

**PROJETO SAGRADA NATUREZA: CURRÍCULO EM AÇÃO - UMA
EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL NA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008¹**
**SACRED NATURE PROJECT: CURRICULUM IN ACTION - A MULTICULTURAL
EXPERIENCE IN THE APPLICATION OF THE LAW 11.645 / 2008**

Cristiane Gonçalves de Souza²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar, como pesquisa qualitativa, uma experiência de currículo em ação desenvolvida em cinco escolas da rede municipal de educação de Niterói. Esta experiência se deu a partir do Projeto Sagrada Natureza que, através das oficinas “No Xingu, Oxóssi reina!”, propõe ilustrar uma alternativa de aplicação da lei 11.645/2008, como um tópico da educação ambiental em uma perspectiva multicultural. A partir das análises identifica-se que a implementação da lei 11.645/2008 pode ser potencialmente ampliada em propostas curriculares que avançam da perspectiva multicultural folclórica para abordagens multiculturais críticas e pós-coloniais.

Palavras-chave: Currículo multicultural. Povos indígenas. Mitologia dos orixás.

Abstract

The present article aims to analyze, as a qualitative research, an experience of curriculum in action developed in five schools of the municipal education network in Niterói. This experience came from the project “Sacred Nature” which, through the workshops “In Xingu, Oxóssi reigns” proposes to illustrate an alternative application of law 11,645/2008, as a topic of environmental education in a multicultural perspective. From the analyzes, it is identified that the implementation of law 11.645 / 2008 can potentially be expanded in curricular proposals that advance from the multicultural perspective of folklore to critical and postcolonial multicultural approaches.

Keywords: Multicultural curriculum. Indian people. Mythology of the Orixás.

¹ Este artigo é um desdobramento da minha dissertação de mestrado, defendida em março de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Canen. Este tema já foi objeto de apresentações em Congressos e Simpósios e publicado em coletânea de artigos, organizado por Armando C. Arosa e Claudia de Oliveira Fernandes – Educação em Niterói: Política e Produção de Conhecimento, CNPq e Ed Intertexto, 2018.

² Doutoranda em Educação (PROPED/UERJ). Coordenadora da Assessoria de Articulação Pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Endereço: Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia: Rua Visconde de Uruguai, 414, Centro, 24030075 - Niterói, RJ – Brasil. Tel: (21) 2719-6743. E-mail: profacristianegonçalves@gmail.com.

Introdução

A escola, cumprindo sua responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs, deve promover práticas pedagógicas que enriqueçam, no cotidiano escolar, a vivência da diversidade, promovendo o diálogo entre as diferenças, a fim de evitar a proliferação de atitudes de preconceito e violência, explícita ou não, reforçando, assim, práticas excludentes.

Portanto, nós, educadores, devemos repensar nosso diálogo com o saber que legitimamos diante de nossos alunos, e repensar o próprio diálogo entre nós e eles. Nos dias atuais, a escola se defronta com os desafios propostos pela violência, pela evasão escolar, pela falta de entusiasmo dos professores, pelo descrédito que muitos discursos apontam diante do magistério e sua competência pedagógica. Estamos diante de uma escola tensionada por estes conflitos que se desdobram em soluções que vão desde os índices de aprovação referendados pelas avaliações institucionais até o inchaço de projetos “culturais”, que objetivam promover uma escola mais prazerosa e elevar a autoestima dos alunos. As perguntas que devemos fazer a nós mesmos, diante de nossa prática pedagógica são: qual é o papel da escola diante do conhecimento? Quais são os saberes e valores que elencamos quando elegemos determinado conteúdo curricular? É possível pensar a escola como espaço de afirmação de uma sociedade democrática e igualitária, como um espaço em que todos tenham direito e legitimidade em expressar sua identidade?

Este artigo pretende contribuir com o diálogo sempre salutar que se impõe ao campo teórico e prático da educação, quando reconhecemos que o saber é sempre provisório, e que cabe à escola promover o exercício da confrontação dos saberes de forma crítica e emancipatória, contribuindo, desta forma, para o reconhecimento de que o saber científico não é neutro, e que o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico, inserido em um processo histórico, social e político, e que exerce forte influência sobre sua prática e seu pensamento, implicando, portanto, seu posicionamento no mundo.

O sentido da vida para os indivíduos, hoje, é constituído de múltiplas referências. Na vida cotidiana acentua-se, para todos, a 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.

No contexto da aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008³, 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?

Multiculturalismo e currículo: a construção do diálogo

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, caracterizando o multiculturalismo que conquista um espaço acadêmico que reflete as demandas e desafios sociais e culturais de um mundo cada vez mais tensionado pelas diferenças e desafios às estruturas de valores estabelecidas.

³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Sácristan leva à reflexão e à 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 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.

Partindo de uma experiência anterior, em uma única unidade escolar, desenvolvi uma pesquisa-ação, envolvendo 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.⁴

Nos limites do presente estudo, os dados da pesquisa-ação desenvolvida incidem sobre encontros realizados em sala de aula, com os professores regentes, de geografia e ciências, cujo conjunto apresenta o título “No Xingu... Oxóssi reina”. As atividades desenvolvidas nos encontros foram conduzidas por mim, sempre na presença do professor regente, e após a realização da atividade o professor colocava questões a respeito da temática e abordagem escolhidas.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os pedagogos das escolas envolvidas no projeto e registros dos debates ocorridos nas reuniões de planejamento com professores de diversas disciplinas que atuam nas escolas onde a pesquisa-ação foi desenvolvida.

As oficinas realizadas, muito mais do que seu papel informativo e didático, tiveram o propósito de questionar verdades e valores estabelecidos nas trajetórias das disciplinas escolares que deixaram silenciadas contribuições de culturas consideradas inferiores. Por que não incluir no currículo de ciências a sabedoria dos xamãs, o conhecimento da floresta e suas plantas medicinais?

