



PENSANDO ÁFRICAS
E SUAS DIÁSPORAS
NEABI – UFOP

Pensando Áfricas e suas diásporas

www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/pensandoafricanas

NEABI – UFOP - Mariana/MG

Vol. 02 N.01 – nov/dez 2016

Anais do IV Seminário Pensando Áfricas e suas diásporas

Projeto sagrada natureza: currículo em ação - uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008

Cristiane Gonçalves de Souza*

Resumo: No contexto de aplicação da Lei 11.645/2008, existe um investimento importante na produção editorial de livros paradidáticos e reformulação dos livros didáticos com o objetivo de incluir as temáticas relacionadas à história e cultura indígena, africana e afrobrasileira. No entanto, consideramos que os materiais didáticos desenvolvidos, assim como as ações de implementação destas temáticas no currículo escolar ainda são muito voltados para uma abordagem folclórica e informativa. O Projeto Sagrada Natureza propôs ilustrar, a partir da lógica ambiental presente na mitologia dos orixás e nas manifestações do sagrado na cultura indígena, um dos modos pelos quais podemos elaborar currículos multiculturalmente orientados e problematizar formas de organização curriculares monoculturais. Nesse sentido, o Projeto se apresentou como uma das possibilidades de desenvolvimento de um currículo em ação, como um tópico da educação ambiental em uma perspectiva multicultural. Este trabalho, portanto, é resultante de uma pesquisa-ação, envolvendo cinco escolas de 3º e 4º ciclos da rede municipal de Niterói: E.M. João Brazil, E.M. Levi Carneiro, E.M. Altivo César, E.M. Honorina de Carvalho e E.M. Rachide da Glória Salim Saker. Esta pesquisa-ação buscou, a partir de experiência anterior em uma das escolas desta rede, ampliar a reflexão e a intervenção na prática de ensino dos professores, com ações que incluem objetivamente a temática indígena e afrobrasileira, tendo como fio condutor a relação das mitologias indígenas e dos orixás, ilustrando tópicos da educação ambiental. Com a experiência anterior à pesquisa-ação, identificamos que a questão religiosa influia subjetivamente na receptividade à temática e se tornou um dos desafios a serem vencidos. Procurou-se então, com as oficinas, que caracterizaram a pesquisa-ação, perceber se em outros espaços escolares, com outros professores e alunos, reconheceríamos os mesmos desafios relacionados à religiosidade e se estes tinham as mesmas motivações. Procuramos também perceber como as equipes de articulação pedagógica (diretores e pedagogos) se posicionaram diante da proposta. O multiculturalismo nos ajuda na análise, porque, a partir das suas categorias centrais – a diversidade, a descontinuidade e a diferença – reconhecemos as identidades como descentradas, múltiplas e em processo permanente de construção e reconstrução. Quando pensamos o currículo dentro destas categorias, reconhecemos então que este também se insere no processo permanente de construção, que pode ter uma dinâmica e incorporar em seu discurso e práticas pedagógicas, desafios e noções que tendem à essencialização das identidades. Portanto, esta pesquisa-ação procurou desenvolver práticas de intervenção que traduzissem, para o currículo em ação, abordagens multiculturais, tendo como fundamento a problematização da construção da diferença e dos processos de hibridização. Percebemos a importância da formação continuada dos docentes como fundamental para a efetivação de um processo de reflexão constante sobre os currículos e os discursos que legitimam determinado saber em sala de aula.

* FME/Niterói. E-mail: profcrisgoncalves@hotmail.com

Palavras-chave: Lei 11.645/2008; Produção editorial; História e Cultura indígena e afrobrasileira.

