





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS



José Eduardo Andrade Neto

***HUNGBÊ, EWÉ E VOZES DE RESISTÊNCIA: SABERES TRADICIONAIS DO
CANDOMBLÉ PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA***

Itabaiana – SE

2026

José Eduardo Andrade Neto

HUNGBÊ, EWÉ E VOZES DE RESISTÊNCIA: SABERES TRADICIONAIS DO CANDOMBLÉ PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Ciências Naturais.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Aprígio dos Santos

Coorientadora: Profa. Dra. Lia Midori Meyer Nascimento.

Itabaiana – SE

2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A554h Andrade Neto, José Eduardo.
HUNGBÊ, EWÉ e vozes de resistência: saberes tradicionais do
candomblé para uma educação das relações étnico-raciais e educação
ambiental na formação de professores de biologia / José Eduardo Andrade
Neto; orientação Cristiano Aprígio dos Santos – Itabaiana, 2026.
181f.; il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal
de Sergipe, 2026.

1. Formação de professores. 2. candomblé. 3. Religiões de Matriz
Afro-Brasileira e Indígenas;. 4. intertextualidade. 5. saberes
tradicionais I. José Eduardo Andrade Neto. (orient.). II. Título.

CDU 371.13

FOLHA DE APROVAÇÃO

HUNGBÊ, EWÉ E VOZES DE RESISTÊNCIA: SABERES TRADICIONAIS DO CANDOMBLÉ PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

José Eduardo Andrade Neto

APROVADO pela banca examinadora composta por:

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANO APRÍGIO DOS SANTOS**
Data: 27/02/2026 10:43:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cristiano Aprígio dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais
Universidade Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANNE SANTANA SANTOS**
Data: 26/02/2026 19:33:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristianne Santana Santos

Universidade Federal de Sergipe – Campus Professor Alberto Carvalho
Departamento de Biociências (DBCI)

Documento assinado digitalmente
 **LUANA SANTOS OLIVEIRA MOTA**
Data: 27/02/2026 09:33:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luana Santos Oliveira Mota

Universidade Federal de Sergipe – Campus Professor Alberto Carvalho
Departamento de Geografia (DGEI)

Itabaiana – SE

2026

Àqueles que pisaram antes de mim, abrindo caminhos com força, fé e resistência. Aos que mantiveram viva a memória e a sabedoria ancestral, honrando o axé que guia. Que este trabalho seja um ato de reverência e gratidão aos que vieram antes, sustentando nossas raízes. Que minha jornada seja um eco de respeito à memória ancestral.

“E você pode até tentar me derrubar, mas nas encruzilhadas da vida, meus anjos não me deixam bambejar. Meus ancestrais têm coisa que só pra ensinar, mas cês não fazem questão de ouvir, só fazem questão de julgar”

Poesia “Respeite o meu sagrado”

Sabá, 2024.

MO DÚPÉ

Em iorubá, dizemos *mo dúpé* para expressar gratidão. No cotidiano, agradecemos com palavras; no sagrado, agradecemos com o corpo, com a memória, com a caminhada e com o axé que sustenta. Assim, início estes agradecimentos reverenciando a espiritualidade que me acompanha, agradeço, ao senhor da renovação, da persistência e do alimento que fortalece corpo e espírito, aquele que guerreia e não se suja, agradeço a *baba mi Òṣàgìyán*. É dele a energia de luta, sabedoria e construção que guiou cada passo desta caminhada, iluminando caminhos, conhecimento, resistência e esperança. Que este trabalho seja também uma oferenda simbólica à ancestralidade, à fé e às forças que nos ensinam a seguir, mesmo quando os ventos são contrários.

Agradeço, com profundo amor e reverência, à minha mãe Jeilda. Agradeço por sempre construir ao meu lado, sustentando meus sonhos com amor, trabalho e dedicação. Obrigado por nunca medir esforços para que minha caminhada fosse possível e mais leve. Sua presença constante me fortalece, me dá segurança sempre e me ensina, todos os dias, a seguir em frente com coragem. Sou grato por sua paciência, pela sua constância e insistência, pelo cuidado, pelo apoio incondicional e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava da minha capacidade. Nada disso teria sido possível sem você. Obrigado por tudo, mainha. Sorte a minha por ter uma mãezona dessa! Amo você!