A escola é um local privilegiado, dinâmico, onde as trocas de ideias são, por vezes, conflitantes, mas que enriquecem ao reafirmar ou não práticas sociais, posto que são a discussão e construção de um cotidiano escolar que se deseja dinâmico a partir de seus conflitos e que se articula entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos.

Ao eleger o tema das culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas, dialogamos com os estereótipos e preconceitos que registramos em nosso inconsciente coletivo e que devemos buscar romper.

⁴ Cabe ressaltar a participação fundamental e enriquecedora na concepção, desenvolvimento, assim como nos desdobramentos posteriores à pesquisa em sala de aula, dos professores da rede pública de ensino de Niterói: André Dias Pires, Carmem Lídia Gesteira, Carminha Vasconcellos, Diego Vargas, Eloá Maciel, Fátima Etchebest, Gêisa Capistrano, Karla Cristina Pereira, Márcia Valéria Cavalcanti, Raquel Muniz Maya e Wanda Lúcia Lyrio Haritoff. As atividades do Projeto Sagrada Natureza foram desenvolvidas na E.M. Rachide da Glória Salim Saker/Pólo 2/FME Niterói com participação de seis licenciandos do PIBID História UFF, em 2014.

Resgatar a cultura afroindígena com a seriedade e o mérito que ela merece é, também, um exercício de resgate da memória de minorias e marginalizados que, com muito esforço, mantêm o seu patrimônio histórico e cultural vivo.

Acredito em uma escola como um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos. Reconhecer a escola como um universo multicultural, desafia-nos a questionar como legitimamos em nossa trajetória histórica, como sujeitos socioculturais, silenciamentos de outros tantos sujeitos, negando sua cultura.

A educação, hoje, não deve se limitar à discussão da cidadania e das desigualdades sociais, lutando apenas contra o que deixa milhares de crianças fora da escola. Cabe aos pesquisadores em educação aprimorar a discussão e ampliar as possibilidades de pesquisa para que esta contribua para a reflexão sobre escola e cultura, entendendo esta relação em perspectiva multicultural, sempre caminhando rumo ao diálogo entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais.

Como justifica Botelho:

É preciso criar novos espaços e eleger outros atores sociais para um conhecimento educacional diferenciado e nesse aspecto privilegiar os conhecimentos dos quilombolas, do povo de santo, das comunidades da floresta, de grupos que carregam o respeito à natureza. Será benéfico para a nossa sociedade competitiva e destruidora, que na preeminência do lucro, devasta grandiosas áreas e desrespeita a irmã-árvore, o irmão-céu, a irmã-terra, o irmão-rio, enfim, uma comunidade infinita que sustenta a existência da humanidade (BOTELHO, 2007, p. 213).

A categoria identidade é fundamental no currículo multicultural. A afirmação de identidades e seu pleno reconhecimento é a proposta do multiculturalismo, que busca a promoção do diálogo entre as diferenças e afirma que as vozes presentes na sala de aula são igualmente válidas. O multiculturalismo contribui, também, para a compreensão entre educação e cultura(s), reconhecendo a escola como espaço onde estas se cruzam, de forma fluida, e tensionadas por conflitos.

Problematizar a formação das identidades e sua legitimação ou silenciamento é a proposta do multiculturalismo pós-crítico; e mais do que reconhecer o Outro, busca-

se entender a sua constituição histórica, cultural e social. O multiculturalismo não se limita a reconhecê-lo, mas busca analisar a trajetória histórica e cultural em que ele é instituído como o Outro, o diferente. Autores como Hall (1997), Silva (2000), Candau e Moreira (2008) e Canen (2009) destacam a necessidade do reconhecimento da fragmentação de uma noção de identidade fixa, como afirma Silva:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-7).

O multiculturalismo, então, supera a discussão que aponta apenas para os discursos curriculares, ao propor um currículo que estabeleça ações pedagógicas:

em prol da formação de identidades abertas à diversidade cultural, desafiadoras de preconceitos, em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais (CANEN, 2009, p. 64).

A questão dos negros e afrodescendentes no Brasil, assim como a que se refere aos povos indígenas, está relacionada à presença de um imaginário social peculiar. No discurso sobre a democracia racial brasileira, desconsidera-se a construção histórica da desigualdade entre brancos e negros e a marginalização imposta a outros grupos étnico-raciais.

O mito da democracia racial, portanto, silencia a luta do movimento negro e indígena pelo seu lugar no Estado brasileiro. Na tentativa de se estabelecer uma identidade nacional, escondem-se identidades híbridas, conflitos e silenciamentos que ocorrem dentro da sociedade.

Gomes afirma que:

Muitas vezes o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar ainda mais a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade (GOMES, 2008, p. 70).

Um currículo multicultural não se limita apenas a apresentar e discutir temáticas relacionadas à diversidade; pretende, também, promover uma nova forma de olhar a escola e o currículo, reconhecendo naquela a presença de diversas subjetividades e que influenciam no seu cotidiano, e, neste, a presença de relações de poder que determinam o que deve ser ensinado e avaliado como habilidade cognitiva a ser alcançada.

Diante disso, surge a reflexão de que o cotidiano da escola pode ser enriquecido com novas situações criativas que tenham como objetivo favorecer outras formas de entendimento do mundo e que estas sejam respeitadas. Por outro lado, ao percebermos o currículo em constante construção e o nosso potencial de intervenção em nossas salas de aula e nos demais espaços que se abrem para a discussão, podemos reconhecer o potencial transformador de nossas ações e reflexão de nossa prática e da escola que buscamos.

