



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

## NARRATIVAS SOBRE O ÍNICIO DO MUNDO: O ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Fábio de Farias Soares<sup>1</sup>

Julia Lobato Pinto de Moura<sup>2</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

A complexidade do pensamento humano nos levou, desde o surgimento da nossa espécie, a atribuir diferentes significados às diversas manifestações da natureza. Cada povo, em diferentes lugares do planeta, foi desenvolvendo um valor especial para as experiências com o meio natural e os mistérios que o cerca. Dessas formas de se perceber o mundo se concretizam conhecimentos específicos que, paulatinamente, dão vida a uma cultura. As diferentes formas de dar sentido e explicações aos diferentes elementos e fenômenos do mundo nos leva a pensar a historicidade do pensamento mítico e como este pode enriquecer o currículo de História na Educação Básica.

Propomos um planejamento na área de História utilizando como recurso didático as narrativas de tradição oral e escrita sobre a origem do mundo e da humanidade a fim de construir uma proposta de ensino multicultural que levante o debate sobre os limites e fronteiras entre mito e ciência e entre mito e história. O resultado será um plano de aula sobre a origem do mundo e da humanidade propondo um diálogo entre as concepções científicas e não-científicas sobre o tema,

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 5º período do curso de Licenciatura em História, Universidade Federal do Acre, [ffabio.fariassoares@gmail.com](mailto:ffabio.fariassoares@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Letras: Linguagem Identidade; Professora da Universidade Federal do Acre, [lobato.julia@gmail.com](mailto:lobato.julia@gmail.com).



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

diferenciando teoria de mitologia e socializando conhecimentos de mitologias historicamente silenciadas, como as dos africanos no Brasil.

Não existe uma única verdade sobre os fatos históricos de modo que é possível narra-los de diferentes formas, em diferentes linguagens. Contudo, a validação destes conhecimentos depende dos valores culturais historicamente produzidos e hegemônicos. A questão é: Não seriam as narrativas de diferentes povos sobre suas explicações de mundo, hábitos alimentares, costumes em geral, formas de se produzir um conhecimento histórico para aquele povo?

Para produção deste trabalho realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema tendo como referência estudos de Eliade (1972) sobre as características dos mitos, de Adorno e Horkheimer (1985) sobre os limites e as fronteiras entre mito e ciência, e de Hall (2003), que nos ajuda a pensar que a História não existe como um dado fixo, isto é, os fatos históricos não são eventos em si mesmos, pois surgem em outros contextos, criados por sujeitos e instituições que detêm a autoridade para fazê-lo, e difundem suas interpretações como verdades universais. Apresentamos também uma breve análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História e Temas Transversais, e da lei nº 11.645 de 2008, para embasar a defesa de uma abordagem dos conteúdos atenta à questão da pluralidade cultural.

O universo político influencia profundamente as práticas educacionais e neste sentido, analisamos também o atual Projeto de Lei (PL) intitulado “Escola Sem Partido” que é um retrocesso em relação aos avanços conquistados com a lei nº 11.645/08, pois abre precedente para que conteúdos como história e cultura afro-brasileira e indígena, como parte do patrimônio material e imaterial brasileiro, passe a ser considerado um atentado contra as “convicções morais” de alguns alunos ou de seus pais.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM MULTICULTURAL NA EDUCAÇÃO



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

---

## **2.1 A legislação sobre educação, a pluralidade cultural e o currículo de História**

A educação é indissociável das práticas políticas pois encontra-se amparada por um sistema legal, envolve relação de poder-saber hierarquizadas e é amplamente difundida como prática social. Portanto ela reflete as concepções daquelas sociedades que a produzem, seus objetivos. Para padronizar estas diretrizes sobre o que e como ensinar existe os diferentes currículos. Cada pessoa que entra em contato com o sistema educacional e os conhecimentos nele difundidos o faz mediado pela relação com os professores, que são em grande parte definidas pelo currículo.

