

JARDIM DE ORIXÁS: DIÁLOGO DE SABERES COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NO PIBID INTERDISCIPLINAR/UFPR

ENZO MACEDO ROMANINE ¹
HENRIQUE SARTORI PENAS ²
KAIQUE HENRIQUE PEIXOTO ³
GABRIEL PORTUGAL SORRENTINO ⁴
YANINA MICAELA SAMMARCO ⁵

RESUMO

Este projeto surgiu com o objetivo de produzir um reencantamento de mundo sob a lente da Educação Socioambiental. Para isso houve um ciclo de formações com o estudo de autores da teoria decolonial. Como resultados, parte do PIBID interdisciplinar/UFPR, que atua no colégio Estadual Leôncio Correia, proporcionou a criação de um jardim inspirado na cultura religiosa afroameríndia, utilizando de referências da própria cidade de Curitiba: O Jardim de Orixás. O jardim se configura de forma circular, com 10 espaços, cada um com plantas e outros símbolos naturais que referenciam alguns dos Orixás cultuados pelos povos de terreiro curitibanos. A prática de criação dos jardins de Orixás, tradicionais nos terreiros da cidade, surge a partir de uma tentativa de manter viva a tradição de uso de plantas e ervas, tanto de forma ritualística, quanto medicinal. Da “saída” das “roças” interioranas para as cidades, em especial nas capitais, o distanciamento da Makaia, a floresta enquanto território geográfico e simbólico de onde provém as plantas e suas sabedorias, surge a necessidade do resgate, trazendo as plantas mais usadas, mais importantes ou até mesmo as que foram possíveis de se estabelecerem nesse ‘outro’ espaço. Observou-se, a partir de uma releitura didática, o Jardim de Orixás como um ecotecnologia, dentro da comunidade escolar. Nela é possível trabalhar temas e conteúdos transversais, presentes no currículo proposto pelo Estado, como o desenvolvimento vegetal e seus aspectos; a presença e migração dos povos negros e indígenas pelo Brasil; o sincretismo afroindígena; e a importância da fitoterapia para povos historicamente negados ao direito de saúde pública e coletiva, que desenvolvem práticas curativas a partir do conhecimento tradicional, entre outros.

Palavras-chave: Jardim de Orixás; Educação Socioambiental; Ecotecnologias; Povos de Terreiro; Interdisciplinaridade.

1 Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná - UFPR, enzomromanine@hotmail.com;

2 Graduando do Curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, penas.henriquesartori@gmail.com ;

3 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná - UFPR, kaiquehenrique1259@gmail.com;

4 Professor supervisor, Cientista Social e Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR), gabriel.sorrentino@escola.pr.gov.br;

5 Docente orientadora da UFPR: Doutora, Universidade Autonoma de Madrid/ES e Universidade de São Paulo/BR, yanina@ufpr.br.



INTRODUÇÃO

Observa-se e compreende-se que, dentro do contexto educador em que o PIBID Interdisciplinar se insere, ainda há uma forte presença da cultura hegemônica, pautada fortemente pela presença do colonialismo e que leva, por consequência, a manutenção de monocultura de mentes (SHIVA, 2002). Faz-se necessário portanto, uma prática educadora que se oponha à violência simbólica historicamente produzida dentro do campo escolar.

Tendo isso como base, a equipe do PIBID se formou e se organizou com o objetivo de produzir um reencantamento de mundo sob a abordagem da Educação Socioambiental. Para isso houve um ciclo de formações com o estudo de autores seminais da decolonialidade, junto da tentativa constante de produzir uma transposição didática praxica, trabalhando de forma significativa e realista a decolonialidade no dia a dia. Dentro de um dos subgrupos do projeto houve, como processo educador, a criação de um jardim inspirado na cultura religiosa afroameríndia diáspora e se utilizando de referências próximas, da própria cidade de Curitiba: O Jardim de Orixás.

Dado o contexto do trabalho, caracteriza-se essa pesquisa como um relato de experiência de enfoque histórico-dialético e natureza básica, com abordagem qualitativa e objetivos gerais descritivo-explicativos (TRIVINOS, 1987; GIL, 2002). O tema central se dá na descrição e conceitualização do Jardim Yorubá como releitura ecopedagógica dos Jardins de Orixás, isto é, ecotecnologias de resgate que se originaram em terreiros curitibanos. Se enquadram nos objetivos do trabalho a discussão a respeito da ausência de conhecimentos de fresta (RUFINO, 2019) dentro do corpus hegemônico escolar, ou seja, a invisibilização dos conhecimentos produzidos historicamente nas margens da cultura colonial e, portanto, a negação de sujeitos subalternizados e suas contribuições à formação identitária brasileira.