À minha irmã Mariana, o meu maior presente, agradeço o apoio, carinho, mesmo que do seu jeito meigo e bruto de ser, e companheirismo. Sua presença torna sempre os dias mais leves e me lembra, constantemente, que não estou sozinho nessa jornada.

Aos meus avós, Dona Izalda, Dona Odete e Seu Duardo, exemplos de coragem, determinação e amor, agradeço por todo o cuidado, apoio constante e presença em cada etapa da minha vida. É graças a vocês que cheguei até aqui. Ao meu pai, Wilson, que sempre torceu por mim e respeitou minhas escolhas, deixo também minha gratidão pelo incentivo e apoio ao longo do meu caminho.

Às minhas tias Aparecida e Joseane, minhas grandes incentivadoras e inspiração também, agradeço por sempre acreditarem em mim, por me lembrarem da minha capacidade e por estarem ao meu lado em todas as etapas da minha trajetória. Grato por todo abraço que acolheu e por todo puxão de orelha que me fez acordar. À Família Andrade e Alves, deixo minha sincera gratidão por todo o apoio, compreensão e cumplicidade que me fortaleceram ao longo desse caminho, e em especial aos meu primo Luciano e Beatriz, verdadeiros irmãos em todos os momentos da vida!

Ao meu orientador Cristiano Aprígio, salvador da pátria, minha gratidão. Aprígio tem uma condução sensível, rigorosa e comprometida para com o orientando, e,

principalmente aqueles que caem de paraquedas. Sua escuta atenta, seu olhar firme, suas provocações foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para minha formação. A forma como acolheu minhas angústias, respeitou meus processos e incentivou minhas escolhas fortaleceu não só o trabalho, mas também toda importância social e pessoal que esse estudo tem. Agradeço pela generosidade no compartilhar de saberes, pela ética no acompanhamento e pela presença constante, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

À minha coorientadora Lia Midori, minha gratidão é gigantesca! Agradeço profundamente pelo conhecimento compartilhado ao longo de todas as encruzilhadas que cruzamos juntos, pela confiança que sempre depositou em mim e pela condução empática, generosa, respeitosa e extremamente sensível que marcou nossas reuniões e todo o processo de construção coletiva. Sua escuta, o olhar cuidadoso e sua postura compreensiva foram fundamentais para que essa dissertação acontecesse, e sempre nos momentos de dúvida, eu fui acolhido pelo seu carinho. Sou imensamente grato pelo incentivo diário e pelas reflexões enriquecedoras que impulsionaram não apenas o desenvolvimento desta pesquisa, mas também meu crescimento acadêmico e, principalmente, humano. O vínculo afetivo construído ao longo dessa caminhada tornou essa experiência ainda mais significativa e fortificada. Mãe Lia, sortudo é aquele que caminha com você.

À minha Mametu, Mayara Samanta de *Òşùmàrè*, expresso minha mais profunda gratidão por todo o acolhimento, cuidado e sabedoria compartilhados ao longo dessa caminhada. Seus ensinamentos, transmitidos na palavra, no gesto e no exemplo, foram fundamentais não apenas para minha formação espiritual, mas também para a construção desta pesquisa. A forma como a senhora preserva, ensina e ressignifica os saberes ancestrais fortalece caminhos de resistência, cura e aprendizado. Agradeço pela confiança, pela escuta, pela proteção e por me permitir aprender com a senhora através da oralidade e da ancestralidade. *Modupé* por tudo que a senhora representa em minha vida e na minha formação. Amo você!

Ao *Ilê Axé Omíojoidan*, em especial, a minha Mãe Kota e Ekedy Simone de Oyá e minha irmã de santo Karine Vitória de Kitembu; Ao *Abassá Odé N'lá*, em especial ao meu Avó Antônio Leão de *Gongobila* e a minha madrinha Mãe Tina de *Yemoja*, muito obrigado pela companhia, paciência, conversas, afetividade e acolhida.