Para a concretização de uma abordagem menos etnocêntrica dentro do currículo, se faz necessário recorrer a alguns dispositivos legais que auxiliam nesse sentido. Reconhecemos que houveram avanços na legislação desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no sentido de nortear uma prática educativa para a questão da pluralidade cultural. Estes avanços na legislação, porém, não garantem que a prática educativa no cotidiano tão diverso das realidades brasileiras esteja realmente promovendo um diálogo e valorização de culturas historicamente silenciadas, e que é base da formação do nosso povo, como as culturas indígenas e afro-brasileiras. Muitas conquistas merecem ser comemoradas a partir das ações desencadeadas com a promulgação das leis nº 10639/03 e nº 11645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, mas não tem sido um movimento isento de conflitos, e o Projeto “Escola Sem Partido” parece-nos apontar na contramão destes avanços.

Como descreve o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN, 2013) o histórico da construção de abordagens multiculturais nasceu de movimentos internacionais e nacionais de resistência de grupos considerados como minoritários e que eram excluídos da sociedade. A força adquirida ao longo dos anos, em especial nas últimas décadas, pressionou o governo a adotar medidas no sentido de políticas que reparassem estas



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

desigualdades históricas. Dessa maneira, aparatos legais foram paulatinamente incorporados ao regime jurídico brasileiro, sobretudo no que tange os direitos das populações tradicionais, indígenas, pretas, quilombolas, homoafetivas, com deficiência, etc.

As mudanças começam a partir da Constituição de 1988, que no que garantiu no art. 205 que a Educação é um "direito de todos e dever do Estado e da família" e *visa* "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988). A partir de então iniciaram os debates sobre a reformulação da LDB em vigor desde 1971, e a nova LDB (Lei nº 9394/96) prevê no art. 26 que haverá um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais.

A partir de então, educadores de diversas áreas passaram se reunir até que no final da década de 1990 foram lançados os PCN de todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, para construir uma referência padronizada a nível nacional, além dos PCN de temas transversais. Esses documentos já contemplavam a questão da necessidade de uma escola aberta a pluralidade cultural e respeito mútuos, pois "Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui." (BRASIL, 1998, p.68)

Nos chamados "Temas Transversais", o PCN nos revela o quão são variadas as possibilidades de desenvolvimento dessa temática, e salienta que a escola como parte da sociedade, está indissociável de seu caráter político pois

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1998, p.17)

As práticas de ensino atentas à pluralidade cultural nos possibilitam fortalecer o combate em uma luta antiga travada no Brasil contra a discriminação



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

dos povos historicamente vitimados e escravizados durante séculos. Neste sentido o PCN de Temas Transversais aponta como um dos objetivos do ensino fundamental, por exemplo,

conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia; (...) repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra. (BRASIL, 1998, p.143)

A LDB sofreu uma significativa alteração com as leis nº10.639/03 e nº11.645/08 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e prevê como conteúdo programático “a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política” (BRASIL, 2008) entre outros. Neste sentido nota-se que ocorreram alguns avanços no sentido de uma maior justiça social e promoção de um currículo que valoriza as populações historicamente violentadas por séculos, e que ainda hoje sofrem diversos tipos de desrespeito aos direitos adquiridos e discriminação em geral. Porém visões estereotipadas sobre estes grupos étnicos foram difundidas durante séculos, de modo que o desconhecimento e o forte preconceito ainda arraigado na sociedade brasileira dificultam a aplicação das referidas leis, como apontam as pesquisas de Santana (2010), Gatinho (2012), Cruz e Jesus (2013).

As novas DCN surgem em 2013 como um novo referencial, no intuito de atualizar os PCN o que levou ao aprofundamento nas questões de interesse e caráter regional, como a questão da educação quilombola. As novas DCN enfatizam que a defesa de uma educação multicultural emerge do contexto e necessidade de

(...) compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros.  
(BRASIL/DCN, 2013, p. 107)

Dessa forma, grupos antes considerados minoritários e fortemente discriminados passam a integrar as discussões escolares. A concepção de currículo do DCN explica que os componentes curriculares não se esgotam ou se resumem às áreas de conhecimento pois valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados na busca de promoção de uma sociedade mais justa e

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. (BRASIL/DCN, 2013, p. 116)

A perspectiva multicultural no currículo é apresentada no DCN, o que contribui para ampliação dos debates iniciados com os PCN, e favorece o reconhecimento e valorização das produções culturais de indivíduos e grupos sociais marginalizados, favorecendo o combate a discriminação manifesta no interior da escola.