Pensar e viver uma escola pública nos convida sempre à utopia de que podemos criar condições objetivas para a realização plena dos sujeitos em sua trajetória, marcada pela garantia dos direitos de cidadania. Refletir sobre a educação e a escola exige, de nós, a percepção de que nas escolas ainda sobrevivem perspectivas tradicionais, onde estas são onde estas são vistas meramente como locais de instrução.

No que diz respeito ao conhecimento escolar, entendemos que, neste ponto, também o multiculturalismo contribui muito para a reflexão sobre currículo, escola e cultura.

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.

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 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) e que era divulgado nas escolas foi: “No Xingu, Oxóssi reina!”, inspirado na proposta que o Projeto defende que é a de que, nas reservas indígenas, o conceito de sustentabilidade ambiental está presente e pode servir de orientação para as ações ambientais e apresenta a possibilidade de interpretar o encontro de culturas que estão na base da sociedade brasileira, que lutam por reconhecimento e que apresentam afinidade em suas mitologias, nas quais a natureza ganha sua outridade.

Para os povos indígenas e na mitologia iorubá, a natureza é vista como o Outro. Ao contrário da tradição científica ocidental, que fundamenta o ensino das ciências em nossas escolas, em que a natureza é tratada como objeto, como um “isso” (GRÜN, 2003).

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), parte 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 Projeto Sagrada Natureza: meio ambiente, povos indígenas e orixás: um diálogo possível?

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 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.

Defendemos, 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.

Como afirma Grün:

Este encontro com a natureza, através de uma dialética da escuta, é sempre um vir à tona da natureza na linguagem. É importante perceber que tal processo é relevante para todos os contextos, sejam eles nos currículos das escolas e universidades, ou contextos macropolíticos como as nações e os estados políticos. Como Gadamer (1992) nos alerta, nós não precisamos temer o significado da outridade, pois seu reconhecimento e aceitação é precisamente o caminho para o reconhecimento e aceitação de nossos próprios eus, e como meio de genuinamente encontrar o Outro na linguagem, religião, arte, lei e história. E é isso que constitui o verdadeiro caminho em direção a uma genuína comunalidade. Assim, a postura acima esboçada constitui o centro do que Gadamer (1992) formulou como um princípio político. Eu proponho que é precisamente para esta política e ética que uma Educação Ambiental efetiva e radical terá que rumar, se nosso objetivo for nos libertarmos dos constrangimentos causados pelo Cartesianismo (GRÜN, 2003, p. 184).

Em recente pesquisa, Lima (2011) demonstra como a cultura iorubá, base expoente das religiões de matriz africana no Brasil, é um exemplo, de lógica diferente de tempo e narrativa. Lima argumenta que na concepção africana, o espaço religioso é integrado à outras esferas da vida, pois a vida se desenvolve num todo orgânico, e não em esferas específicas e particularizadas. Essa forma de pensar marca distinções importantes frente ao modelo ocidental:

Enquanto o colonizador marca seu tempo pelo relógio, pelo tempo de produção, obedecendo a lógica do capital, os Terreiros marcavam o tempo pelo sistema lunar. Esse jeito de contar o tempo é exatamente contrário ao do colonizador, pois enquanto esse artificializa o tempo, valorizando-o ao inventar o sistema produtivo, a comunidade de Terreiro concebe o tempo a partir de um referencial cultural – os ciclos da lua, o que caracteriza bem a relação dos últimos com a natureza. Ao invés de um tempo instrumentalizado pela produção, temos um tempo sacralizado na natureza. A natureza é o princípio (OLIVEIRA, 2003 *apud* LIMA, 2011, p. 26).

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.

Nos livros de história do ensino fundamental, as cruzadas, a atuação dos jesuítas, a mitologia grega, o mundo islâmico, são percorridos pelos alunos nas aulas de história sem nenhum constrangimento, mas incluir a mitologia dos orixás no currículo escolar, na sala de aula, causa uma tensão muito grande. Defendemos que talvez não seja por causa do aspecto religioso, presente nas mitologias, mas sim pelo fato de ser uma mitologia recriada pelos afrodescendentes a partir de mitos transmitidos pelos antepassados e que ao longo da história sofreram toda forma de discriminação. Afinal, a mitologia dos orixás foi recriada no Brasil, dentro das senzalas, é uma cosmologia, que resistiu a séculos de marginalização e que, neste momento que temos uma legislação que promove a cultura africana e afrodescendente na escola, tornou-se “a pedra no sapato” para muitos. Como falar de cultura afrobrasileira e não falar da mitologia dos orixás?

Silva nos ajuda a refletir sobre a relação entre currículo e representação racial quando afirma que:

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2010, p. 102).

Se pensamos que a diferença é um processo relacional – histórico e discursivo – não podemos desconsiderar que o currículo e os livros didáticos quando não contemplam determinadas temáticas, ou quando o fazem é de forma superficial, como a mitologia dos orixás, reforçam a natureza exótica e/ou folclórica da história e cultura afrobrasileira, porque reduzem a temática a uma questão de informação. As ações desenvolvidas no Projeto Sagrada Natureza, através de suas oficinas, buscaram trazer essa temática como um conteúdo curricular, no caso, a temática ambiental, e promoveram a seguinte pergunta: os mitos indígenas e a mitologia iorubá guardam uma sabedoria e lógica próprias, que também foram modificadas ao longo da história,

mas que resistem e estão presentes na sociedade brasileira. Sendo assim, por que não podem ganhar representação nos livros didáticos?

