



O desafio das questões etnicorraciais e a educação ambiental na formação de professores: um estudo de caso

Luciana Aparecida Farias - UNIFESP

Simone Alves de Assis Martorano - UNIFESP

Resumo: Em meio aos debates sobre educação e diversidade no cenário brasileiro, o presente trabalho procurou contribuir para o entendimento dos desafios e potencialidades de se abordar as questões etnicorraciais e a educação ambiental em um curso para formação de professores de Ciências, a partir do estudo das representações sociais dos participantes da disciplina “Mirongas Ambientais”, a qual se propõe refletir a respeito das questões etnicorraciais e a educação ambiental a partir das Leis Federais 11.645/08 e 9795/99 que estabelecem como obrigatoriedade o ensino (em todos os níveis) da cultura afrobrasileira e indígena, bem como da educação ambiental de forma a proporcionar o entendimento da importância das relações existentes entre a temática ambiental e os saberes populares, escolares e científicos. A proposta teve como referencial teórico metodológico a análise de conteúdo de Bardin, Representações Sociais de Moscovici e a Educação Ambiental Crítica.

Palavras Chave: formação inicial, questões etnicorraciais, educação ambiental, representações sociais.

Abstract: In the course of debates about education and diversity in the Brazilian scenario, the present work searched to contribute for the understanding of challenges and potentialities when addressing ethno-racial issues and environmental education, in a training course for Science teachers, from the study of the social representation of the participants of "Mirongas Ambientais" discipline, which proposes to reflect on ethnoracial issues and environmental education ruled by Federal Laws 11.645 / 08 and 9795/99 that establish, as compulsory education (at all levels), Afro-Brazilian and indigenous culture, as well as environmental education, aiming to provide the understanding of how important the existing relationships among environmental issues and popular, scholarly and scientific knowledge are. The proposal was based on Bardin's content analysis, Moscovici Social Representations and Critical Environmental Education.

Keywords: initial formation, ethno-racial issues, environmental education, social representations.



1. Introdução

Está em debate no Brasil um Projeto de Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) para se criar o "Programa Escola Sem Partido" e que está dividindo opiniões. O projeto, em seu artigo segundo preconiza que a educação brasileira deverá atender aos seguintes princípios, entre outros: de neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, o que incluiria a proibição de se abordar temas, como por exemplo, as práticas religiosas da Umbanda e Candomblé dentro de debates a respeito da trajetória do povo africano no desenvolvimento do Brasil, o que se faz fundamental em uma educação ambiental crítica e emancipatória (LAYRARGUES, 2011). Haja vista que essas práticas religiosas em muitos momentos se constituíram verdadeiros movimentos de resistência socioambiental e cultural desse povo. Além de possuírem, juntamente com os índios, uma cosmovisão de intensa relação com a natureza, podendo ser utilizadas como temas condutores em atendimentos às Leis Federais 11.645/08 e 9.795/99, que tratam da transversalidade de ensino das questões etnicorraciais e educação ambiental, respectivamente.

Os críticos da proposta alegam que os professores não são meros reprodutores do conhecimento adquirido, constituindo-se, portanto, *“um ataque direto ao projeto de construção de uma educação emancipadora e crítica e interfere no trabalho dos professores em suas salas de aula, privando-os de sua liberdade como educadores”*, conforme carta de manifesto escrita pelas Associação Brasileira de Ensino de Biologia, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, a Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nesse sentido, se faz imprescindível introduzir a questão das Representações Sociais (RS) que segundo Moscovici definirá, entre outras coisas, a posição que grupos e ideias ocuparão dentro de um determinado grupo social, pois toda RS é na verdade a representação de alguma coisa ou de alguém (MOSCOVICI, 2009). O que nos conduz a um dos temas principais do presente trabalho, haja vista que no caso das questões etnicorraciais, por exemplo, é inegável que os julgamentos sociais tendem a fixar a imagem do outro dentro de estereótipos ou de um *status* “natural” ou biológico. Isso origina teoria sociais que estão presentes, ainda que de forma subjetiva ou inconsciente quando da elaboração de políticas públicas, por exemplo, cabendo também um destaque para a importância de se ter educadores preparados para a abordagem do tema em sala de aula. Haja vista que a maioria os docentes de Ciências e Biologia não conseguem desenvolver tais relações em suas aulas, conforme discute Verrangia & Gonçalves e Silva (2010).