Abstract: In the context of the application of Law 11.645 / 2008, there is a significant investment in the production of educational books and reformulation of textbooks with the aim of including themes related to indigenous, African and Afro-Brazilian history and culture. However, we believe that the didactic materials developed, as well as the implementation actions of these themes in the school curriculum, are still very focused on a folk and informative approach. The Sacred Nature Project proposed to illustrate, from the environmental logic present in the mythology of the orixás and in the manifestations of the sacred in the indigenous culture, one of the ways in which we can develop multiculturally oriented curriculum and problematize monocultural curricular forms of organization. The Project presented itself as one of the possibilities of developing a curriculum in action, as a topic of environmental education in a multicultural perspective. This work, therefore, is the result of an action research, involving five schools of 3rd and 4th cycles of the municipal network of Niterói: EM João Brazil, EM Levi Carneiro, EM Altivo César, EM Honorina de Carvalho and EM Rachide da Glória Salim Saker. This action research sought from previous experience in one of the schools of this network, to broaden reflection and intervention in the teaching practice of teachers, with actions that objectively include the indigenous and Afro-Brazilian themes, having as a guiding thread the relation of indigenous mythologies and orixas, illustrating topics of environmental education. With previous experience of action research, we have identified that the religious issue subjectively influenced the receptivity to the theme and became one of the challenges to be overcome. It was then sought, with the workshops, that characterized the action research, to see if in other school spaces, with other teachers and students we would recognize the same challenges related to religiosity and if they had the same motivations. We also sought to understand how the teams of pedagogical articulation (directors and pedagogues) stood before the proposal. Multiculturalism helps us in the analysis because, from its central categories - diversity, discontinuity and difference - we recognize identities as decentralized, multiple and in permanent process of construction and reconstruction. When we think of the curriculum within these categories, we recognize that it also forms part of the permanent process of construction, which can have a dynamic and incorporate in its discourse and pedagogical practices, challenges and notions that tend to the essentials of identities. Therefore, this action research sought to develop intervention practices that translated, for the curriculum in action, multicultural approaches, based on the problematization of the construction of difference and hybridization processes. We perceive the importance of continuing teacher education as fundamental to the realization of a process of constant reflection on the curricula and the discourses that legitimize certain knowledge in the classroom.

Keyword: Law 11.645 / 2008; Editorial production; Indigenous and afrobrasilian's History and Culture.

O sentido da vida, hoje, para os indivíduos, é constituído de múltiplas referências. Na vida cotidiana, acentua-se, para todos, na consciência de múltiplos pertencimentos (de gênero, de religião, de etnia, etc.), tributário dos avanços tecnológicos e pela divulgação dos meios de comunicação e informação. Com a globalização, cresce a visibilidade das diferenças e acentua-se a consciência da diversidade cultural.

O multiculturalismo nasce com a proposta e o compromisso de tornar visíveis as identidades silenciadas e ocultas. Na segunda metade do século XX, ampliam-se os movimentos pelo reconhecimento da diversidade cultural, e outras identidades nascem e reforçam os movimentos sociais reivindicatórios. Caracterizam, dessa maneira, o multiculturalismo, que conquista um espaço acadêmico o qual reflete as demandas e desafios

[92/99]

sociais e culturais de um mundo cada vez mais tensionado pelas diferenças e desafios às estruturas de valores estabelecidas.

É importante demonstrar para os alunos como as relações entre as culturas são construídas historicamente e ajudá-los a compreender a pluralidade cultural, “não para torná-la menos plural ou para demarcar diferenças para sempre estanques, mas para tornar visíveis as relações historicamente construídas entre indivíduos e grupos, cujas fronteiras são sempre contingentes (GONTIJO, 2003).

O projeto Sagrada Natureza ressaltou a ética intrínseca à construção da percepção do sagrado nessas culturas e sua relação com o meio ambiente, que se articula com a percepção do divino. Os deuses indígenas e afro-brasileiros têm lugar na natureza e nela recebem reverência. Tratar o meio ambiente como sagrado é um paradigma alternativo e enriquecedor para a nossa relação com a natureza.

A natureza concebida pelas culturas indígena e afrobrasileira de culto aos orixás tem seu lugar na história da trajetória humana. Tal natureza tem o poder de representação na tribo, definindo e orientando a trajetória do grupo e do indivíduo, pois é ouvida como um membro da aldeia no conselho tribal. Boaventura Sousa Santos (2007, p. 41) afirma que “em nossa cultura falamos de direitos humanos, mas não de deveres humanos. Por isso em nossa cultura de direitos humanos a natureza não tem direitos: porque tampouco tem deveres”.