## 2.2 Escola Sem Partido e o temor de um retrocesso

O Projeto de Lei (PL) “Programa Escola Sem Partido”, de autoria do senador Magno Malta (PP) do Espírito Santo, nasceu do movimento “Escola Sem Partido” idealizado em 2003, por iniciativa do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, e da influência da bancada fundamentalista cristã no Congresso Nacional. É um movimento de natureza reacionária que tem tentado barrar a aplicação de um ensino multicultural e de formação crítica nas escolas. Com uma forma peculiar de compreender o mundo, tal movimento, embasado em



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

mitologias próprias, vem crescendo paulatinamente e ameaçando o quadro atual da educação. Tem como objetivo, basicamente, conter uma suposta influência arbitrária do professor e assegurar a “liberdade” de pensamento e aprendizagem dos alunos segundo a convicção política, ideológica e religiosa de seus pais ou responsáveis, estabelecendo padrões educacionais e regras para a execução do ensino em todo o território nacional.

A “perfeita sintonia” com a Constituição Federal e com a LDB está evidenciada em artigos do PL que determinam que “Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I- neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico.” (PL nº867, 2015, p.2) Todavia, tal sentença encontra algumas contradições se avançamos na interpretação do contexto de produção das diretrizes deste projeto. Que tipo de pluralismo de ideias seria este, se o próprio texto da lei defende, como princípio, que é “VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (PL nº867, 2015, p.2), isto é, determinadas temáticas que os pais julguem que afrontam suas próprias convicções não poderão ser debatidas no ambiente escolar democrático, polifônico, aberto a ver, ouvir e conhecer novas realidades, saber diferencia-las e respeita-las.

A lei atenta contra a liberdade do professor de interpretar as diretrizes curriculares e ser o protagonista no processo de mediação do ensino-aprendizagem nas escolas quando, no seu art. 4º, diz que no exercício de suas funções, o professor “V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” (PL nº867, 2015, p.2). Porém é função dos professores, como destaca Freire (1996) muito mais que transmitir conteúdos sobre fatos e conceitos, dar condições para que os alunos tenham autonomia para aprender e saber viver em sociedade, isto é ensinar procedimentos de pesquisa e interpretação do mundo, e desenvolver valores humanos, uma moral atenta ao respeito às diferenças de todas as naturezas e as liberdades individuais.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

Dessa maneira, o PL “Escola Sem Partido” é uma iniciativa retrógrada e preocupante, pois dá a entender que os professores serão vigiados e se instaurará a incapacidade de fazer da escola um ambiente aberto à pluralidade cultural. Os pais dos alunos, talvez mais que os alunos, poderão manifestar suas intolerâncias e preconceitos diante de outras concepções de mundo, o que levará a mais segregação e intolerância entre as pessoas. A liberdade de aprender sugerida pelo projeto poderá cercear as iniciativas legais que tentam valorizar o caráter multicultural do brasileiro, como a obrigatoriedade no ensino de cultura afro-brasileira e indígena. Mesmo as teorias científicas se veem “ameaçadas” de censura ou relativização, como a consagrada Teoria da Evolução das Espécies do cientista Charles Darwin, que segundo o PL dá a entender, poderia atentar contra as convicções religiosas dos pais e dos alunos.

Essa forma de compreender o mundo, que valoriza apenas a sua própria convicção, e é intolerante a outras, é um atentado violento a educação e os avanços recém-conquistados. Ao fechar os olhos para temas transversais como pluralidade cultural, orientação sexual, ética, pelo simples fato de ir de encontro às próprias convicções, instaura-se um contexto perigoso, nada condizente com os princípios constitucionais que garantem a não discriminação de qualquer natureza. O PL “Programa Escola Sem Partido” é proposto por pessoas que não acompanham os debates acadêmicos e cotidianos na área da educação e que afronta aos avanços e direitos recém-adquiridos. Apesar de dizer que garante o “pluralismo de ideias no meio acadêmico” (PL nº867, 2015, p.1), procura definitivamente cercear um ensino em uma perspectiva multicultural e crítica.