As amigas que fiz durante esses dois anos de mestrado, em especial Valéria Noia, Filipe, Iere, Matheus, Ranielly, Raquel e Tiago. Com toda certeza do mundo, vocês foram fundamentais para superar os desafios desse percurso. Sem a presença de vocês,

esse período teria sido bem menos empolgante. Gratidão por todas as escapadas, todos os cafezinhos, por todos os almoços em Dona Auzira, por todas as risadas e agonias coletivas. Nossa amizade foi, sem dúvida, uma das maiores riquezas dessa caminhada.

À minha irmã Yvana, que esteve ao meu lado ao longo de toda a jornada acadêmica, compartilhando alegrias, conquistas, incertezas e desafios, deixo minha mais profunda gratidão. Você celebrou comigo cada vitória e me amparou nos momentos mais difíceis, oferecendo apoio, escuta e carinho quando as forças pareciam faltar. Seu amor, sua presença e seu incentivo constante tornaram o caminho mais leve e significativo. Saber que eu não caminhava sozinho fez toda a diferença, e é por isso que cada dia vivido sempre valeu a pena. Que Orixá te proteja por hoje e por todo sempre! Amo você, Jojo!

À minha amiga Marcela, que esteve presente ao longo dessa jornada, compartilhando comigo alegrias, angústias, conquistas e desafios. Celebramos juntos cada vitória e enfrentamos, lado a lado, os momentos mais difíceis. Seu carinho, escuta e incentivo foram essenciais para que eu não desistisse. Ter você por perto tornou essa trajetória mais leve, mais humana e mais significativa. Sou profundamente grato por cada palavra, cada gesto e por nunca soltar a minha mão.

Às minhas amigas Yngrid, Juliana e Kawany, agradeço profundamente por todos os ensinamentos, conselhos e trocas que marcaram toda essa trajetória. Cada conversa, crise de risos, desabafo, cada jantar compartilhado e cada momento de presença nos dias mais difíceis foram fundamentais para que eu seguisse em frente. Vocês estiveram ao meu lado quando eu mais precisei, oferecendo apoio, escuta, acolhimento e força. A amizade de vocês tornou essa caminhada mais leve, mais humana e mais bonita. Sou imensamente grato por tudo o que construímos juntos e por terem sido abrigo, incentivo e companhia ao longo de toda essa jornada.

Aos meus amigos Karine e Rafael, companheiros do madelohouse, deixo minha profunda gratidão por tornarem os dias mais leves, mesmo nos períodos mais intensos da vida acadêmica. A convivência diária, o apoio nas rotinas, as conversas, as risadas e o cuidado compartilhado transformaram todo o percurso em um espaço de acolhimento, equilíbrio e afeto.

Ao Projeto BioSaberes da Terra, expresso minha profunda gratidão a toda a equipe e, de modo especial, à professora Cris, que, com sua sensibilidade, generosidade e coração acolhedor, me recebeu nesse projeto tão significativo. Sua postura humana e comprometida renova a esperança na continuidade de iniciativas que transformam, inspiram e fortalecem caminhos de formação pautados no cuidado, no conhecimento e na coletividade.

À equipe do Biologia In Situ, demonstro aqui minha gratidão. Em especial ao Ricardo e Cris, por abrirem espaços de escuta, diálogo e circulação de saberes que valorizam a ciência em conexão com a vida, os territórios e as múltiplas formas de conhecimento.

Aos estudantes matriculados na disciplina de Educação Ambiental no período de 2025.1, que colaboraram com esta pesquisa, tornando possível seu desenvolvimento e aprimoramento.

Aos Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências (LAPEC) que incontestavelmente me ajuda na construção do ser social que me tornei, em especial a Lara Melo e Kauan Oliveira por tornarem mais leve todos os nossos encontros.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais (PPGNC) e a todas as professoras e professores que fizeram esse percurso ser ainda mais enriquecedor, em especial, Professora Daniela Machado, Professor Ronaldo, Professor João Paulo, Professor Marcelo, Professora Valéria e Professor Luciano.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido durante a realização desta pesquisa.