Dentro dessa perspectiva, é sabido que os professores, e, entres eles os de ciências são agentes fundamentais para mediar a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, bem como a formação e o compartilhamento de novas representações a respeito do conhecimento científico e sua relação com os saberes populares e escolares, bem como a educação ambiental. É sabido que a ciência, interfere na construção de valores da sociedade, sendo que o ensino de Ciências, conforme discute Verrangia & Gonçalves e Silva (2010), tem papel fundamental na promoção de relações sociais éticas entre os estudantes, a partir de uma educação das relações étnicorraciais que contribuam na viabilização de processos educativos comprometidos com a formação para a cidadania e respeito à diversidade, um dos objetivos também perseguidos na educação ambiental crítica para contribuir na resolução da grave crise civilizatória em que vivemos, segundo Leff (2010).



Nesse sentido, o objetivo desse trabalho, que faz parte de um processo longitudinal de pesquisa das autoras, foi o de refletir a respeito dos desafios e potencialidades de se trabalhar as questões etnicorraciais e a educação ambiental em uma curso de formação inicial de professores de ciências a partir do estudo das RS dos participantes na disciplina de “Mirongas Ambientais”.

2. Metodologia

O presente trabalho teve uma abordagem essencialmente qualitativa e de caráter exploratório, considerando-se que ele buscou o entendimento sobre o processo de construção das ideias dos estudantes a respeito das temáticas "Umbanda" e "Candomblé" e como essas representações se relacionam com a temática meio ambiente e educação ambiental. O referencial teórico metodológico adotado foi a análise de conteúdo de Bardin (1977), a teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Educação Ambiental Crítica.

Este trabalho vem sendo desenvolvido a partir da disciplina denominada “Mirongas Ambientais”, cuja primeira edição foi em 2014. Os resultados aqui apresentados referem-se à edição de 2016. Algumas questões foram usadas para nortear a elaboração da disciplina, bem como o presente trabalho. Entre elas: “Como a Ciência do final do século XIX e início do século XX contribuíram para a disseminação do preconceito etnicorracial?” “É possível em uma disciplina os estudantes construir uma relação entre as práticas religiosas e uma educação ambiental crítica de forma a proporcionar o debate a respeito das questões etnicorraciais e o entendimento da importância das relações existentes entre saberes populares, escolares e científicos?” e “Essa análise poderá contribuir para a desconstrução de um estereótipo marginalizante acerca das religiões de matrizes africanas?”. A partir dessas reflexões, foram pensados conteúdos para 15 encontros de 4 horas cada, dando ênfase na participação dos estudantes por meio da realização de debates.

No primeiro dia de aula foi aplicado um questionário inicial com questões abertas e fechadas cujo objetivo era avaliar as RS trazidas pelos estudos que iriam cursar a disciplina (Figura 1).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UC MIRONGAS AMBIENTAIS – SEGUNDO SEMESTRE DE 2016

Nome: _____ Idade: _____

Curso: _____ Termo: _____

- 1) Cite rapidamente cinco palavras que lhe vem à mente quando você lê a palavra “UMBANDA”.
- 2) Elabore uma frase com as palavras que você utilizou para descrever a Umbanda.
- 3) Cite rapidamente cinco palavras que lhe vem à mente quando você lê a palavra “CANDOMBLÉ”.
- 4) Elabore uma frase com as palavras que você utilizou para descrever o Candomblé.
- 5) Na sua opinião porque você acha que essas duas religiões estão sendo estudadas dentro da temática ambiental? Discorra sobre isso?
- 6) Por que decidiu cursar essa disciplina? E qual é a sua expectativa de aprendizado nessa disciplina?
- 7) Como você representaria a UMBANDA e o CANDOMBLÉ por meio de um desenho?

