseguem fazer bastante coisa... com materiais vindos da natureza (A1E13.1). Gostei das esculturas de animais (A1E13.2). Vocês têm casas de palhas? (A2E13.1). Os desenhos tem umas linhas, parece pele de onça e de cobra (A3E2.1). Muito legal, as danças lá eram muito bonitas, a que eu mais gostei foi a do guerreiro (A3E2.2). Têm o deus dele ... Nhandêru (A3E2.3). Violão, violino, chocalho, feito de madeira e bambu (A3E3.1). É uma dança importante para eles, por que é para Nhandêru (A3E3.2). Lá eles aprendem tupi, português e inglês (A3E3.3). É diferente lá, os brinquedos as pinturas (A3E3.4). Têm a tinta feita de jenipapo... têm a vermelha também (A3E3.5). Dança que prepara para a guerra (A3E6.1). Professora, eles dançam todos os dias... é tipo a nossa oração (A3E6.2). Eu fiz amizade com uma menina e gostei muito da cultura deles, da música, das cores, a escola é bem colorida, eu gostei muito da cultura mesmo, da música e dos instrumentos (A3E6.3). Para espantar os maus espíritos (A3E8.1). E gostei de aprender a língua deles o Guarani, foi bem divertido saber mais da cultura deles, e espero aprender mais sobre eles (A3E8.2). As casas são de tijolo, tem alguns mais velhos que falaram que gostam de morar em casa de palha.... pra preservar a cultura (A3E13.1).</i></p>

Fonte: as autoras (2024)

Ao apreciarem uma nova cultura, os estudantes puderam reconhecer as formas de tal comunidade preservar a natureza, seus artefatos, como também seu

patrimônio cultural imaterial, como o canto e a dança. Diante disso, eles mobilizaram noções de sustentabilidade por meio do conhecimento, com vistas à preservação do patrimônio natural e cultural da cidade onde vivem, sendo este um dos objetivos de aprendizagem do componente curricular Ciências da Natureza disposto no CREP (Paraná, 2021).

Nesse sentido, é importante salientar a ideia de Loureiro (2005, p. 1475) que, ao mencionar as características centrais da EA emancipatória, diz que há a “[...] preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes”.

Outro ponto de destaque, a nosso ver, foi o reconhecimento por parte dos alunos sobre o modo de preservação do ambiente natural, principalmente sobre as relações práticas e o respeito para com o meio ambiente, o que difere de outras culturas. A exemplo disso, temos os excertos: *“A relação deles com a natureza é boa porque eles sobrevivem dela...”* (A3E3.2); *“Eles cuidam da natureza”* (A3E7.1); *“Eles não tacam fogo e não cortam, eles protegem...”* (A3E5.1) e *“é sagrado”* (A3E3.1).

Nessa perspectiva, de acordo com Silva e Cenci (2015), é importante que as culturas muitas vezes estigmatizadas ou quase anuladas também sejam incluídas nas propostas de EA. Isso inclui as comunidades tradicionais brasileiras, como os indígenas, que possuem uma relação de respeito e convivência com o meio ambiente, utilizando os recursos naturais de forma sustentável e preservando seus conhecimentos ecológicos. Os autores mencionam que não raro:

[...] essas populações se apropriam harmonicamente dos espaços e recursos naturais e, quando presentes, funcionam como fator de preservação, em razão de sua relação com o meio ambiente totalmente distinta das outras culturas (Silva; Cenci, 2015, p. 87).

Ao avançarmos nas discussões e problematizações em um diálogo constante com os estudantes, tanto no momento da visita quanto no momento da roda de conversa, ficou evidente a curiosidade deles, expressa por meio de questionamentos que propiciaram a condução para a conscientização e o pensamento crítico. Como exemplo disso, destacamos: *“Essa panela é feita de argila? Eles fazem com a mão isso daí?”* (A1E3.1); *“Esse dente é de javali?”* (A2E5.1); *“Qual o significa do Tatá?”* (A2E4.1); *“As penas vocês tiram dos animais?”* (A2E4.2); *“Se a gente morre aqui, somos enterrados no cemitério, e quando morre lá, é enterrado aonde?”* (A3E9.1).

Nesse contexto, a proposta freireana, como base de uma perspectiva crítica da EA emancipatória, argumenta que é preciso estimular permanentemente a curiosidade e o ato de perguntar. Para Freire e Faundez (1985), o aluno que possui liberdade para fazer uma pergunta sobre determinado tema pode apresentar ao professor um ângulo diferente, pelo qual posteriormente será possível aprofundar reflexões mais críticas. Há que se considerar, nesse sentido, que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram (Brasil, 2013).

Já na categoria 2, observamos que, ao explanarem sobre as vivências e conhecimentos compartilhados durante a visita virtual e *in loco*, os estudantes mencionaram a forma de moradia dos povos originários e suas modificações ao longo do tempo, assim como o modo de fazerem seus artefatos e materiais utilizados para confeccionar seus instrumentos musicais. No que se refere a isso, ressaltamos os excertos de A1E13.1, A2E13.1, A3E3.1 e A3E13.1, respectivamente: *“Eles conseguem fazer bastante coisa... com materiais vindos da natureza”*; *“Vocês têm casas de palhas?”*; *“Violão, violino, chocalho, feito de madeira e bambu”*; *“As casas são de tijolo, tem alguns mais velhos que falaram que gostam de morar em casa de palha.... para preservar a cultura”*.