Este artigo trata, em um primeiro momento, sobre a discussão teórica a respeito da interdisciplinaridade e das teorias sistêmicas, seguindo depois com a produção do conhecimento dentro do Estado Colonial e discorrendo sobre a presença e construção histórica dos Povos de Terreiro enquanto comunidades tradicionais urbanas mantenedoras e produtoras de conhecimentos. Povos que, territorializados, nos possibilitam, através de suas cosmovisões, vivenciar formas de se relacionar com o ambiente de forma transformadora, significativa e com os ‘pés no chão’ da escola.

A partir daí, a discussão segue para a descrição dos resultados do Jardim Yorubá como instrumento metodológico ecopedagógico, abordando seu processo de conceitualização,



construção e as suas potencialidades, não só no enfrentamento ao racismo religioso, mas enquanto instrumento para o trabalho de Educação Socioambiental interdisciplinar. Se faz necessário, portanto, demonstrar o que entendemos como Educação Socioambiental, mas, sobretudo, sobre o como pretendemos abordá-la. E é aqui que a interdisciplinaridade, a decolonialidade e a interculturalidade se colocam não apenas como abordagens metodológicas, mas como posturas políticas e epistemológicas diante do mundo.

Enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar de Educação Socioambiental e Decolonial da UFPR, nossa própria origem acadêmica nos coloca diante de um paradoxo. Somos formados na academia, uma instituição moderno-colonial que, historicamente, estruturou o conhecimento de forma fragmentada em disciplinas estanques. Esta fragmentação, característica do paradigma científico ocidental, tem suas raízes em uma tradição que não é a mesma da educação dos povos de terreiro e de outros povos não ocidentais. Enquanto a academia, herdeira do iluminismo, buscou a especialização como caminho para a verdade, as cosmovisões africanas e indígenas, como vimos em Kimura e Mendes (2021), operam pela lógica da totalidade, da integração entre o sagrado e o natural, entre o indivíduo e a comunidade, entre os vivos e os ancestrais. A máxima "kosi ewe, kosi orisá" (sem folha, não há Orixá) não é um conceito botânico, nem puramente teológico; é uma síntese que integra natureza, espiritualidade e identidade cultural, algo que a lente disciplinar, sozinha, jamais conseguiria abarcar.

SISTEMAS INTERDISCIPLINARES

Ao buscarmos fundamentos sobre a prática escolhida no PIBID Interdisciplinar, deparamo-nos com a advertência presente em “Sobre a interdisciplinaridade como conceito” de Danilo da Costa (2021), sob o risco de nos perdermos em intermináveis debates teórico-ideológicos sobre o que é a interdisciplinaridade. Costa (*ibidem*) aponta que a pretensão de colocar "ordem" na "desordem" pode ser vã e, no limite, atentar contra a própria prática interdisciplinar. Ele sugere que é mais profícuo entender a interdisciplinaridade como uma prática em andamento, um ponto de cruzamento entre atividades com lógicas diferentes, que busca um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora.

No entanto, se por um lado concordamos com Costa (*ibidem*) sobre o perigo da paralisia teórica, por outro, nosso contexto exige que nos aprofundamos nessa discussão. Afinal, estamos propondo uma ecotecnologia ancestral, o Jardim de Orixás, como ferramenta ecopedagógica em uma escola pública! Por isso, mesmo cientes das idiosincrasias apontadas



por Costa, precisamos entender a interdisciplinaridade como um outro jeito de analisar e intervir no mundo (Costa, 2021).

Para isso, recorremos a Ivani Fazenda (2008), para quem a interdisciplinaridade visa a superação da "cegueira dos especialistas" em favor da "compreensão das situações complexas". O Jardim Yorubá é, por excelência, uma situação complexa. Ele não é apenas um canteiro de plantas (objeto da Biologia), nem apenas um símbolo religioso (objeto do Ensino Religioso ou da Sociologia), nem apenas uma técnica agrícola (objeto da Geografia). Ele é tudo isso simultaneamente. A atitude interdisciplinar, como nos ensina Fazenda (...), exige humildade para reconhecer a limitação do próprio saber, reciprocidade para a troca e envolvimento com o projeto e com as pessoas. É nesse sentido que nossa prática no PIBID busca menos uma "interdisciplinaridade compósita" (na qual cada disciplina dá sua contribuição, mas guarda sua autonomia), e mais uma aproximação do que Japiassú (1976) chamou de "interdisciplinaridade unificadora", que emerge da pesquisa e do enfrentamento de problemas concretos, criando, no limite, novos campos de saber.