***Èpà Bàbá Òṣàgìyán!
Arroboboi Òsùmarè!
Ọḍẹ Òkè Àró! Àrólé!
Loci Loci Ológun Èḍé! Olúwo!
Èpa He, Ọya, Iyá Męsan Ọrun!***

ANDRADE NETO, J. E. *Hungbê, ewé e vozes de resistência: saberes tradicionais do candomblé para uma educação das relações étnico-raciais e educação ambiental na formação de professores de biologia*. 2026. 182f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais). Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho, Sergipe, 2026.

RESUMO

A presente dissertação propõe uma investigação sobre as potencialidades dos saberes das comunidades tradicionais de terreiro na formação inicial de professores de Biologia, a partir da articulação entre a Educação Ambiental Crítica (EAC) e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). No Capítulo 1, é realizado um mapeamento de dissertações e teses que abordam Candomblé e educação, evidenciando o crescimento da produção acadêmica sobre o tema, suas principais abordagens e lacunas, como a pouca atenção à educação básica e à infância nos terreiros. No Capítulo 2, é apresentada a pesquisa empírica realizada em um terreiro de Candomblé localizado em Aracaju, Sergipe, tendo como objeto de investigação os saberes tradicionais relacionados as práticas litúrgicas e educativas do terreiro para a formação do ser crítico. Os sujeitos da pesquisa são pessoas de terreiro, lideranças religiosas, cujas narrativas evidenciam a oralidade, a circularidade do saber e a centralidade das mulheres na manutenção, transmissão e ressignificação dos saberes e práticas ancestrais.. No Capítulo 3, é descrito o processo de elaboração e validação de uma sequência didática baseada nesses saberes, avaliando sua coerência teórica e metodológica com os princípios da EAC e da ERER. Por fim, o Capítulo 4 tem como objetivo analisar as interações discursivas que emergem durante uma sequência didática com saberes de comunidades tradicionais de terreiro, a fim de avaliar seus potenciais e limitações na articulação entre ERER e EAC, no contexto da formação inicial de professores de Biologia. Por fim, o Capítulo 4 tem como objetivo analisar as interações discursivas que emergiram durante a aplicação de uma sequência didática que articula saberes de comunidades tradicionais de terreiro, desenvolvida no contexto da formação inicial de professores de Biologia. A análise buscou avaliar os potenciais e as limitações dessa experiência pedagógica na articulação entre a ERER e a Educação Ambiental Crítica. Para tanto, foi utilizada a Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Norman Fairclough, com foco nas dimensões textual, da prática discursiva e da prática social, a partir das interações discursivas produzidas pelos sujeitos em formação durante a sequência didática. Essa abordagem permitiu compreender como os licenciandos mobilizaram saberes ancestrais para tensionar o currículo, problematizar o epistemicídio e construir sentidos pedagógicos orientados por perspectivas decoloniais e de reexistência. De modo geral, o estudo demonstra como a centralidade dos saberes tradicionais de terreiro atua como epistemologia viva e politicamente relevante para a educação contemporânea. Os resultados evidenciam que a aproximação com os saberes de comunidades tradicionais de terreiro contribui para a formação de professores de Biologia mais críticos, éticos e epistemologicamente conscientes, capazes de tensionar a suposta neutralidade científica e reconhecer a pluralidade de modos de produzir conhecimento. Ao dialogar com o Candomblé, a pesquisa amplia os horizontes da formação de professores de Ciências e Biologia, apontando caminhos para práticas educativas comprometidas com a justiça social, a sustentabilidade e o enfrentamento do racismo estrutural e epistemológico.

Palavras-Chave: Candomblé; Saberes Tradicionais; Formação de Professores; Intertextualidade; Religiões de Matriz Afro-Brasileira e Indígenas; Terreiros de Candomblé.