Como argumentam Munanga e Gomes:

Tanto a religiosidade negra como outras expressões religiosas devem ser compreendidas como formas construídas, no interior da cultura, de estabelecimento de elos com o Criador, com o que está além do que costumamos considerar como mundo racional. Devem ser vistas como “experiências religiosas” e não como mero “credo religioso”. Tomadas como uma produção da humanidade, fruto das diversas formas de se relacionar com a natureza, da busca de explicações para questões que afetam a vida de todos e do modo como se estabelecem relações entre as pessoas e delas com o mundo (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 140).

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 a gente 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 do seu mito, que o identifica como o caçador de uma flecha, o conceito de sustentabilidade ambiental.

Portanto, procuramos, nas oficinas, promover o encontro de duas tradições culturais através de seus mitos e sempre na lógica da sustentabilidade ambiental: os povos indígenas e a mitologia dos orixás.

Apresentamos para os alunos que a lógica que inspira o arco e a flecha dos índios está presente na lógica do caçador de uma flecha só, que entra na mata em

busca da sobrevivência e que extrai da floresta o suficiente para a manutenção da vida na aldeia.

Campbell afirma que:

Aprende-se que ao turvar as águas dos rios estaremos maculando o ambiente das yabás – orixás femininos – e como sabemos que os atributos de cada orixá nos possibilitam uma vivência mais saudável e íntegra, vamos assimilando valores de preservação e manejo sustentável, uma vez que precisamos intervir na natureza, sem, contudo, destruí-la, porque somos atingidos pela lição da unicidade essencial entre indivíduo e grupo (CAMPBELL, 1997, p. 369).

Buscamos, assim, inserir a mitologia dos orixás, através do mito de Oxóssi, no conteúdo escolar, discutindo a trajetória ambiental que marca a história de nosso país. Consideramos que a mitologia dos orixás pode, sim, ser uma alternativa de abordagem para promover uma nova ética e manejo sustentável da natureza.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física e escravização do “outro”; indígenas e negros tiveram sua alteridade negada violentamente. Esta negação se processa também no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, um currículo multicultural crítico, que desnaturalize as diferenças e reconheça a trajetória histórica que legitimou sua construção, nos coloca diante destes sujeitos históricos que foram massacrados. No entanto, souberam resistir e continuam na atualidade afirmando suas identidades, produzindo significados e representações que enriquecem o mundo com novas possibilidades de tradução de sentidos em várias esferas da trajetória humana. O Projeto Sagrada Natureza, apesar de não abraçar uma trajetória etnográfica, procurou resgatar parte destes sentidos, significados e representações presentes na cultura destes povos.

A pesquisa no “chão da escola”: tensões e a afirmação do diálogo

No decorrer desta pesquisa não foram poucas as afirmações de que todo currículo é potencialmente multicultural, assim como a escola e a sociedade. Diante

disso, qual é a necessidade de se considerar o multiculturalismo como um referencial teórico para pensar e orientar os estudos curriculares? Será necessário defender um currículo multicultural, diante da característica plural da sociedade?

Diante destas questões, nós pesquisadores dos estudos de currículo, inseridos no referencial teórico multicultural, argumentamos e buscamos promover o diálogo, menos comprometidos com a verdade inexorável, e mais estimulados pela possibilidade de contribuir com mais uma forma de olhar a escola, o currículo e a sociedade, dos quais esses mesmos currículos fazem parte.

Partimos então, não de respostas, mas de novas perguntas. Se reconhecemos a sociedade como multicultural, entendida aqui, como um mosaico de culturas, que se encontram, poderíamos dizer mesmo, que se esbarram, no fazer da História, constituindo, desta forma, a diversidade cultural, que reconhecemos desde a Antiguidade; então, por que nos livros de História, por exemplo, encontramos, tão pouco, ou quase nada, a respeito das culturas indígenas? Por que a contribuição do negro na história do Brasil ganha destaque na escravidão e quase nada se diz sobre as formas de ciência e interpretações do sentido do universo, tão bem representado na mitologia iorubá? Estes são apenas alguns exemplos de como devemos cuidar do conceito de currículo multicultural, fazendo a distinção do termo multiculturalismo, como “encontro” de culturas ou o reconhecimento da diversidade cultural e da necessidade de lutas pela legitimação da expressão plena das identidades.

Quando estamos comprometidos com um currículo multicultural devemos reconhecer que a história escolar de cada um de nós e de nossos alunos, foi e é vivida diante de muitos silenciamentos, os quais foram naturalizados pelo tempo e que na perspectiva multicultural, que ganha terreno nas discussões sobre currículo, convida a dar voz a estas expressões identitárias.

E os professores, como lidam com esta nova perspectiva? E os pedagogos e direção de escolas podem garantir a legitimidade de ações que desafiam preconceitos, mas também tensionam subjetividades em seus valores éticos e culturais? Quem determina o que deve ser ensinado em uma determinada comunidade?

Canen sugere um caminho para o início do debate:

Em uma perspectiva multicultural, não devemos recair nem em uma centralização excessiva do currículo, homogeneizando-o, nem em uma relativização exagerada, que leve a preconizar currículos locais exclusivamente. O diálogo entre a diversidade cultural e a regulação é possível, sendo que as propostas curriculares podem ser ressignificadas em cada local, em cada estado, em cada escola, a partir de diretrizes comuns (CANEN, 2009, p. 89).

Desde o ano de 2010, quando iniciei esta pesquisa já como desdobramento do projeto inicialmente desenvolvido na E.M. Levi Carneiro, era salientado que a questão religiosa era apresentada como dominante desafio a ser vencido e entendido. No entanto, em nenhuma escola houve uma resistência ao desenvolvimento da proposta.