Essa busca por uma visão não hegemônica e totalizante nos aproxima de outro referencial teórico fundamental: a Teoria Geral dos Sistemas (TGS). A relação entre interdisciplinaridade e a ciência sistêmica é profunda. A TGS, conforme proposta por Bertalanffy (1975) e resgatada por Colossi e Baade (2015), surge como uma reação à excessiva especialização das ciências, buscando princípios unificadores que atravessam verticalmente os diversos campos do conhecimento. Um sistema é definido como um complexo de elementos em interação, onde 'o todo é mais do que a soma das partes'. Essa perspectiva nos ajuda a entender o Jardim Yorubá não como um amontoado de plantas, mas como um sistema vivo, onde as espécies interagem entre si e com o solo, o microclima e, principalmente, com os significados culturais a elas atribuídos.

Ao adotarmos uma visão sistêmica, tentamos analisar o todo a partir das relações, e não apenas dos componentes isolados. Isso nos permite compreender, por exemplo, como a presença de uma planta associada a Xangô não afeta apenas o ecossistema do jardim, mas também as relações sociais e simbólicas na escola, provocando diálogos sobre justiça, fogo e masculinidade. No entanto, é preciso um cuidado: a TGS, em sua origem, carrega uma herança funcionalista e, por vezes, uma pretensão de neutralidade que pode não dar conta das relações de poder e da colonialidade que atravessam o saber.

É nesse sentido que a afirmação de Colossi e Baade (2015) se torna uma chave preciosa para nossa reflexão: "Por fim, à guisa de perspectiva para estudos futuros, cogitou-se a possibilidade de a TGS constituir fase preliminar do atual movimento interdisciplinar."



Entendemos, assim, a Teoria dos Sistemas como uma primeira fase, um movimento inicial de reagrupamento do conhecimento que nos permite enxergar as redes sistêmicas e suas conexões. A interdisciplinaridade, em nosso entendimento, seria o passo seguinte: não apenas constatar as conexões, mas agir sobre elas, movidos por uma intencionalidade política e ecopedagógica clara, no nosso caso, para o enfrentamento ao racismo religioso e a promoção de uma Educação Socioambiental que parta dos saberes subalternizados. A TGS nos dá a lente para ver o sistema; a interdisciplinaridade, ancorada em uma atitude decolonial e dialógica, nos dá o caminho para transformá-lo, reconhecendo que, neste sistema, as folhas são sagradas, os saberes são vivos e a escola pode (e deve) ser um território de encantamento e resistência.

DIÁLOGO DE SABERES NAS ESCOLAS

A escola é um ambiente institucional que possui uma centralidade na ocupação de espaços, deslocamentos pela cidade, relações sociais ativas e construções simbólicas de jovens e adolescentes. Da mesma forma, apesar de se diferir em diversas estruturas da construção da consciência da/do sujeito, muitas vezes a escola está para a/o sujeito, da mesma forma em que a religião se porta, enquanto crença e método de ler o mundo.

Essa abordagem, se realizada de forma distante e sem quaisquer representatividades, recorre ao constante erro de produção do imaginário do passado, sem significação e sem adequação ao cotidiano da/do sujeito. Sabemos, enquanto graduandos e pibidianes, sobre as dificuldades da inserção formal das leis (nº10.639/03 e nº11.645/08), que buscam a valorização dos conhecimentos indígenas e Afro-brasileiros no contexto escolar.

Embora no ano de 2026 a lei nº10.639/03 complete 23 anos desde a sua promulgação, vemos na prática a sua aplicação restrita a movimentos pontuais, descontextualizados, rasos e/ou pouco inovadores dentro do chão da escola. Segundo Araujo (2021), fica claro que a principal barreira na aplicação da lei de forma significativa se dá pelo racismo institucionalizado nas estruturas de poder estatais, que impacta não só a ponta final (prática escolar), mas a própria formação inicial e continuada das(os) educadoras(es) dentro das instituições de ensino superior. O que resulta, segundo Benedito (2023), na realidade de que 71% das secretarias municipais de educação não realizam práticas de promoção à aplicação desta lei.

Em uma leitura histórica das diversas pedagogias atuantes no Brasil, Saviani (2021) apresenta: as formulações cristãs, as barreiras impostas como resistência a escola nova (década de 1920 e 1930), a predominância da pedagogia tecnicista (década 1970) e os



fundamentos da pedagogia histórico-crítica, que busca compreender as contradições da sociedade capitalista (dialética) como motor das transformações sociais, voltando para uma leitura na área da pedagogia.