Obs.: Caso ache necessário, utilize o verso para responder às questões. Identifique o desenho que representa a umbanda e o desenho que representa o candomblé.

Figura 1 - Instrumento de coleta.



A técnica empregada no tratamento dos dados foi a evocação livre de palavras de Abric (1994) a partir dos temas indutores Umbanda e Candomblé, a elaboração de frases com as palavras evocadas e a elaboração de desenhos, que segundo os estudantes representariam ambas as práticas religiosas. Os autores entenderam que a evocação de palavras, aliadas à elaboração de desenhos atenderiam tanto o aspecto figurativo, quanto o aspecto significativo da representação, haja vista que mesmos nas RS mais elementares, é o processo de elaboração cognitiva e simbólica que determinam os comportamentos. As palavras evocadas foram analisadas conforme segue: definição de dicionários das palavras evocadas; quantificação das palavras evocadas a partir das frequências das evocações em níveis hierárquicos e ordem média de evocação, as quais foram consideradas utilizando-se o programa do Excel adaptado de um programa estatístico EVOC 2000, criado por Pierre Vergé (Perez, 2008), o qual calcula a frequência e a ordem média das evocações; busca investigar da centralidade dos elementos das representações por meio de um diagrama com quatro quadrantes. Os desenhos foram analisados segundo os seus elementos e comparados às palavras evocadas. As frases foram analisadas segundo Bardin (1977), por meio da análise de conteúdo.

Foram respondidos 10 questionários sendo que os estudantes eram oito do sexo masculino e dois do sexo feminino e com a idade média de 27 anos.

3. Resultados e Discussão

Com relação à evocação livre de palavras, os resultados mostraram que os entrevistados realizaram a tarefa solicitada, elaboraram 49 evocações como resposta ao termo indutor “Umbanda”. Para a evocação livre de palavras, com o termo indutor “Candomblé” os resultados mostraram que os entrevistados elaboraram 47 evocações como resposta. Destas, 31 palavras ou expressões diferentes entre si para termo indutor “Umbanda” e 30 para o termo indutor “Candomblé”. A redução das palavras se deu em função da similaridade semântica ou de significado entre as palavras, havendo a necessidade de agrupá-las em uma mesma terminologia, por exemplo, orixá/iansã ou Bahia/baianas e também desprezou-se as palavras evocadas apenas uma vez. Com isso, a análise se mostrou mais consistente, representativa e “limpa”. A partir desse corpus e dos critérios adotados foi possível construir o diagrama com quatro quadrantes (Figura 2 – para Umbanda), (Figura 3 - para Candomblé).

Cada um desses quadrantes apresenta uma função específica, conforme Abric (1994): (1) Núcleo Central (NC), no qual se aparecem as palavras mais frequentes e as que foram prontamente evocadas, destacando que é o NC que gera o significado da representação, sendo o mais difícil de ser mudado; (2) Primeira Periferia (PP), que comporta os elementos periféricos mais frequentes e que muitas vezes confirma o NC; (3) Zona de Contraste (ZC), na qual se encontram os temas enunciados por poucas pessoas, apresentando, portanto, baixa frequência; (4) Segunda Periferia (SP), que, também de acordo com o autor, congrega os elementos um pouco menos presentes ou importantes no campo das representações.