Cabe registrar que nesta trajetória no Núcleo de Ações Integradas⁵ tive a oportunidade de conhecer e conversar com equipes de articulação pedagógica de outras unidades escolares da rede municipal de educação de Niterói e constatei algumas resistências para o desenvolvimento da proposta. Em duas unidades escolares - uma UMEI (unidade de educação infantil) e uma UE de ensino fundamental (1º e 2º ciclos) - ficou bastante claro a objeção das diretoras em desenvolver o Projeto Sagrada Natureza. Nos dois casos, procurei conversar com as demais equipes que faziam o acompanhamento destas escolas e ficou claro que a gestão era mais centralizada e tinham um comprometimento religioso relevante. Porém, foram bastante pontuais estas demonstrações de resistência, pois, na maioria das vezes, o apoio foi muito grande. Entretanto, sempre fui alertada do enorme contingente de alunos evangélicos e que isto poderia ser um obstáculo, mas sempre me incentivaram a prosseguir com a ação que seria a pesquisa aqui apresentada.

Em todas as oportunidades de diálogo e ação, argumentei que as situações de resistências, críticas e preconceitos deveriam ser assimiladas como incentivo para ações reflexivas e emancipatórias. As situações de discriminação são cotidianas no espaço escolar, dentro da comunidade escolar; portanto, é fundamental que estas situações não sejam veladas e sim que sejam a pauta das discussões de planejamento, norteadoras dos conteúdos e abordagens em sala de aula. Um diálogo multicultural

⁵ O Núcleo de Ações Integradas, na gestão 2010-2012 da Fundação Municipal de Educação, promovia ações relacionadas à diversidade, meio-ambiente e saúde escolar.

deve ser desejado e promovido, porque só assim podemos fortalecer uma trajetória de escola pública com base nas múltiplas identidades presentes na sociedade e fomentar cada vez mais a nossa capacidade de dialogar com o diferente, quem, por vezes, calamos em nós mesmos.

Os referenciais curriculares estabelecidos pelo Sistema Municipal de Ensino de Niterói tem como fundamento o multiculturalismo na sua visão de cidadania. As portarias FME 132/2008, 125/2008 e 569/2009 consolidaram esta proposta.

O processo de elaboração caracterizou-se pelas seguintes etapas: em 2009, a sistematização do material produzido, identificando o foco teórico, aprofundando sua consistência e delineando, de forma inicial, possível tradução das intenções teóricas no desenvolvimento de matrizes curriculares, nos eixos e nos ciclos, em texto-base intitulado Orientações Curriculares Preliminares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (FUNDAR, 2010).

Ocorreram vários momentos de discussão e as equipes pedagógicas assim como a comunidade escolar foi convidada a participar das discussões. Então, espera-se que diante de um referencial curricular multiculturalmente orientado fosse bastante facilitado o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam um currículo em função do diálogo com as identidades plurais que circulam nas unidades escolares, valorizando a pluralidade de saberes e a multiplicidade de identidades raciais, religiosas, linguísticas e de gênero, dentre outras, que constituem a realidade escolar. É inegável que este documento oficial legitima ações como o Projeto Sagrada Natureza, mas observei que alguns professores e equipe de articulação pedagógica de diversas escolas não buscaram conhecer melhor o documento e não assimilaram esta contribuição ao seu trabalho nas salas de aula ou como ação pedagógica nas escolas. Uma pedagoga de uma escola de 1º e 2º ciclos chegou a afirmar para mim que na escola dela “não havia diversidade, portanto, era desnecessário ações que combatessem este problema”.

Percebemos que a diversidade, para alguns, é considerada um problema e constatamos a importância de uma formação continuada efetiva e constante, assim

como a ampliação nas universidades de disciplinas e de cursos de extensão que favoreçam a formação para sensibilizar o educador para ações que promovam ações multiculturalmente orientadas.

Um dos desafios que tinha pela frente era o posicionamento diante de meus colegas professores. Percebi que a opção pelas conversas frequentes e pela construção do trabalho em conjunto foi fundamental para o estabelecimento da relação de confiança.

Os oito professores participantes das oficinas foram escolhidos por serem professores das escolas que eu acompanhava regularmente e pela relação de amizade que estabelecemos anteriormente quando eu era professora regente.

Os professores foram divididos em dois grupos: professores de ciências e professores de geografia. A escolha pelas disciplinas foi feita a partir das minhas relações interpessoais. Professores que conhecia anteriormente e outros que reconhecia um potencial multicultural na abordagem ou que pelo menos estava aberto a novas ações pedagógicas. Além disso, eu queria explorar a possibilidade de aplicação das leis 10639/2003 e 11645/2008, relacionando-as com a educação ambiental, tópico não exclusivo, mas que se identifica, sobretudo, com estas disciplinas.

Deste grupo, quatro professores se destacaram no comprometimento e reflexão em relação ao trabalho. Uma das professoras realizou comigo mais de uma oficina e sugeriu, inclusive, que a temática dos orixás fosse mais explorada.

As oficinas aconteciam como aulas temáticas. O professor escolhia quinze alunos de sua turma para os encontros. Alguns professores preferiram que toda a turma participasse, o que não prejudicou em nada o desenvolvimento das atividades. Cabia ao professor escolher a turma e ele era convidado a participar e construir comigo a dinâmica a ser utilizada.

Após as aulas, conversava com os professores e apliquei um questionário semiestruturado. Importante ressaltar que estes professores continuavam a interlocução comigo, seja em conversas informais, em reuniões de planejamento ou em formações continuadas. Nestes momentos é que percebia os limites e avanços da ação proposta, assim como era o momento em que os professores expressavam suas

inseguranças em relação à temática e apontavam também a falta de tempo e material para explorar as questões propostas.

Ficou claro, para mim, que muitos professores, com os quais travei discussões a respeito dos potenciais multiculturais presentes no currículo escolar, conhecem muito pouco do multiculturalismo e quase sempre reconhecem este termo como diversidade e/ou pluralidade de culturas, além de, na maioria das vezes, atribuírem a esse conceito as noções de respeito e tolerância, problematizando menos as questões relacionadas à construção da diferença.