Compreende-se que ainda sim, por estarmos em um país de maioria cristã, e o fato dessa religião ter, historicamente, estruturado tanto as escolas, ainda é presente nos espaços de instrumentalização de políticas públicas. Essas barreiras impostas pelo meio da educação nunca foram superadas, e, portanto, ainda há discriminação e deturpação das religiões de matrizes afroameríndia. Discussão amparada por Kimura e Mendes (2021) ao analisar as práticas de ensino que ocorrem dentro de terreiros, e quais suas contribuições para a educação formal, chegam à conclusão de que a Escola segue um "modelo clerical e prisional, herança da colonização religiosa no país" (KIMURA; MENDES, 2021. p.06). Reforça, assim, o papel da escola não como lócus de transformação e emancipação pela vocação de Ser Mais, segundo Freire (1968), mas sim como a instituição responsável pela socialização dos valores de uma comunidade à uma nova geração, ou seja, pela Reprodução cultural (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2013). Kimura e Mendes (2021), ainda, trazem os terreiros como espaços educadores, que imperam a horizontalidade de saberes, assim como outras características que são importantes à prática educadora.

A construção dos Povos de Terreiros enquanto uma identidade cultural consolidada, se deu a partir do agrupamento de perspectivas pluriétnicas, integrando visões de mundo de diversos povos e comunidades que tiveram como ponto em comum a subalternização e marginalidade. Se confluí em uma Cultura de Terreiro que se coloca contra hegemônica por possuir valores filosóficos, éticos e morais que vão de encontro à lógica eurocristã e capitalista da sociedade brasileira. Assim como, uma cosmovisão que tem como ponto central o rito de iniciação, que representa simbolicamente a "morte do sujeito" e o nascimento para a comunidade, momento na qual "O ser individual é submetido, [...], à integração de um coletivo que substitui a noção de família pequeno burguesa, ícone da sociedade capitalista." (KIMURA; MENDES, 2021. p.07).

Demonstra ainda, o conceito de UBUNTU como sempre presente nos Povos de Terreiro, ou seja, "eu sou, porque nós somos", ideia que se opõe à lógica individualista, trazendo consigo não só um coletivismo, mas a ideia de Envolvimento de Bispo (2023). Dentro das comunidades dos Povos de Terreiro não convivem apenas os vivos, mas também os mortos e os que ainda não nasceram. "A "morte do eu" que culmina no ato iniciático representa a conexão simultânea do indivíduo com seus ancestrais, com sua divindade e com a coletividade à qual pertence" (KIMURA; MENDES, 2021. p.08). Três aspectos importantes



da educação dos Povos de Terreiro trazidos pelas autoras (*ibidem*) são o da Temporalidade, Transmissão oral de conhecimento e do trato com a natureza, que veremos a seguir com mais detalhes.

Sobre a temporalidade, as autoras (Kimura, 2021. p.08) descrevem como "A cronologia das atividades não obedece ao ritmo temporal produzido pelo Ocidente, o que significa dizer que o tempo marcado pelo relógio é substituído pelo tempo necessário para que essas atividades aconteçam". Quanto a temporalidade muito pode ser problematizada, pois uma das principais dificuldades que limitam a potencialidade da atuação docente dentro da rede pública de ensino é a falta de tempo. Não raro, portanto, esta é a principal justificativa dos/as docentes quanto à resistência de aplicação de diferentes metodologias (lúdicas, decoloniais, alternativas, etc).

Dentro de um contexto de enfrentamento na educação, em especial do Paraná, essa 'falta' se dá pela pressão por resultados quantificáveis através de plataformas educacionais que medem, de forma descontextualizada, a 'qualidade' da educação pública. Sczip (2024), ao discutir a plataformização da educação na rede estadual do Paraná como uma manifestação do capitalismo de plataforma expõe como este sistema "Com suas práticas de controle e padronização, [...] impõe um modelo de ensino que não só precariza e intensifica o trabalho docente, mas também compromete a qualidade da educação." (SCZIP, 2024. P. 09). Portanto, seguir o currículo imposto pela hegemonia, assim como as metodologias, atividades, temas, e todo modelo de organização, se torna uma obrigação que, caso descumprida, gera penalidade não somente ao/à docente, mas para toda a comunidade escolar, resultando em um modelo de vigilância e punição na instituição escolar. A educação passa a ser um produto a ser comercializado, suas práticas e atividades se transformam em meios mais ou menos eficazes de se transmitir o conhecimento, é a síntese do que FREIRE (1968) aponta como Educação Bancária. A cronologia curricular imposta pelo estado aqui se transforma, não pelo rompimento com o compromisso docente, mas com estratégias de burlar essa rigidez através da ideia de microrrevoluções.