ABSTRACT

This dissertation proposes an investigation into the potential of the knowledge of traditional terreiro communities in the initial training of Biology teachers, based on the articulation between Critical Environmental Education (CEE) and Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). Chapter 1 presents a mapping of master's theses and doctoral dissertations addressing Candomblé and education, highlighting the growth of academic production on the topic, its main approaches, and existing gaps, such as the limited attention given to basic education and childhood within terreiros. Chapter 2 presents the empirical research conducted in a Candomblé terreiro located in Aracaju, Sergipe, focusing on traditional knowledge related to the liturgical and educational practices of the terreiro in the formation of critical subjects. The research participants are members of the terreiro and religious leaders, whose narratives emphasize orality, the circularity of knowledge, and the central role of women in the maintenance, transmission, and resignification of ancestral knowledge and practices. Chapter 3 describes the process of designing and validating a didactic sequence based on this knowledge, evaluating its theoretical and methodological coherence with the principles of CEE and ERER. Finally, Chapter 4 analyzes the discursive interactions that emerged during the implementation of a didactic sequence that articulates knowledge from traditional terreiro communities, developed within the context of initial Biology teacher education. The analysis sought to assess the potentials and limitations of this pedagogical experience in articulating ERER and Critical Environmental Education. To this end, Critical Discourse Analysis (CDA), as proposed by Norman Fairclough, was employed, focusing on the textual, discursive practice, and social practice dimensions, based on the discursive interactions produced by the pre-service teachers during the didactic sequence. This approach made it possible to understand how the student teachers mobilized ancestral knowledge to challenge the curriculum, problematize epistemicide, and construct pedagogical meanings guided by decolonial and re-existence perspectives. Overall, the study demonstrates how the centrality of traditional terreiro knowledge functions as a living and politically relevant epistemology for contemporary education. The results show that engagement with the knowledge of traditional terreiro communities contributes to the formation of Biology teachers who are more critical, ethical, and epistemologically aware, capable of questioning the supposed neutrality of science and recognizing the plurality of ways of producing knowledge. By engaging in dialogue with Candomblé, the research broadens the horizons of Science and Biology teacher education, pointing to pathways for educational practices committed to social justice, sustainability, and the confrontation of structural and epistemological racism.

Keywords: Candomblé; Traditional Knowledge; Teacher Education; Intertextuality; Afro-Brazilian and Indigenous Religions; Candomblé Terreiros.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, QUADROS E TABELAS

Capítulo 1 – Hungbê de Candomblé para além do terreiro: um estado do conhecimento sobre as principais temáticas, metodologias e contribuições do Candomblé para educação

Quadro 1 – Teses e dissertações levantadas na base de dados BDTD.....	29
Imagem 1 – Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2013 a 2023.....	32
Quadro 2 – Distribuição por região das universidades.....	
Quadro 3 – Programas de Pós-Graduação que abordam Educação e Candomblé	34

Capítulo 2 – “Mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade”: o conhecimento tradicional e a formação da criticidade no Candomblé

Quadro 1 – Roteiro para entrevista semiestruturada com os terreiros.....	59
--	----

Capítulo 3 – Produção e validação da sequência didática sobre saberes tradicionais de terreiro na formação de professoras/es de Ciências e Biologia

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem propostos para a intervenção didática	95
Quadro 2 – Critérios de validação a priori para a intervenção didática	96
Quadro 3- Estrutura da Sequência Didática.....	96

Capítulo 4 – Do *ewé* ao *ofó*: interações discursivas em uma sequência didática com saberes de comunidades tradicionais de terreiro na formação de professores de biologia