No contexto da aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008¹, as culturas africana, afrobrasileira e indígenas tornaram-se obrigatórias nos currículos escolares, promovendo, desta forma, um diálogo que rompe com a linha de ensino fundamentada em apenas uma civilização. No entanto, percebe-se que a tradução da lei, efetivamente em conteúdo curricular, ainda é frágil. Os saberes indígenas e a religiosidade afrobrasileira são alguns dos pontos mais nevrálgicos quando se aborda a cultura desses povos. Diante disto, coloca-se a questão: quais os limites que desafiam a inclusão destas temáticas no currículo escolar? Ou seja, qual é o posicionamento que os professores estão dispostos a manifestar diante da diversidade de habilidades, desejos, valores e saberes presentes no mundo? Estariam os profissionais da educação dispostos a confrontar sua cultura com outras formas de saber, produzidos em outra lógica cultural?

Sácristan leva à reflexão e articulação dos questionamentos e desafios apresentados:

Em outras palavras, o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a que tenham oportunidade de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a “representatividade” cultural do currículo comum que, durante

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (Acesso em 16/10/2011).

a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos. Nossa conclusão final será que o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (SÁCRISTAN, 1999 *apud* CANEN, 2009, p. 83).

A pesquisa-ação desenvolvida pretendeu problematizar como os valores internalizados pela comunidade escolar contribuem para o silenciamento de identidades dentro da escola. A partir deste objetivo, buscou entender de que forma são estabelecidas as relações de poder na comunidade escolar que legitima ou desafia os preconceitos. Considerando que algumas propostas curriculares silenciam identidades e os processos de construção da diferença, poderiam os professores e pedagogos, através de ações curriculares multiculturalmente orientadas, dar visibilidade às temáticas da diversidade, problematizando a construção das diferenças? Quais os desafios e potenciais multiculturais presentes em um currículo que contemple e resgate a relação da cosmovisão afroindígena em uma perspectiva da educação ambiental?

O Projeto Sagrada Natureza propõe ilustrar, a partir da lógica ambiental presente na mitologia dos orixás e nas manifestações do sagrado na cultura indígena, um dos modos pelos quais podemos elaborar currículos multiculturalmente orientados e problematizar formas de organização curriculares monoculturais. Portanto, o Projeto se apresentou como uma das possibilidades de desenvolvimento de um currículo em ação, como um tópico da educação ambiental em uma perspectiva multicultural. Incluir nos conteúdos escolares outras formas de se pensar e fazer ciência, outras maneiras de leitura e sentido diante do mundo, e diferentes formas de vivenciar o cotidiano são caminhos que se abrem para o professor e a escola que pretendem praticar um currículo em ação multiculturalmente orientado.

Defendo que nesse caminho devemos buscar a sensibilidade de perceber as outras culturas e seus sentidos respeitando a sua lógica original.

Como afirma Candau:

Diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. (...) O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (CANDAU, 2002, p. 112).

Um dos caminhos que o Projeto Sagrada Natureza percorreu foi o de promover ações que escapassem à abordagem unicamente folclórica dos povos indígenas e da mitologia

[94/99]

Projeto sagrada natureza: currículo em ação - uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008 • SOUZA, Cristiane Golçalves de.

iorubá. Procurei inserir essas contribuições como conteúdo a ser estudado reflexivamente pelos alunos. Considero os saberes indígenas e africanos de origem iorubá como possibilidades objetivas de se pensar o mundo e a ciência.

O título dado a essas ações (aulas temáticas, formações continuadas e oficinas) divulgado nas escolas foi: “**No Xingu, Oxóssi reina!**”, inspirado na proposta do Projeto a qual defende que, nas reservas indígenas, o conceito de sustentabilidade ambiental está presente e pode servir de orientação para as ações ambientais. A proposta também apresenta a possibilidade de interpretar o encontro de culturas, as quais estão na base da sociedade brasileira, que lutam por reconhecimento e que apresentam afinidade em suas mitologias, nas quais a natureza ganha sua outridade.