Já no tanger da cultura oral e essa forma de transmissão de conhecimento, as autoras (Kimura, 2021) seguem, descrevendo a fala e a palavra como mecanismo central por onde a memória e os saberes são transmitidos. Para elas, é esta vista, inclusive, como elemento sagrado, na contramão da visão colonial que coloca a escrita como principal fonte de conhecimento válido e validável.

A palavra na tradição de matriz africana é um elemento vivo, seja em português ou ioruba, cantada ou falada, a palavra é condutora de processos de ensino e aprendizagem e carrega a transmissão dos costumes, orientações e



encaminhamentos, sendo também a ponte entre passado, presente e futuro. (KIMURA; MENDES, 2021. p.08).

Rufino aborda a Fala e a Palavra também ao trazer o conceito de Dobra da Palavra (2019), assentando uma poética combativa que versa, que “É na linguagem que opera parte das violências cometidas às populações negro-africanas transladadas para as américas, como também é na linguagem que se praticam as táticas.” (RUFINO, 2019. p.119). Tendo essa portanto, primazia não só no processo educador, como forma de humanizar o contato e relação discente-docente, mas também como arma de luta contra colonial.

O processo de mudança de nome do Jardim de Orixás para Jardim Yorubá é um exemplo prático deste conceito. Ocorreu a partir de uma decisão da gestão, que buscou evitar o embate e controvérsia que o termo “Orixá” pudesse causar no ambiente escolar. Nestes exemplos frequentes em escolas, principalmente públicas, discute-se se as mudanças de nomes não seria uma forma de coerção, ou seja, uma tentativa de se enquadrar nos ditames cerceadores. Pois essas trocas podem agir como forma de penetrar o estado de violência cometida e operar as transformações sendo sorrateiro (ou malandro). Demonstam, por vezes, como “dobrar a linguagem é a capacidade de, em meio aos regimes monológicos/monorracionais, explorar as possibilidades de se inventar polilinguista/polirracionalmente.” (RUFINO, 2019. p.117).

Por fim, no eixo socioambiental, Kimura e Mendes (2021) seguem falando sobre a relação dos Povos de Terreiro com a natureza, citando a máxima: *kosi ewe, kosi orisá* (em yorubá: Sem folha, não há Orixá) e trazendo uma citação que exemplifica bem a dinâmica do ambientalismo dentro da lógica dos povos de terreiro:

O candomblé vai contra essa lógica que hoje destrói o planeta. Nossa religião lida com os quatro elementos da natureza (fogo, terra, água e ar) e com os três reinos (vegetal, mineral e animal). São esses elementos integrados que formam o Asê, a força dinâmica que a tudo move e anima. Portanto, o candomblé é a religião mais ecológica que existe, porque só concebemos a nossa própria existência integrada à natureza. Yemojá é a energia das ondas do mar, das águas do mar. Òsun, das águas doces, dos rios, das cachoeiras. Òsáyin, dos vegetais, das folhas. Sàngó, dos trovões, do fogo. Yánsàn, do ar e da terra. Òsòsì é o grande caçador. **Quando uma criança começa a lidar com isso desde cedo, ela não apenas se sente parte da natureza, é mais que isso, ela entende que ela é a natureza.** - Mãe Palmira em depoimento a CAPUTO, 2012, p. 76). - Grifo nosso.

Para explicar o que é o Jardim Yorubá e como ele se insere dentro deste contexto, deve-se primeiro entender um pouco de sua origem, por exemplo, os cultos afrobrasileiros e sua relação com a natureza. Um dos pilares de muitos cultos está no trato, manejo e interação com o mundo natural, sendo comum e necessário a presença e realização de rituais específicos



em matas, praias, cachoeiras, afloramentos de rocha matriz, capoeiras, bambuzais, pântanos, campinas, montanhas e diversos outros locais. Esses lugares denominados “pontos de força”, estão associados cada um a um Orixá, divindades de origem do povo Yorubá que representam ancestrais míticos e, em muitos casos, personificando aspectos e locais da natureza.

Dentro de um contexto urbano, cada vez mais comum em decorrência da desterritorialização de comunidades tradicionais, porém, esse acesso é impossibilitado, levando à movimentos de urbanização do culto. Como exemplo, temos a substituição do plantio de árvores sagradas pela coleta de troncos e cepas de madeira que são podados e levados até o espaço físico do terreiro, denominadas “trunqueiras”, como ocorre na Jurema Sagrada, religião de matriz afroameríndia muito popular no norte e nordeste do país.