### 3 A FRONTEIRA ENTRE MITO E CIÊNCIA NA AULA DE HISTÓRIA

#### 3.1 Entre estórias e histórias





x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

O mito é um tipo de história ou de estilo literário de difícil definição. O mito caracteriza-se como um elemento das culturas responsável pela disseminação de seus conhecimentos e valores, seja em forma de lendas, fábulas ou estórias, que integram um pensamento “arcaico”, seja como forma de ideologia dominante ou falsidades ideológicas, como no caso dos mitos modernos, como o “mito do desenvolvimento” descrito por Furtado (1974), o “mito do progresso” de Dupas (2006) entre outros. Para Eliade (1972) não é possível definir o mito sem reduzi-lo. O historiador propõe que o mito é uma história sagrada que “narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir [...] É sempre, portanto, uma narrativa de uma ‘criação’”. (ELIADE, 1972, p. 22).

A História é uma ciência, mas assim como as mitologias, serve para fortalecer as identidades, os valores e costumes de um povo. Ao recontar os grandes feitos de personalidades extraordinárias são divulgados os modelos de conduta para aquele povo e faz-se com que as narrativas continuem vivas na memória da humanidade. Neste sentido pensar a historicidade do pensamento mítico é pensar como existem diferentes formas de se fazer história. A fronteira entre História e mito é tão tênue como a fronteira entre ciência e mito. Adorno e Horkheimer (1985) destacam semelhanças e rupturas entre o mito e a ciência e sugerem que, na fronteira, está o fato de ambos atribuírem significados as coisas do mundo natural e cultural, de quererem manipular a realidade a partir destes conhecimentos, utilizando-se dos signos, símbolos e significações.

Segundo os Cadernos de Orientação Curriculares (COC) da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE/AC) um dos objetivos do ensino de História é: “Compreender a história como processo a partir da experiência humana e o conhecimento histórico como resultado do ofício do historiador”. (ACRE/SEE, 2010, p. 34). Neste aspecto podemos notar que há uma clara delimitação de que o conhecimento sobre a História é produzido por aqueles que estão autorizados a fazê-lo: o historiador. O conhecimento histórico deriva, necessariamente, da atividade de pesquisa do historiador, o que poderia nos levar ao limite que diferencia história e mito. Porém ao analisarmos as sociedades onde a história é contada e



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

recontada através dos mitos também percebemos que o conhecimento é produzido por pessoas específicas, que se dedicam a este ofício, pois também lá não é qualquer um que constrói o conhecimento histórico. Os poetas e os xamãs são os porta-vozes do discurso mítico, aqueles autorizados para o exercício da função enunciativa da verdade, que cantam e contam a história que alimenta a memória social de uma população.

A finalidade de estudar História é entender as formas de organização das sociedades do passado e como isso influencia no presente, isto é como as coisas aconteceram e passaram a ser como são. Mas essa também não seria uma das finalidades dos mitos? Para Munduruku (2015) o mito é, para o pensamento indígena, o mesmo que história, uma leitura de mundo, uma narrativa sobre os fatos, são as formas de contar a origem de um povo e seus feitos. Talvez por isso o neologismo proposto por João Ribeiro em 1919 para designar, a narrativa popular, o conto tradicional como *Estória*, diferente de História, não tenha tido grande aceitação: História são Histórias.

### 3.2 O planejamento de uma aula: as diferentes histórias sobre a origem do mundo e da humanidade

No nosso plano de aula as distintas formas de perceber, compreender e explicar a origem do mundo e da humanidade seriam contadas de acordo com três perspectivas, o que não excluem a existência de muitas outras. Escolhemos trazer uma mitologia de amplo conhecimento por parte dos alunos, a narrativa do livro de Gêneses de tradição judaico-cristã, que conta o percurso de Deus durante os sete dias da criação; duas narrativas iorubas que explicam como o céu e a Terra se separam e como a lama serviu para a modelagem dos homens, e finalmente, fazemos uma apresentação das teorias científicas mais aceitas sobre as origens do mundo e da humanidade: a teoria do Big-Bang e da Evolução das Espécies.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

Aparentemente distintas, a interpretação destas narrativas permite-nos um paralelo entre elas, e o objetivo da aula é entender os limites e as fronteiras entre mito e ciência, entendendo que existem diferentes formas de produzir o conhecimento histórico, a ciência dos historiadores e as mitologias dos diversos povos e tradições culturais.