		Ordem média de evocações < 3.16		Ordem média evocações >= 3.16	
Frequência >= 3.14	Frequência >= 3.14	Núcleo Central (NC)		Primeira Periferia (PP)	
		Freq	OME	Freq	OME
		RELIGIÃO	9 2,11		
Frequência < 3.14	Frequência < 3.14	Zona de Contraste (ZC)		Segunda Periferia (SP)	
		Freq	OME	Freq	OME
		DIFERENTE	2 2,50	ORIXÁS	2 3,50
		ÁFRICA	2 3,00	AFRODESCENDENTE	2 4,00
		CULTURA	2 3,00	MÚSICA	3 4,00

Figura 2. Diagrama da Estrutura de Representação Sociais dos estudantes a respeito da Umbanda (Frequência mínima de evocações = 2).

		Ordem média de evocações < 3.35		Ordem média evocações >= 3.	
Frequência >= 2.5	Frequência >= 2.5	Núcleo Central (NC)		Primeira Periferia (PP)	
		Freq	OME	Freq	
		BAHIA	3 3,33		
		RELIGIÃO	5 2,00		
Frequência < 2.5	Frequência < 2.5	Zona de Contraste (ZC)		Segunda Periferia (SP)	
		Freq	OME	Freq	
		ÁFRICA	2 2,50	COMUNHÃO	2
		ORIXÁS	2 2,50	CULTURA	2
				ESCRAVOS	2
				BRASIL	2

Figura 3. Diagrama da Estrutura de Representação Sociais dos estudantes a respeito do Candomblé (Frequência mínima de evocações = 2).

Analisando os quadrantes é possível perceber que de modo geral os estudantes consideram a Umbanda e o Candomblé religiões de origem africana, mas associando o Candomblé à Bahia, estado da região nordeste do Brasil, no qual realmente é possível se encontrar grande concentração de terreiros de Candomblé. Nesse sentido, é importante destacar que especificamente o Candomblé, tal qual se realiza no país, é uma releitura do culto aos orixás, religião milenar africana, haja vista que do século XV ao XIX, a África foi uma região fornecedora de marfim, pimenta, algumas outras especiarias e principalmente escravos, que no Brasil, foram levados principalmente para a Bahia e o Rio de Janeiro, estado localizado na região sudeste do país e no qual surgiu a Umbanda. Sendo que esta última, segundo Prandi (p 223., 2004):



É chamada de “a religião brasileira”, que juntou o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra, e símbolos, espíritos e rituais de referência indígena, inspirando-se, assim, nas três fontes básicas do Brasil mestiço.

Entretanto, analisando-se as frases elaboradas com as palavras evocadas, percebeu-se que a maioria dos estudantes traziam informações totalmente equivocadas sobre as religiões ou não souberam explicitar a diferença, o que sugere que as respostas foram baseadas no senso comum, conforme exemplos a seguir: “*umbanda é uma religião que nasceu na África e foi trazida para o Brasil pelos escravos africanos*”; “*o candomblé é uma religião do povo que teve sua origem na umbanda e o povo africano e que hoje em dia é muito difundida aqui no Brasil*”. Esse resultado não foi diferente do obtido com a turma de 2014, conforme exemplos a seguir, segundo Kanashiro e col. (2016): “*só que conheço são muito semelhantes, com pequenas diferenças, dizem que a Umbanda usa animais em seus rituais e não fazem rituais apenas para o 'bem'*”; “*conheço pouco sobre as duas, sei a diferença entre 'mesa branca' e 'mesa negra'*”; “*sei que na mesa branca existem orações, incorporação e oferendas do bem, já na mesa negra (Candomblé) existem oferendas chamadas de 'macumbas'. Acredito que seja mais ou menos isso*”. Todavia, diferentemente da turma de 2014, que se manifestou de forma negativa com relação ao tema quando questionados “*por que, na opinião dos mesmo essas duas religiões estariam sendo estudadas dentro da temática ambiental?*”, relacionando ambas as religiões com sacrifícios de animais e lixo nas praias e cachoeiras (KANASHIRO e col.,2016). A turma de 2016, apesar da dificuldade de alguns em estabelecer uma relação entre a temática ambiental e as práticas ritualísticas de ambas as religiões, os estudantes que responderam a questão manifestaram-se de forma menos negativa, conforme exemplo a seguir: “*ambas relacionam sua fé com relação ao sagrado a partir da natureza*”.