Essas percepções apresentadas pelos alunos expressam que o diálogo e os questionamentos oportunizaram um novo posicionamento deles no que tange à cultura indígena, principalmente ao seu modo de moradia, como evidenciado no excerto do E13.1 que, na atividade 2, faz a seguinte indagação ao professor indígena: *“Vocês têm casas de palha?”*. Trata-se de uma indagação que retrata um pouco das percepções estereotipadas que os estudantes têm sobre a cultura indígena, trazendo as pessoas desse grupo como seres não civilizados. À vista disso, convém recuperar a ideia de Candau (2008) sobre a necessidade de identificar as representações dos “outros”, ou seja, daqueles que julgamos diferentes de nós. Isso porque essas relações entre “nós” e os “outros” estão comumente “carregadas de estereótipos e ambiguidades” (Candau, 2008, p. 29).

Importa ressaltar, contudo, que a partir da referida indagação, o professor deu uma resposta explicando sobre os tipos de moradias que possuíam na comunidade. Como consequência disso, ao ser questionado na atividade 3, no momento da roda de conversa sobre os conhecimentos socializados na visita, E13.1 comentou: *“As*

casas são de tijolo, tem alguns mais velhos que falaram que gostam de morar em casa de palha.... para preservar a cultura”.

Nesse último excerto, ficou evidente a percepção do estudante na compreensão de que os indígenas possuem casas de alvenaria, como as dos não indígenas, e que alguns, por livre escolha, preservam a própria cultura, morando em “casas de palhas”. Os estereótipos relacionados aos povos indígenas são uma questão complexa e muitas vezes prejudicial, pois podem levar a visões distorcidas e simplificadas sobre a diversidade cultural, histórica e social desses povos. No contexto em discussão, foi possível compreender que há uma variedade de tipos de moradia indígenas, que representam não só aspectos práticos, mas também valores culturais, tradições e modos de vida específicos de cada grupo étnico indígena.

Ainda na perspectiva que traz o indígena como um ser humano afastado da sociedade civil e das práticas da vida contemporânea, podemos observar o excerto de A1E9.1, que indaga: *“Os índios pedem ifood?”.*

Apesar de tais questionamentos partirem de uma visão estereotipada, Silva (2017) afirma que são essas dúvidas que indicam curiosidade, e que, se bem conduzidas na prática pedagógica, podem ser encaminhadas a uma revisão que possibilitará, posteriormente, uma nova visão sobre a cultura.

Além disso, no desenvolvimento das atividades, constatamos que foi mobilizada entre os estudantes a valorização da diversidade cultural e o respeito à diversidade étnico-racial. Isso se deu, principalmente, no que se refere a questões do reconhecimento dos modos de produção de artefatos, da importância da dança ritual como prática presente no dia a dia dos povos indígenas, da valorização da língua materna Tupi Guarani e, por fim, do respeito às crenças religiosas.

Tais constatações ficaram notórias na atividade 1, com a visita virtual ao MAI e se intensificaram na atividade 3, com a roda de conversa.

Nos excertos a seguir, é possível perceber o reconhecimento dos modos de produção de artefatos e a valorização da cultura: *“Gostei das esculturas de animais” (A1E13.2); “Achei interessante como eles fazem os cocares” (A1E1.1); “Eu fiquei com vontade máxima de conhecer mais essa cultura” (A1E4.1); “É diferente lá, os brinquedos as pinturas” (A3E3.4); “Têm a tinta feita de jenipapo... tem a vermelha também” (A3E3.5); “Os desenhos tem umas linhas, parece pele de onça e de cobra” (A3E2.1); e “Eu fiz amizade com uma menina e gostei muito da cultura deles, da*

música, das cores, a escola é bem colorida, eu gostei muito da cultura mesmo, da música e dos instrumentos” (A3E6.3).

Já o reconhecimento da dança ritual indígena fica evidente nos excertos: *“Muito legal, as danças lá eram muito bonitas, a que eu mais gostei foi a do guerreiro” (A3E2.2); “Dança que prepara para a guerra” (A3E6.1); “Para espantar os maus espíritos” (A3E8.1); “Professora, eles dançam todos os dias... é tipo a nossa oração” (A3E6.2).*

O reconhecimento da língua materna indígena, por sua vez, é observado nos fragmentos: *“Lá eles aprendem tupi, português e inglês” (A3E3.3); “E gostei de aprender a língua deles o Guarani, foi bem divertido saber mais da cultura deles, e espero aprender mais sobre eles” (A3E8.2).*

Com relação ao respeito às crenças religiosas da comunidade visitada, por fim, o reconhecimento dos alunos ficou evidente nos argumentos: *“Têm o deus deles ... Nhanderu” (A3E2.3); “É uma dança importante para eles, por que é para Nhanderu” (A3E3.2).*

A partir dos excertos aqui apresentados, fica perceptível a mobilização do conhecimento entre os estudantes que participaram da pesquisa com vistas à educação para as relações étnico-raciais. Isso porque, de acordo com Bruxel, Bianchi e Boff (2022, p. 9), o processo educacional deve ser concebido para além de prevenir a propagação de discursos racistas e preconceituosos relacionados, promovendo também “[...] ações efetivas que levem os estudantes a valorizar a identidade e a cultura de diferentes povos”.