Quadro 1- Estrutura da Sequência Didática.....	121
Quadro 2 – Conteúdos sugeridos pelos estudantes e suas aplicações pedagógicas.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Análise do Conteúdo
ACD- Análise Crítica do Discurso
BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
COLAB- *Google Colaboratory*
DBCI- Departamento de Biociências de Itabaiana
DCNERER- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DGEI- Departamento de Geografia de Itabaiana
EAC- Educação Ambiental Crítica
EC- Estado do Conhecimento
ER- Ensino Religioso
ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais
IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LAPEC- Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARNASI- Parque Nacional Serra de Itabaiana
PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SD- Sequência Didática
TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA- Universidade Federal da Bahia
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA- Universidade Federal do Pará
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco
UFS- Universidade Federal de Sergipe
UNESP- Universidade Estadual Paulista
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO UM: HUNGBÊ DE CANDOMBLÉ PARA ALÉM DO TERREIRO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRINCIPAIS TEMÁTICAS, METODOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES DO CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	Erro! Indicador não definido.
RESULTADOS E DISCUSSÃO	Erro! Indicador não definido.
<i>Processos Educacionais em Terreiros de Candomblé</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<i>Religião, Educação e a Realidade Escolar</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<i>Educação na Infância e Juventude e Candomblé</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<i>Saberes Tradicionais, Ancestrais e Educação</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<i>Gênero, Matriarcalidade, Educação e Candomblé</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
<i>Afro-Tecnologia e Educação</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO DOIS: “MESMO QUEIMANDO O NOSSO POVO, NÃO QUEIMARÃO A ANCESTRALIDADE”: O CONHECIMENTO TRADICIONAL E A FORMAÇÃO DA CRITICIDADE NO CANDOMBLÉ	51
INTRODUÇÃO	51
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	57
RESULTADO E DISCUSSÃO	61
<i>Importância da oralidade para os saberes sobre plantas</i>	<i>61</i>
<i>Candomblé como matriz de formação crítica: identidade, território e justiça socioambiental</i>	<i>67</i>
<i>Papéis de gênero e matriarcalidade no Candomblé</i>	<i>71</i>
<i>Cuidado ancestral, ecologia sagrada: o Candomblé como prática de preservação ambiental</i>	<i>73</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
CAPÍTULO TRÊS: PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE SABERES TRADICIONAIS DE TERREIRO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	88
INTRODUÇÃO	88
<i>Encruzilhada de diálogos: Educação de Candomblé, Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais</i>	<i>90</i>
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	92
RESULTADO E DISCUSSÃO	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
CAPÍTULO QUADRO: DO EWÉ AO OFÓ: INTERAÇÕES DISCURSIVAS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM SABERES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	111
INTRODUÇÃO	112
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	115
<i>Abordagem metodológica</i>	<i>115</i>
<i>Aplicação da intervenção</i>	<i>116</i>
<i>Elaboração, planejamento e descrição da sequência didática</i>	<i>117</i>
<i>Descrição da segunda aula da sequência didática e contexto discursivo</i>	<i>120</i>
<i>Coleta e análise dos dados</i>	<i>121</i>
RESULTADOS E DISCUSSÃO	123
<i>Como as práticas do Candomblé contribuem para a preservação ambiental?</i>	<i>124</i>
<i>De que forma os saberes tradicionais das comunidades de terreiro refletem resistência cultural frente ao racismo ambiental e religioso?</i>	<i>125</i>
<i>Qual a importância de combater estereótipos para a valorização desses saberes no contexto escolar?</i>	<i>131</i>
<i>Em quais conteúdos e como você, enquanto futuro professor, abordaria em sala de aula?</i>	<i>134</i>
<i>De que forma a circularidade do conhecimento desafia a educação ocidental?</i>	<i>137</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148

APÊNDICE	Erro! Indicador não definido.
Apêndice A- Parecer Circunstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).	Erro! Indicador não definido.
Apêndice B- Termo de Anuência e Infraestrutura assinado pela Direção do Campus	Erro! Indicador não definido.
Apêndice C- Termo de Infraestrutura e Anuência assinado pela liderança religiosa	Erro! Indicador não definido.
Apêndice D- Termo de Autorização de Uso de Imagem, Voz e Depoimento	Erro! Indicador não definido.
Apêndice E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Entrevista	162
Apêndice F- Termo de Consentimento Livre Esclarecido para o processo de validação da sequência didática.	Erro! Indicador não definido.4
Apêndice G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da aplicação da sequência didática.....	Erro! Indicador não definido.6
Apêndice H- Instrumento de avaliação de sequência didática por docentes/pesquisadores... ..	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação começa, simbolicamente, com um Bori, mas não um ritual literal, mas um oferecimento à *Orí* (cabeça), ao pensamento, ao caminho que se faz com a vivência dos pés no chão e o *Orí* voltado para os ensinamentos dos mais velhos e mais velhas. Assim como no Bori, este trabalho nasce do desejo de alimentar o pensamento com dignidade, equilíbrio, respeito e ancestralidade. No Bori, dois orixás são bastante presentes e importantes nesse momento: *Yemonjá* e *Osalá*.