Por fim, os desenhos também trouxeram elementos diferentes daqueles trazidos pelo aspecto significativo da representação, como por exemplo, charuto, arco e flecha, fogo, tridente, fantasma, ser humano triste. Racionalmente elaboraram uma justificativa menos preconceituosa, mas no aspecto figurativo, há elementos que sugerem uma RS baseada apenas no senso comum disseminado entre a população, evidenciando sua importância como ferramenta complementar no estudo das RS, haja vista que são ambos os processos que determinarão as crenças e comportamentos desses futuros professores (Figura 4).



Figura 4. Exemplo de desenho elaborado pelos estudantes.



4. Conclusões

Apesar das RS serem difíceis de mudar, Moscovici deixa claro que, mesmo assim a mudança é possível por meio de processos comunicativos, nos quais as novas representações se constroem, enquanto outras se modificam (MOSCOVICI, 2009). Nesse sentido, acredita-se que mesmo uma disciplina não sendo capaz de desconstruir totalmente os preconceitos, ela pode ser uma desencadeadora desse processo, pois as reflexões sobre essa problemática vão sendo trabalhadas ao longo da disciplina por meio de processos comunicativos dialógicos. Formando professores de Ciências muito mais preparados na abordagem dessa temática em sala de aula. Haja vista que uma das principais críticas dos defensores da “Escola Sem Partido”, seria o despreparo dos professores na abordagem de temas considerados delicados, como por exemplo, as questões etnicorraciais, ou tabus, como é o caso da questão de gênero. E pelos resultados obtidos nas duas edições da disciplina, ficou evidente a urgente necessidade de desmistificação do Candomblé e da Umbanda, no sentido de efetivar ações como a Lei 11.465/08, sendo a escola o local ideal para a promoção e respeito à sociodiversidade intrínseca da nossa cultura, além da formação do sujeito ecológico.

Por fim, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) reforça a necessidade de superação das injustiças sociais, destacando como essencial a superação do modo os seres humanos vem se relacionando com a natureza, por meio do estilo de desenvolvimento adotado. O qual socializa mazelas entre as parcelas desfavorecidas da população, favorecendo o surgimento de preconceitos raciais e sociais. Nesse sentido, a educação ambiental adquire importante papel, uma vez que é capaz de favorecer processos de transformações culturais orientadas a partir da construção de uma ética ecológica e do empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontrem em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2005, p. 18-19).

5. Referência Bibliográfica

ABRIC, J.C. (1994). *Méthodologie de recueil de représentations sociales*. In: ABRIC, J.-C. (Org.). *Pratiques sociales e représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

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

BRASIL (1996). LEI Nº 9.394. *Diretrizes e bases da educação Nacional*.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: MMA, 2005.

KANASHIRO, A.M., MARTORANO, S., FARIAS, L.A. (2016). *Mirongas Ambientais: reflexões sobre educação ambiental, as questões etnicorraciais e a desconstrução de preconceitos por meio de um estudo de caso*. Actas XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ), Florianópolis, Brasil.

LAYRARGUES, P. P. , LIMA, G. F. C. (2011). *Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil*. Actas VI



Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação. Ribeirão Preto : USP.

LEFF, E. (2010). *Epistemologia Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2010.

MOSCOVICI, S. (2009) *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. 6 ed. Petrópolis: Vozes.

PEREZ, M. (2008). *Grandezas e medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental*. Curitiba. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

PRANDI, R. (2004). *O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso*. Estudos Avançados 18 (52), 223-238.

VERRANGIA, D.; GONÇALVES e SILVA, B. (2010). *Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências*. Educação e Pesquisa 36 (3), 705-718.