Já em Curitiba, outro movimento foi percebido. Muitas casas possuem em seu território um espaço dedicado ao plantio de ervas consideradas sagradas, sempre associadas à um Orixá específico. Esses espaços, não raramente denominados “Jardim de Orixás”, têm como função primária ser um local de culto aos determinados Orixás sem que haja a necessidade de se estar fisicamente em seus pontos de força. Essa prática funciona, portanto, como um mecanismo de sobrevivência não só do culto, mas do conhecimento em relação às plantas de poder (ewé asé orisá), seus usos culturais, medicinais e ritualísticos. Os Jardins de Orixás se caracterizam, portanto, como uma tecnologia ancestral, construída historicamente pelos Povos de Terreiro curitibanos e que se difunde pela cidade não pelo valor estético, mas pela importância prática e como resultado da transformação cultural experienciada por estas comunidades.

Trazendo esse movimento para o campo educador, entender a potencialidade da cultura de terreiro permite pensar uma educação que finca suas raízes na subalternidade e, portanto, na contra-colonização como princípio. O Jardim Yorubá, portanto, é uma transposição didática dessa ecotecnologia. Nele se reduzem os aspectos teológicos e dogmáticos do Jardim de Orixás para que o foco sejam as dinâmicas socioambientais que emergem desta ecotecnologia.

PIBID INTERDISCIPLINAR E A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL DECOLONIAL

Entendendo que a Educação Socioambiental precisa integrar diferentes áreas do conhecimento para que as ações sejam eficazes e contextualmente relevantes, conforme Leff (2001), o Jardim Yorubá se transforma em um mobilizador de conceitos a partir da lógica dos Orixás enquanto potências ecosófica (Guatarri, 1990). Ou seja, como conceitos que encarnam em si símbolos sociais, ambientais e subjetivos, não segregados, mas agindo como



um só. Não se separa, por exemplo, a dimensão ecológica onde opera Obá (as águas revoltas) de sua mesma dimensão social (o ideal revolucionário) ou subjetiva (a paixão), mas sim compreendemos que essas três dimensões agem e se comportam como um em uma estrutura própria. Dentro dessa visão, cada Orixá representa aspectos ecológicos em relação constante com a sociedade e os sujeitos que a compõem, mobilizando um ideal unificador e rompendo com a tradição hegemônica que segrega o ambiente-sociedade-sujeito.

Essa interpretação complexa da sociedade nada mais é do que a forma de pensar e cosmopercepção (Oyèwùmí, 2021) dos Povos de Terreiro em diálogo direto com uma visão sistêmica presente na Educação Socioambiental. O jardim Yorubá não pretende ser apenas uma relação orixá-planta, nem mesmo as plantas são um item obrigatório dentro de sua construção. O Jardim Yorubá funciona como um ponto riscado, ou seja, um espaço agregador de potências múltiplas que se manifesta a partir de correlações simbólicas, que permite o desenvolvimento de diversas discussões e problematizações dentro e fora da temática socioambiental.

O interesse mobilizado pelos/as estudantes, somada a riqueza cultural e simbólica das religiões afroameríndia brasileiras permitem trazer a orixalidade para o campo educador, podendo entender os Orixás como conceitos mobilizadores de diferentes conteúdos presentes no currículo escolar, tudo em conformidade com a lei nº10.639/03 e o ideal de interculturalidade na educação. Há ainda, dentro do da BNCC, habilidades específicas que amparam essa utilização: (EF09GE04); (EF04GE01); (EF05ER05); (EM13CHS601) para além da própria orientação de promoção da igualdade e diversidade teoricamente norteia a educação.

O processo de construção do Jardim Yorubá começou na metade do ano de 2025, no Colégio Estadual Leôncio Correia, tendo a finalização no final deste mesmo ano, embora a implementação e cuidado sejam processos contínuos. A equipe do PIBID Interdisciplinar aproveitou um espaço que havia sido o lugar para outro laboratório de ecotecnologias, de uma equipe pibidiana anterior, que construiu ali uma horta de plantas medicinais chamada “Relógio dos Órgãos”, mas que já tinha sido finalizada.