Dos quatro professores que participaram mais efetivamente com suas turmas das atividades apenas um deles percebia o multiculturalismo de forma reducionista. Os outros três eram engajados e, apesar de não adotarem a proposta multicultural como referencial teórico, buscavam, em suas práticas, o desenvolvimento de ações potencialmente desafiadoras de preconceitos e abertas a novos saberes. Não é por acaso que foram estes professores que se engajaram no projeto.

Com o grupo de professores que desenvolvemos o Projeto Sagrada Natureza, percebemos um potencial reflexivo e disposição para o debate de forma muito positiva. Apesar de reconhecerem os desafios, refletidos no desconforto que a religiosidade afro-brasileira desperta, todos eles apostaram na possibilidade e participaram ativamente na construção desta pesquisa.

Como afirma a professora M.⁶, quando perguntamos em entrevista semiestruturada como ela avalia a contribuição de perspectivas multiculturais nas ações pedagógicas e especificamente para o currículo de ciências:

Acho que se encaixa perfeitamente no atual momento da sociedade, onde a palavra de ordem é a “globalização”. Especialmente em ciências é interessante que o aluno perceba que povos e regiões bem distintas, com realidades socioculturais, econômicas e geográficas variadas, estão todas interligadas e serão todas afetadas e responsabilizadas, direta ou indiretamente, pelas ações umas das outras. Estamos todos no mesmo planeta e, por mais diversificado que ele seja, é único. É a nossa ‘casa’.

Acho que ajuda também a diminuir o preconceito em vários aspectos, pois muitas vezes o preconceito está relacionado ao

⁶ Os nomes dos entrevistados foram omitidos.

desconhecimento da realidade do outro (M. Entrevista dia 25/11/2011).

O professor de geografia T. destacou na entrevista, que não entendia a pouca ou inexistente contribuição indígena no currículo da geografia, apontando esta limitação, inclusive, nos referenciais da rede municipal de Niterói, onde leciona e participou do Projeto Sagrada Natureza, e foi um dos principais interlocutores, com quem discutimos várias possibilidades de abordagem e que foi fundamental para o amadurecimento das oficinas.

Para o Prof T., o multiculturalismo:

É um tema amplo e aparece na geografia mais no 9º ano do ensino fundamental, relacionado a conflitos mundiais como o Oriente Médio, e menos nos outros anos de escolaridade. Como é um tema amplo, possibilita múltiplas abordagens, que podem variar de acordo com as características de cada lugar, escola ou grupo de pessoas (T. Entrevista no dia 8/12/2011).

Portanto, mais uma vez o sentido de multiculturalismo apontado esta relacionado às questões mundiais, o que não é um problema. A questão é que se limita a discussão multicultural ainda a questões relacionadas ao conflito, à tolerância, à diversidade cultural e o respeito à diferença. Quando falamos dos conflitos no Oriente Médio, como a disputa entre judeus e israelenses, refletimos e problematizamos de que judeus e palestinos falamos? Ultrapassamos a temática do conflito e apresentamos aos alunos os sentidos de mundo inerentes à estas culturas? Questionamos se todos os judeus e palestinos se posicionam de maneira similar diante do conflito? Quais são os discursos presentes na mídia e que nos apresentam os palestinos e judeus?

A Profª R., ao analisar a proposta de maior inserção da cultura indígena no currículo de geografia, afirmou que:

Concordo, mas com uma abordagem realista, mostrando as diferentes facetas da cultura indígena, tirando aquela imagem de que todo índio é um ser sublime, em comunhão com a natureza.
Acho que deve ser mostrado, inclusive, que existem grupos já

inseridos na prática capitalista (R. Entrevista no dia 16/11/2011).

É fato que temos que trazer para o contexto de nossas disciplinas que os povos indígenas não são passivos e que cada etnia utilizou de estratégias para garantir a sobrevivência, ainda que muitos tenham sido dizimados. Fato também é que os povos indígenas, ao iniciarem o contato com o homem branco e a sua lógica econômica, como as trocas capitalistas, desenvolveram formas próprias de aproximação e assimilação, o que não desqualifica o sentido de mundo presente em sua cosmovisão e que muito contribui para pensarmos uma nova ética para a relação entre homem e natureza.

Cabe, mais uma vez, considerar que as identidades são dinâmicas, mas não deixam de existir no contato com o outro. Elas são transformadas. Como afirma o escritor mexicano Octávio Paz: “as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas” (*apud* FREIRE, 2002, p. 25). Nenhuma sociedade vive isolada absolutamente, no decorrer de sua história os contatos interculturais vão sendo travados. Podem ser conflituosos, violentos, mas também podem ser cooperativos, em que se estabelece a troca e o diálogo.

De acordo com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2011), para os povos indígenas, o diálogo com outras culturas é muito importante, para estes povos a riqueza deste mundo é a riqueza de relações. Rico é aquele que é capaz de mobilizar um grande número de relações; as coisas são apenas instrumentos para isso. O problema é que para os povos indígenas, as relações tem sido assimétricas; historicamente eles não escolheram o que queriam tomar emprestado, não houve diálogo.

Portanto, o discurso por um índio mais realista, aponta para duas questões: em primeiro lugar, a percepção que o índio real perdeu sua identidade após o contato com o branco e, em segundo lugar, será que os índios ainda existem? Estaria justificada, dessa forma, a inclusão de seus valores culturais no currículo escolar?