Na perspectiva da narrativa do livro de Gêneses, o criador do Universo é um ser onipotente, onipresente, assexuado e sem iguais. E no início "(...) a Terra era sem forma e vazia, e as trevas cobriam o abismo (...) até que este "Deus disse: 'Haja luz', e houve luz (...) Deus chamou a luz de dia e as trevas ele chamou de noite." (Gêneses, 1;3 *apud* Crumb, p.12) Dessa forma, a Terra nasceu e, conseqüentemente, o mundo. A criação não parou por aí, a terra como porção continental, precisava ser criada. "E Deus disse: 'que a água sob os céus se ajunte em um só lugar, para que a parte seca apareça.'" (Gêneses, 1:9 *apud* Crumb, p.12). E assim foi feito sucessivamente, cada coisa no mundo foi criada ao longo de seis dias, pois no sétimo Deus descansou segundo a história. No sexto dia "criou o homem à sua própria imagem; à imagem de Deus Ele criou; E Ele criou macho e fêmea." (Gêneses, 1:27, *apud* Crumb, p.14). Mais adiante o livro explica que "o Senhor Deus formou o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem tornou-se uma criatura viva." (Gêneses, 2:7, *apud* Crumb, p.15).

Os iorubas, povos que constituíram impérios pré-coloniais na África Ocidental, especialmente na região do Golfo de Guiné, e que trouxeram e preservaram grande parte de seu patrimônio imaterial no Brasil, explicam de outra forma. Eles possuem uma rica mitologia compilada por Prandi (2001) e destacamos duas narrativas que poderiam ser utilizadas como recurso didático nesta aula. Segundo Prandi (2001), os iorubas contavam que Oduduá brigou com Obatalá e o céu e a Terra se separaram. De acordo com a narrativa, antes da existência do mundo como a gente o conhece tudo estava unido na cabaça primordial, morada dos dois deuses criadores Obatalá e Oduduá. Contudo, surgiu um conflito entre eles por conta da posse dos sete anéis que possuíam. Durante a intensa briga a cabaça se partiu e a parte inferior, com Oduduá, a Terra, permaneceu embaixo, enquanto a



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

parte superior, com Obatalá, o Céu, permaneceu em cima, separando-se assim para sempre.

Qualquer analogia com a teoria do Big Bang seria forçar a barra? Vejamos: A narrativa científica mais aceita para explicar a criação do Universo é a famosa teoria do Big-Bang proposta por George Gamow (1904 - 1968) e Georges Lemaître (1894 – 1966). Baseia em análises químico-físicas sobre o comportamento dos corpos celestes nas galáxias e nos cálculos sobre a expansão do Universo. Dizem que o mundo surgiu após uma gigantesca explosão de um ovo pré-atômico, que concentrava toda a massa cósmica existente até então. A cerca de 10 e 20 bilhões de anos a energia teria ficado muito intensa provocando a explosão primordial criadora de tudo. Houve uma grande liberação de energia (Haja luz! Deus disse, e fizeram-se as estrelas). A cabaça (ovo pré-atômico) se rompera, céu e terra se diferenciaram, o espaço e o tempo foram criados, assim como todos os corpos celestes.

Mas e os seres humanos? A narrativa ioruba diz que “Nanã fornece lama para a modelagem dos homens” não é muito diferente da narrativa judaico-cristão que afirma que “No suor da tua fronte comerás teu pão, até retornar ao solo, de onde tu vieste; porque tu és pó e em pó retornarás.” (Gênesis 3:19 *apud* Crumb, p.21). Na narrativa ioruba o orixá Oxalá, encarregado da criação, tentou fazer os seres humanos de ar, de pau, de pedra, de fogo, de azeite, até de vinho de palma, mas nada dava certo pois ao modelar com estes materiais, os humanos se desvaneciam, ou ficavam muito duros, ou se consumiam.

Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu *ibiri*, seu cetra e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama para Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama (...) é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povoou a Terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar a natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo mas quer de volta no final tudo o que é seu.” (Prandi, 2001, p.196)



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

Defendemos que fazer uma reflexão sobre as diferentes mitologias e as teorias científicas é necessário para que os alunos compreendam que existem diferentes tradições religiosas que explicam a criação do mundo por diferentes deuses, e que, portanto a narrativa bíblica, por mais que seja amplamente difundida e aceita na nossa cultura, não pode ser considerada uma única verdade e muito menos como uma teoria. É uma mitologia como tantas outras, e conhecer outras mitologias como as afro-brasileiras e indígenas, percebendo a analogia entre elas, como no caso da criação dos humanos a partir do barro, da lama da terra, pode contribuir para que os alunos tenham uma visão menos fundamentalista de suas práticas religiosas, e aprendam e respeitar outras tradições, contribuindo para a compreensão e respeito à pluralidade cultural que caracteriza o povo brasileiro.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História se consolida, assim como as outras ciências humanas, no contexto de transformações sociais, políticas e econômicas que caracterizam o século XIX, o século do imperialismo associado à industrialização, do avanço do racionalismo ancorado em ideologias racistas e etnocêntricas. Portanto a História oficial, assim como todas as ciências, é um conhecimento étnico-cultural histórico e geograficamente construído (eurocêntrico) só que, ao apresentar-se como ciência moderna, torna-se um saber hegemônico, verdade última e forma mais evoluída de produzir conhecimento histórico.

Acreditamos que os avanços na legislação que rege as práticas educativas e os currículos só produzirão os efeitos desejados se houver um amplo processo de formação de professores, produção de materiais didáticos e vontade política de toda a comunidade escolar. Só assim podem ser promovidas atividades que despertem a valorização da cultura nacional e que revejam paradigmas etnocêntricos que teimam em reproduzir preconceitos sobre as culturas e práticas sociais indígenas, afro-brasileiras e de outros setores marginalizados. O universo



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

das histórias pode ser um caminho para problematizar a visão folclorizada que reduz a mitologia a um pensamento primitivo, de interesse restrito na educação de crianças.

Salientamos ainda que o PL “Escola Sem Partido” prevê a censura dentro da escola e não pode ser vista como algo normal, pois parte de um princípio falacioso que prega a neutralidade científica. A escola precisa continuar laica, aberta aos debates de concepções políticas, ideológicas e culturais diversas. É preciso perceber que não há neutralidade no ato educativo e em nenhuma ação humana, e que o pluralismo de ideias previsto no ato educativo visa desenvolver o espírito de respeito entre os desiguais.

## 5 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível Em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em 09 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível Em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 09 de setembro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Volume 10.2 - Temas Transversais - Pluralidade Cultural**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio**. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2012.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental  
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

**Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Coordenação de Comissões Permanentes - **Projeto de Lei nº 867, de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola Sem Partido".

CRUZ, Caroline Silva, JESUS, Simone Silva. **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história** - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. Trabalho XXVII Simpósio Nacional História, Natal, RN, 22-26 julho, 2013.

CRUMB, Robert. **Gênesis;** (Tradução Rogério de Campos). – São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2009.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso; ou progresso como ideologia.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRANCISCO, W. C. E. "**Big Bang - A Teoria do Big Bang**"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/geografia/big-bang.htm>>. Acesso em 09 de setembro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários para a prática educativa. Rio de Janeiro, EGA, 1996.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico.** 4.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

GATINHO, Andrio Alves. **As dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco-AC XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Mitos indígenas para crianças,** 2015. Disponível em <http://goo.gl/y> . Acesso em 09 de setembro de 2016.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** Companhia das letras: SP, 2000.

SANTANA, José Valdir Jesus. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga - BA** Revista África e Africanidades - Ano 2 - n. 8, fev. 2010 - ISSN 1983-2354