O casamento entre o céu e a terra, assim como o círculo sagrado dos orixás que promove a união do Orum (céu/orixás) e do Aiê (terra/humanos) partem do princípio de que a natureza guarda sua outridade e que esta deve ser reconhecida mediante uma relação em que a natureza é parte fundadora da constituição dos seres e se constitui ela própria em um SER que atua na tribo, na aldeia e na comunidade.

Para Grün:

A natureza é o Outro que se dirige a nós. A voz do Outro sempre constitui o campo da compreensão hermenêutica. A linguagem viva do diálogo é que proporciona a compreensão do Outro. Em toda experiência hermenêutica existe sempre um potencial para ser outro que repousa não só no consenso, mas também no respeito pela diferença e pelo Outro. (...) Qualquer tentativa de interpretar a natureza, a partir da vontade de dominá-la, não é considerada uma interpretação, uma vez que para a interpretação ocorrer é necessário que o significado do Outro possa permanecer como auto-apresentação, pois ditar o significado da natureza para predição e controle não é um ato de compreensão. (GRÜN, 2003, p. 179)

O mundo animal tem forte presença como referência cosmológica no universo mitológico indígena. Trata-se de uma valorização e simbiose com a natureza. São inúmeros mitos que contam a história de mitos fundadores de vários povos indígenas. Se Prometeu, na mitologia grega, recebe o fogo de seu pai, Zeus, para transmiti-lo aos homens, os xamãs também recebem de vários espíritos animais conhecimentos fundamentais para os seres humanos. O deus criador dos Ashaninka lhes dá a coca; o jacaré está na origem do pequi, tão importante para os Kuikuro; para os Huni Kuï, a aranha ensina a colher o algodão, e a jiboia é

[95/99]

quem ensina a fazer os desenhos tradicionais – os Kene – que vemos pintados nos corpos das pessoas e feitos nas roupas. A cotia dá o amendoim para os Panará e o rato dá a semente do milho.

De acordo com Campos (2011), o perspectivismo, concebido por Viveiros de Castro (2002), é um conceito que qualifica um aspecto muito característico de várias, senão todas, as cosmologias indígenas:

Trata-se da noção de que o mundo é povoado de muitas espécies e seres dotados de consciência e de cultura, e, de que, cada uma dessas espécies vê a si mesma e às demais como animais ou espíritos. Todo ser que ocupa vicariamente o ponto de vista de referência, estando em posição de sujeito, apreende-se sob a espécie de humanidade (CAMPOS, 2011, p. 149).

Nas oficinas, os alunos conheciam alguns mitos relacionados à onça-pintada e sua relação com a cultura dos povos indígenas.

Nosso principal objetivo era apresentar aos alunos uma lógica diferente de percepção e convívio com os animais. Contrastando com a caça indiscriminada, que leva os animais ao risco de extinção, encontramos nos povos indígenas uma possibilidade de recriar esta relação, que nos inspire para uma lógica ambiental pela sustentabilidade, mas, também, pelo respeito e reconhecimento da outridade dos animais.

Como explica Campos:

No pensamento indígena a natureza é particular (depende do ponto de vista do observador) e a cultura é única, humanos e não humanos são sujeitos dessa cultura, ou seja, uma unidade espiritual e uma diversidade corporal indígena – uma só cultura e múltiplas naturezas – um “multinaturalismo”. O perspectivismo evoca a noção de “animismo”, onde as categorias elementares de estruturação da vida social organizam as relações entre os humanos e as espécies naturais – o animal é foco estratégico de objetivação da natureza e de sua socialização. No modo anímico, a relação natureza/cultura é interna ao mundo social, pois humanos e animais acham-se imersos no mesmo seio sóciocósmico (CAMPOS, 2011, p.152).