O Prof. X., quando comenta a presença dos povos indígenas nos livros de geografia, afirma, a partir de uma citação da obra “Introdução à história das bandeiras”, de Jaime Cortesão:

Deficiente. Citando Jaime Cortesão⁷: Limitemo-nos por agora a salientar que a realização de tamanha empresa (nota: a expedição de Aleixo Garcia), em território tão vasto e semeado de obstáculos, supõe da parte do aborígene um notável amadurecimento das técnicas de deslocação, por terra e água, e conhecimentos geográficos bastante vastos para dar-se como termo um objetivo tão longínquo. Temos de considerar que o nomadismo ou o seminomadismo na zona de floresta tropical entranhava uma cultura própria e representou uma soma de elementos vitais e herdados, da maior importância na formação das bandeiras e do bandeirismo. E ainda: Supomos que até hoje não se deu suficiente relevo a essa contribuição. É sabido que o aborígene trouxe às bandeiras e aos bandeirantes a sua adaptação econômica ao meio geográfico; e uma arte náutica, adaptada aos rios de planalto e de planície. Mas a importância não menor tiveram o sentido topográfico excepcional do índio, servido por uma astronomia de orientação, e a sua capacidade de representação plástica ou cartográfica do território. (...) Como outros povos nômades, os primitivos habitantes do Brasil eram verdadeiras bússolas e mapas vivos. **Onde está isso na Geografia?** (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

No que diz respeito à contribuição indígena para fomentar as discussões ambientais em sala de aula, o prof. X. também salienta a necessidade de explorar mais no conteúdo de geografia esta contribuição:

Sim, principalmente no que se refere à língua tupi-guarani. Como bem salienta Warren Dean⁸, o tupi guarani contribuiu com milhares de palavras para o português brasileiro, especialmente para o léxico do mundo natural. Os portugueses atribuíam, por analogia, os nomes de plantas e animais europeus familiares a algumas espécies da Mata Atlântica, mas o resto foi recebido dos indígenas. Dois terços dos nomes comuns das árvores da Mata Atlântica e praticamente de todos os seus animais são de origem tupi-guarani. Os neobrasileiros preservaram os nomes de inúmeras formações naturais – geológicas, edáficas, vegetais – e de acidentes geográficos – rios, montanhas, vales e estuários. Em geral, os atuais nomes em português de lugares são traduções do original tupi. Até meados do século XIX, existiam sinais da persistente vitalidade dessa língua franca ao longo da fronteira da floresta. Bem poderiam os representantes indígenas contemporâneos reivindicar direitos legítimos a uma terra à qual eles deram o nome (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

⁷ CORTESÃO, Jaime. **Introdução à História das bandeiras**. Belo Horizonte: Livros Horizonte, s.d., p. 103, 104 e 112.

⁸ DEAN, Warren. **A ferro e fogo – a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, s.d., p. 104.

Relacionar a mitologia iorubá à questão ambiental foi, sem dúvida, o momento de maior desafio, necessidade de diálogo e comprometimento com a proposta. Sempre foi o aspecto mais delicado do projeto em seu desenvolvimento, assim como sua articulação com o saber acadêmico.

Como discutido no capítulo anterior, as críticas eram fundamentadas no caráter laico da escola pública, e, portanto, a mitologia iorubá na sala de aula poderia representar aspecto de religiosidade e estímulo à prática desta religião. Por outro lado, recebemos críticas de colegas pesquisadores, ligados ao movimento afrodescendente, que duvidaram da legitimidade da ação a partir da afirmação da pesquisadora que mobilizou as ações de que nunca tinha entrado em um terreiro de candomblé e não tinha a menor tradição no povo de santo.

Afirmamos, anteriormente, que em nenhum momento as ações do projeto fizeram qualquer menção aos rituais e práticas do candomblé. O que fizemos foi ilustrar com um dos mitos relacionados a Oxóssi, o caçador de uma flecha só, o conceito de sustentabilidade ambiental. Entretanto, não podemos negar que o fundamento religioso esteve sempre presente como questionamento e atenção, conforme podemos observar na declaração dos professores quando perguntados sobre qual seria o maior desafio para a abordagem desta temática na escola:

Prof. R.:

A questão religiosa, principalmente devido ao crescimento do número de evangélicos. Também acho que existiria intolerância de muitos católicos (R. Entrevista no dia 16/11/2011).

Profª M.:

Indiscutivelmente o preconceito religioso, muito presente nas nossas escolas, e a associação dos orixás à macumba, que é sempre vista de uma forma pejorativa (M. Entrevista no dia 25/11/2011).

Prof. X.:

O preconceito em relação ao tema, mais fácil de quebrar, e o fato de

ser um assunto religioso, o que exige um cuidado na abordagem (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

No entanto, os professores entrevistados reconheceram a possibilidade da abordagem ecológica como forma de lutar contra o preconceito em relação à mitologia iorubá:

Profª R.:

Talvez. Reconheço que pouco conheço sobre o assunto, mas, a princípio acho que seria importante (R. Entrevista no dia 16/11/2011).

Prof T.:

Sim, principalmente pelo seu caráter panteísta: ver o sagrado, o divino, nas coisas da natureza (X. Entrevista no dia 8/12/2011).

Profª Maria:

Sim, se a abordagem não for referente ao aspecto religioso (M. Entrevista no dia 25/11/2011).

De qualquer forma, fica claro, pela reduzida argumentação nas respostas, que a temática ainda é distante e causa constrangimento.

Considerações finais

A pesquisa-ação, realizada em escolas da rede municipal de ensino de Niterói, 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 incluam objetivamente a temática indígena e afro-brasileira, 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, influía subjetivamente na receptividade á 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 a 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.

Percebemos o papel fundamental e decisivo da EAP para o desenvolvimento da pesquisa. Reconhecemos que nas escolas onde o projeto das oficinas teve o melhor desenvolvimento, foram onde os pedagogos são engajados e apoiam iniciativas que produzam novos sentidos no currículo escolar.