A partir dessa estrutura em formato de mandala presente na escola, começamos a idealização e estruturação do Jardim Yorubá. Essa prática consiste na elaboração de um jardim dividido em segmentos, com suas proporções variando de cada realidade e condições para sua produção, podendo ser um pequeno jardim circular ou até uma grande “floresta” segmentada. Após a limpeza da terra e preparação do terreno, dividimos esse jardim circular em dez segmentos. Cada segmento foi representado por um Orixá, e simbolizado por uma



erva, planta, fruto ou outros elementos (areia, pedras) que são relacionados de alguma maneira aos Orixás dentro das cosmovisões e ensinamentos dos povos de terreiro. Além da estrutura vegetal, utilizamos dez pedaços de bambu para confeccionar placas indicadoras de qual Orixá cada segmento representava. Utilizando um pirografo, escrevemos seus nomes e desenhamos cada entidade, baseados em representações das próprias práticas ou artes de povos de terreiro, sendo elas(es): Ossain, Oxalá, Yemanjá, Oxóssi, Xangô, Ogum, Yansã, Oxum, Omolu e Nanã Buruque. Junto do Jardim Yorubá, também produzimos um material didático físico e digital, que contém uma representação artística de cada Orixá e um Itan (mito pedagógico) que conta sua origem e trata de diversos temas transversais relacionados à uma Educação Socioambiental e Decolonial. Além disso, o material contém informações biológicas, culturais, formas de cuidado e plantio sobre cada planta.

Essa prática de povos de terreiro curitibanos, como ecotecnologia, se torna um instrumento ecopedagógico de resistência. Além disso, promove diversas possibilidades de tratar a educação numa lógica de experiência e aprendizado, trazendo ensinamentos e conhecimentos que não partem de um *logos* que trata a relação de docente e discente como mera transmissão de informação e aprendizado na qual as/os estudantes são como seres que não detêm seus próprios conhecimentos vindo de suas próprias experiências e realidades.

Observou-se que o Jardim Yorubá possibilitou que estudantes e professores aprendam conjuntamente, tendo como seus guias a natureza, os rios, as montanhas, os mares e tantos outros. Ainda, explora possibilidades interdisciplinares e articula diferentes áreas do conhecimento, como a história, geografia, biologia, arte, literatura, sociologia em torno dos elementos presentes no espaço. Para cada possibilidade, buscamos conteúdos que podem ser trabalhados e as habilidades que possam ser desenvolvidas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso objetivo foi e é transformar a percepção do Jardim Yorubá, não somente como uma mera ferramenta prática para educadores, mas também em uma inspiração para aqueles que queiram criar espaços semelhantes em suas escolas. Ao final, esperamos ter contribuído para que o jardim não seja apenas um espaço físico, mas um território vivo de aprendizagem, diálogo e valorização das culturas afrodiáspóricas.

Ao longo da experiência de construção e implementação do Jardim Yorubá no Colégio Estadual Leôncio Correia, evidenciou-se que a proposta de uma educação interdisciplinar, decolonial e socioambiental não se realiza sem tensionamentos. A dificuldade de aplicar efetivamente a interdisciplinaridade no chão da escola é, simultaneamente, o maior obstáculo e a maior potência da metodologia aqui relatada.



Um dos primeiros desafios enfrentados foi o de dialogar entre diferentes áreas do conhecimento, incluindo Biologia, História, Geografia, Sociologia, sem reduzir o jardim a um amontoado de contribuições disciplinares justapostas. Como aponta Fazenda (2008), a atitude interdisciplinar exige humildade, reciprocidade e envolvimento. No cotidiano escolar, porém, a lógica fragmentada do currículo, somada à pressão por resultados quantificáveis e à cronologia rígida imposta pelo Estado, torna esse diálogo constantemente ameaçado. A “falta de tempo”, tão recorrente nos discursos docentes, não é apenas uma queixa, mas o sintoma de um sistema que penaliza práticas que fogem do previsível.

Essa dificuldade se agrava quando se tenta coordenar diferentes integrantes da equipe, ou seja, bolsistas PIBID de distintas formações, professores da escola básica, gestão, funcionários e estudantes. Cada sujeito envolvido carrega sua própria vivência, seu ponto de vista e, muitas vezes, sua resistência. A tentativa de impor uma visão única sobre o que o jardim “deveria ser” (religioso, botânico, estético ou pedagógico) mostrou-se infrutífera. Foi justamente no reconhecimento dessas diferenças, e no conflito produtivo que elas geram, que a potência da metodologia emergiu. Aprendemos que coordenar não é uniformizar, mas criar canais de escuta ativa e negociação constante.

A resistência dos estudantes também se manifestou de forma expressiva. Acostumados a uma educação bancária, na qual o/a professor/a deposita conteúdos para o/a estudante reproduzir, muitos estranharam aulas dialogadas, nas quais suas próprias experiências e saberes eram convocados. A proposta de aprender com o jardim, tocando a terra, identificando plantas, ouvindo mitos pedagógicos (itans) e relacionando-os a questões socioambientais gerou inicialmente desconforto. Alguns estudantes questionavam: “Isso vai cair na prova?”. Essa resistência, porém, foi sendo desfeita à medida que o jardim se tornava um território vivo de afeto e descoberta.