Dessa forma, animais e outros seres do cosmo se encontram na qualidade de sujeito; todos se assemelham.

Defendo, então, uma intervenção através de ações pedagógicas que discutam questões ambientais, que caminhem em direção ao reconhecimento da natureza e dos povos indígenas como sujeitos que estabelecem entre si uma relação que deve ser contemplada nos conteúdos escolares como mais uma alternativa para as discussões ambientais na escola.

[96/99]

Os mitos iorubás são patrimônio cultural da humanidade, pois chegaram ao Brasil, na memória de africanos, que, escravizados, foram obrigados a deixar sua terra natal. Tinha início, então, uma longa trajetória de luta pelo resgate da identidade desses grupos, que com uma criatividade imensa recriaram seus mitos, dando origem, dessa forma, ao candomblé, expressão religiosa marcada historicamente pela discriminação e, conseqüentemente, pelo silenciamento.

Entendemos que a mitologia dos orixás guarda em si um fundamento religioso, mas a leitura e a apropriação desses mitos, em sala de aula e no conteúdo escolar, não é necessariamente uma vivência religiosa, e, sim, uma aproximação cultural, crítica e reflexiva, de uma expressão que está presente na sociedade brasileira e que grande parte da sociedade brasileira desconhece.

Escolhemos o mito de Oxóssi para ilustrar uma temática relacionada ao meio ambiente e uma aproximação com a cultura indígena.

Oxóssi é o provedor das comunidades. É com ele que se aprende que a caça deve ocorrer para alimentar a sociedade e, assim, deve ter caráter sagrado, de manutenção da humanidade, sem maus-tratos e sem carnificinas desnecessárias. Pela preservação das florestas, o grande caçador trará sempre fartura e prosperidade para os lares daqueles que respeitam a mãe natureza (BOTELHO, 2007).

Relacionamos a partir desse mito do caçador de uma flecha apenas o conceito de sustentabilidade ambiental, esta ética de perceber a sacralidade da natureza e seu potencial, para que nossos alunos reconheçam como outras culturas elaboram seus sentidos e lógicas. Promovemos, dessa forma, alternativas que podem inspirar uma mudança fundamental, na qual se entenda que todas as culturas partilham do mesmo espaço natural - o planeta Terra - e que podemos concebê-la a partir de uma ética do cuidado, relacionada ao Outro: seja ele, um indivíduo, um grupo ou a natureza.

Referências bibliográficas

BOTELHO, Denise. *Aya nini (coragem): educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares*. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *Religiosidade afrobrasileira e o meio ambiente: vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*, Brasília/UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2011.

LEI 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2011.

LEI nº 11.465, de 10 de março de 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 12 abr. 2011.

Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cutrix, Pensamento, 1997.

CAMPOS, Cristina. Corpo/Memória Guarani: ambiente de afetos e afecções. In: FARIAS, Francisco Ramos de (Org.) *Apontamentos em memória social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

CANDAU, Vera (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Sociedade, educação e cultura (s)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, A. Políticas Curriculares Nacionais e Projetos Político-Pedagógicos Escolares: pensando de forma plural. *Boletim Referenciais Curriculares : um salto para o futuro*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação, v. 1, p. 18-23, abr. 2004. [Um salto para o futuro - TVEscola].

_____. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, nº 111, dez/2000.

_____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.) *Todas as cores na Educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

_____. *A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças*. Ensaio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr/jun, 2008.

_____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria Manso de (org.). *Subjetividade e educação*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____. Currículo: uma questão de cidadania. In: CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos (orgs.). *Educação multicultural*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação*

[98/99]

&Política, v. 25, nº 2, p. 91-107, 2007.

CAPUTO, S. G.. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como? In: CANDAU, V. e MOREIRA, A.F.B. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: Layrargues, Philippe Pomier (coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. e MOREIRA, A. F. B. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRÜN, Mauro. A outridade da natureza na educação ambiental. In: MOURA, GRÜN e TRAJBER (orgs.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Secad/Unesco, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.