Sendo assim, verificamos que, a partir de um trabalho efetivo baseado no currículo escolar, preocupado com as relações étnico-raciais, possibilitamos um espaço propício que, de acordo com Bruxel, Bianchi e Boff (2022), contribui para superar questões sociais e estabelecer relações baseadas no respeito e na valorização das diversas identidades, proporcionando a integração de culturas em um ambiente solidário e humano.

Ainda consideramos pertinente mencionar as contribuições das atividades da Oficina, desenvolvidas à luz da PT (Barbosa, 1998), organizadas em momentos de apreciação, contextualização e fazer artístico. Reconhecemos tal proposta como um valioso recurso metodológico, que possibilitou a promoção do multiculturalismo por meio da educação para as relações étnico-raciais e da EA emancipatória de forma

dinâmica, favorecendo a criticidade, a conscientização e a participação ativa dos estudantes.

Considerações finais

O multiculturalismo e a EA são duas temáticas contemporâneas fundamentais que, se bem conduzidas, se entrelaçam significativamente no contexto escolar. Ambas têm o potencial de enriquecer a experiência educacional dos estudantes, desenvolvendo competências essenciais para uma convivência sustentável e respeitosa do ponto de vista da diversidade cultural e ambiental.

Assim, o presente estudo demonstrou que a Oficina de Ensino estruturada pela PT, com os conteúdos curriculares articulados de forma interdisciplinar entre Ciências da Natureza e Arte, contribuiu para a promoção dos TCT. Isso demonstra, então, que é possível iniciar um trabalho na dimensão crítica da EA e as discussões sobre as relações étnico-raciais nos primeiros anos do EF, como orienta a BNCC. Também podemos, por meio dos conteúdos curriculares das Ciências da Natureza e Arte, conhecer, refletir e dialogar com questões socioambientais e multiculturais do tempo presente, favorecendo a problematização, a dialogicidade, a valorização da diversidade cultural, a sensibilização frente à preservação ambiental, o patrimônio cultural e a condução ao pensamento crítico.

Contudo, reconhecemos que é necessário o avanço em pesquisas e práticas pedagógicas que contemplem os TCT efetivamente, para que seja possível debruçar-se sobre questões socioambientais e étnico-raciais de maneira cuidadosa, considerando que o desenvolvimento de pensamentos e atitudes críticas levam tempo para se formarem.

Assim, destacamos também a necessidade de promover um trabalho permanente em EA emancipatória e educação para as relações étnico-raciais, com práticas de ensino diversificadas, ainda nos anos iniciais do EF, a fim de desenvolver a criticidade frente às temáticas abordadas ao longo do período de escolarização, em um trabalho contínuo.

Referências

- ANDRADE, M. C. P.; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. *In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 1-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 11 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.
- BRUXEL, C. M. L.; BIANCHI, V.; BOFF, E. T. O. REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: currículo e práticas educacionais antirracistas. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i1.62847. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62847>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 48, p. 333-344, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8NHJRqqffwHbJ4GCCyZLKTJ/#>. Acesso em: 10 abr. 2024.

DIAS, B. C.; BOMFIM, A. M. A “teoria do fazer” em Educação Ambiental Crítica: uma reflexão construída em contraposição à Educação Ambiental Conservadora. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. p. 1. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2013/12/resenha-ea-conservadora-e-critica-mendeleev-2.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. *In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira*. 1. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

LIMA, G. F. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. *In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p. 85-112.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória da educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Q958B6p6Rz6vmXgHP7T5Ysy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar de ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, R. S. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, A.; CUNHA, F. (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-79.

MIRANDA, A. E. U.; FRASSON-COSTA, P. C. **E-arte: oficinas de educação ambiental e as linguagens artísticas para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP- Anos Iniciais)**, 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 25 mar. 2024.

RIGUE, F. M.; AMESTOY, M. B. A CULTURA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM OLHAR PARA OS PCNS E A BNCC. **Revista Criar Educação**, [s. l.], v. 9, n.1, p. 87-107, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5617>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, M. P. M. Índio come gente? Desconstruindo estereótipos. In: MIRANDA, F.; VICCI, G.; ARDANCHE, M. (Org.). **Culturas de la imagen y procesos de mediación**. Montevidéo: Universidad de la República, 2018. p. 789-787. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/CulturaVisual_L3_099.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, R. H.; CENCI, D. R. Multiculturalismo e educação ambiental: reflexões acerca da construção de uma nova postura ética dos seres humanos. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 30, n. 97, p. 67-93, 2016. DOI: 10.21527/2179-1309.2015.97.67-93. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3061>. Acesso em: 15 mar. 2024.

YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.