Outra dificuldade central foi manter o jardim dos Orixás ao longo do tempo. Um jardim não é um recurso didático estático; ele exige rega, poda, replantio, proteção contra intempéries e, por vezes, contra atos de depredação simbólica, como arrancar placas ou plantas. Ainda, mudanças que possam ser sugeridas pelas gestões escolares para evitar controvérsias, ilustram bem possíveis tensionamentos religiosos e ideológicos atravessam as instituições escolares. Manter o jardim vivo, tanto biologicamente quanto politicamente, demanda atitudes de resistência cotidiana, de “dobra da palavra” e de microrrevoluções silenciosas.

Integrar as crianças ao processo também não foi automático. Os mais novos, por sua vez, demandaram mediações lúdicas, como desenhos, contação de histórias e brincadeiras



com os nomes dos Orixás. Foi necessário adaptar a linguagem sem perder a profundidade conceitual. A dificuldade, aqui, revelou a potência: ao invés de simplificar o conteúdo, aprendemos a criar pontas de afeto que atraíam as crianças para o centro da roda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades, os resultados positivos foram inequívocos e compensadores. As crianças passaram a relatar que gostam das aulas ministradas por meio dessa metodologia. O jardim deixou de ser um “projeto dos/das pibidianes” para se tornar um espaço reivindicado por elas. Muitas passaram a vir conversar conosco com mais frequência, seja durante os intervalos, antes da aula começar ou na saída. Vinham tirar dúvidas, mas também para compartilhar pensamentos, histórias de suas famílias, memórias de familiares. Esse movimento indicou que o jardim funcionou como um dispositivo de escuta que ultrapassou a lógica estritamente pedagógica.

Além disso, observou-se uma melhora no rendimento escolar desses estudantes. Não apenas em termos de notas, mas na qualidade da participação em aula, na capacidade de fazer perguntas complexas e de estabelecer relações entre diferentes disciplinas. O jardim os ensinou a pensar de forma sistêmica: que uma planta não é só biologia, mas também história, cultura, espiritualidade e política. E essa aprendizagem transbordou para outras áreas do currículo.

Em suma, o Jardim Yorubá mostrou-se um território vivo de resistência e potência. As dificuldades enfrentadas, como a fragmentação disciplinar, a coordenação de diferentes sujeitos, a resistência dos/das estudantes, a manutenção física e simbólica do espaço e a integração de todos os membros da comunidade escolar, não foram exceções, mas partes constitutivas do processo. Elas revelaram que a interdisciplinaridade não é um estado a ser alcançado, mas uma prática em andamento, sempre imperfeita, sempre negociada. E foi justamente ao enfrentar essas dificuldades, sem negá-las ou romantizá-las, que a metodologia encontrou sua força transformadora. As crianças que agora nos procuram, que gostam das aulas e que aprendem melhor são a prova de que, apesar de tudo ou por causa de tudo, vale a pena insistir em uma educação que encanta, que dialoga e que se faz com os pés no chão da escola e as mãos na terra sagrada.

REFERÊNCIAS



ARAUJO, Leonor Franco. **A Lei 10639 e sua maior idade.** Há o que se comemorar?. Revista Docência e Cibercultura, v. 5, n. 2, p. 279-294, 2021.

SCZIP, Rossano. **A plataformização da educação na Rede Estadual do Paraná: impactos sobre o trabalho docente e na disciplina de História.** Palavras ABEHrtas, n. 9, 2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo: Instituto Alana, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos.** Germinal: marxismo e educação em debate, 2021.

KIMURA, Verônica; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Atravessando os portões: educação nos terreiros ou o que a escola poderia aprender.** Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 237-251, 2021.

GUATTARI, Félix; BITTENCOURT, Maria Cristina F.; ROLNIK, Suely. **Las tres ecologías.** Campinas: Papyrus, 1990.

BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002

MENDES, Larissa Sousa. Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 11, n. 23, p. 234-240, 2022.

Costa, D. da ., Gonçalves, J. C. ., Cantino, R. C. G. ., & Moura, R. da S. . (2021). **SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE COMO CONCEITO.** *Revista Coleta Científica*, 5(9), 119–134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5196789>

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade: o que é isso?** Disponível em: <https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/territorio/o-que-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

COLOSSI, N.; BAADE, J. H. **Interdisciplinaridade e a Teoria Geral dos Sistemas. Visão:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Contestado, Caçador, v. 4, n. 1, p. 97-112, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/visao/article/view/178>. Acesso em: 15 mar. 2026.



OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino.** Revista Interdisciplinaridade, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-17, abr. 2015. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2026.