Nestes dois anos de pesquisa, o contato com as equipes de pedagogos e direção da escola, comprovou que quando temos uma gestão centralizada e com uma postura tradicional, onde diversidade ainda é vista como um problema a ser vencido, propostas como a do projeto Sagrada Natureza não tiveram espaço para sua atuação.

Afirmamos, no decorrer da pesquisa, que as escolas são organizações multiculturais, mas que isto não garante que as identidades e culturas plurais que estão presentes tenham espaço e legitimidade para a sua expressão, e com isso, produz-se um discurso e uma imagem monocultural da escola, o que promove a ideia de que a diversidade seja vista como algo a ser alcançado, quase sempre identificado com a harmonia e a tolerância.

O referencial teórico multicultural, que orientou esta pesquisa, nos ajudou a problematizar esta realidade e a pensar de que forma as oficinas poderiam apresentar uma nova forma de se perceber a escola e o currículo escolar.

Além disso, 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 insere-se no processo permanente de construção, que pode ter uma dinâmica e incorporar em seu discurso e práticas pedagógicas, desafios a noções que tendem a essencialização das identidades.

Portanto, esta pesquisa-ação procurou nas escolas em que ofereceu as oficinas, desenvolver práticas de intervenção, que traduziam para o currículo em ação, abordagens multiculturais, tendo como fundamento a problematização da construção da diferença e dos processos de hibridização.

O projeto Sagrada Natureza caminhou rumo ao resgate de saberes que ficaram fora do currículo escolar, da afirmação da escola pública como território onde as identidades tem um espaço privilegiado e garantido de expressão e, sobretudo, reconhece o professor como ator com potencial transformador em seu universo de atuação e esta pesquisa-ação teve como objetivo mergulhar neste universo e reconhecer este potencial assim como os limites que se estabelecem para a atuação objetiva e motivação subjetiva do educador.

Esta pesquisa está comprometida com um olhar sobre a escola, que insiste em dinamizar este espaço como em constante transformação e reinvenção. Acreditamos na atuação de docentes que transgridam a ordem de um conhecimento que se pretende universal.

Muitos dirão que a personagem de Clarice Lispector, em “A Legião Estrangeira” (1999) – Ofélia Maria dos Santos Aguiar, com seu portanto-portanto-portanto - é o exemplo de conhecimento a ser adquirido pelos alunos na escola e por que não, o que o currículo deve ter como objetivo, oferecer respostas para um mundo ordenado em verdades incontestáveis. Que o que realmente importa é que assim como o universo perfeito e harmônico da matemática, o mundo gira em torno de uma ordem que deve se pretender universal, evitar e diluir as contradições. Portanto, cabe à escola legitimar e reproduzir este conhecimento perfeito, buscar o consenso e apagar o que é múltiplo e dissonante. No entanto, diante desta proposta, podemos resgatar a chama de uma vela, e assim como Bachelard, dizer aos defensores de uma ciência absoluta, autoritária e fechada em si mesmo – “depende”.

Depende, porque o desafio real que encontramos em nossa prática é afirmar o espaço para as diversas expressões culturais e saberes no cotidiano escolar. Olhar com sensibilidade multicultural nos leva a reflexão para a ação que podemos desenvolver para legitimar o resgate de saberes desqualificados no decorrer da história da

educação e da instituição escolar e ousar a outras reflexões que nos levem a entender e reconhecer quem determina e quais os valores que fundamentam nossos currículos e nosso posicionamento em sala de aula? De que forma podemos desafiar a noção de conhecimento dominante e estabelecer novas possibilidades de ciência? As culturas indígena e afro-brasileira são convidadas a estarem cada vez mais presentes em nosso currículo, a partir de dois dispositivos legais, quais são os limites para a aplicação desta lei? Os valores e saberes indígenas e afro-brasileiros só poderão entrar em nossas salas de aula a partir da lógica ocidental inaugurada pela modernidade?

Cabe a cada um de nós, professores-pesquisadores, em constante reflexão, perceber nossa arte de fazer como um ato político, transformador e reflexivo. Reconhecer, em nosso cotidiano, o olhar sempre aberto a novas possibilidades, sentir o chão de nossa sala de aula como um espaço em disputas, internas e externas a ela, defender uma educação e currículo sensíveis a outras formas de perceber e viver o mundo que nos cerca, cultivar com mãos jardineiras a real condição de sujeitos emancipados e plenos de direitos à reinvenção de nossos caminhos.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOFF, Leonardo. **O casamento entre o céu e a terra**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BOTELHO, Denise. **Aya nini (coragem): educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina). São Paulo: 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.

CANAU, 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 - TV-Escola].

_____. 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.

CANEN, A. e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 15-44.

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

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **O índio visível**. Disponível em: <http://www.revistapororooca.com.br/content/571>. Acesso em 08 fev. 2012.

FREIRE, José R. Bessa. A herança cultural indígena ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: ARAÚJO, Ana C. Ziller de. **Cineastas indígenas**: um outro olhar: guia para professores e alunos. Olinda, Pe: Vídeo nas Aldeias, 2010.

GOMES, N. L.. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANAU, 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.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. **Cadernos PENESB**, n. 7, p. 74, nov. 2006.

LIMA, Valéria Dias de. **Crenças religiosas como caminho para a conservação ambiental: um estudo de caso na comunidade Candomblé Ilê Asé Orisá Dewi**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A Legião Estrangeira**. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A.F. e CANDAU, Vera (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade e ética, 1992. Transcrição de palestra. **Cadernos ANPEd**. Porto Alegre, n. 4, set. 1993.
- PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SILVA, P.B.G e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.