Yemonjá é mar que embala a memória daqueles estiveram antes de mim e dos meus, é um ventre profundo onde os segredos ancestrais repousam. É dela o chamado das águas que curam, move, revira do avesso, levam e trazem, como a maré que aproxima a palavra do silêncio e transforma lembrança em ensinamento. *Osalá*, por sua vez, é alvura que repousa sobre o tempo sábio, sereno e absoluto; é ele quem veste de branco o pensamento e guia com mansidão, ao caminhar lento de um *igbin* (caracol), os passos desta pesquisa, trazendo clareza às encruzilhadas e equilíbrio entre o visível e o invisível.

Entre as águas de *Yemonjá* e o pano branco de *Osalá*, esta dissertação se ergue como travessia: um caminho que navega entre saberes silenciados e epistemologias resistentes, conduzido pelo respeito, pela escuta e pela urgência de transformar o chão da escola com as águas da ancestralidade.

Para aqueles que regem essa dissertação e encabeçam toda a encruzilhada desse estudo. *Ọsányin* sopra segredos com o vento que atravessa a mata. É ele quem guarda o axé das folhas, o código verde do mundo, a sabedoria ancestral escrita nas nervuras das plantas. Com uma perna só, caminha entre o visível e o invisível, curando corpos e destinos com as ervas que só ele conhece por nome e função. *Iroco*, por sua vez, é o tronco que atravessa os séculos. Árvore sagrada, tempo que gira em espiral, é ele quem ancora os ciclos, testemunha os começos que se repetem sem ser iguais. *Ọsányin* é o sopro do segredo que se recolhe nas folhas; *Iroco* é o silêncio profundo que ressoa no tempo. Juntos, tecem uma pedagogia que não cabe nos livros: a do chão molhado, do corpo atento, da escuta ao que não se diz. São mestres da ecologia sagrada, em que saber e ser não se separam, e nos convidam a reaprender o mundo com os pés descalços sobre a terra.

Na construção da minha encruzilhada durante a graduação, participei por duas vezes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em planos de trabalhos que utilizaram animações japonesas como recurso didático para a formação

inicial de professores, com um foco na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. Dentro dessas oportunidades no PIBIC, aprofundi na temática e em formação no que diz respeito a história do Racismo Científico, bem como dos debates sobre os processos de alterização, epistemicídio, alterofobia e alterocídio. Com essas experiências, eu tive a possibilidade de desenvolver um olhar mais crítico, uma postura mais investigativa e um posicionamento sensível perante a diversidade de conhecimentos.

No final da minha graduação, uma inquietação começou a tomar forma: por que os conhecimentos tradicionais de religiões de matriz afro-brasileira e indígena, tão presentes no cotidiano das comunidades, seguiam sendo marginalizados e invisibilizados no espaço universitário? Meu único contato, ainda que breve e condicionado pelas limitações da pandemia, foi com o Professor Dr. Cristiano Aprígio dos Santos, do Departamento de Geografia (DGEI), na disciplina de Geologia Geral. Foi ele quem ousou provocar um diálogo entre os saberes científicos e os conhecimentos de terreiro, apontando que há múltiplas formas de ler e interpretar o mundo. Mais adiante, com a Professora Dra. Lia Midori Meyer Nascimento, do Departamento de Biociências (DBCI) tive acesso a discussões sobre outras cosmovisões¹, igualmente potentes e necessárias, mas igualmente silenciadas. Ambos os docentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Professor Alberto Carvalho, foram como brechas por onde a luz de outros mundos pôde atravessar minha formação.

Mas por que apenas essas poucas brechas? Que professores seremos nós se não conhecermos outras formas de conhecimento para além da ciência hegemônica? Os saberes tradicionais, expressos nos terreiros, nas matas, nas ervas, nas águas e nos ventos, também não são conhecimentos legítimos?

Foi nesse mesmo tempo que me tornei *abian* no *Ilê Axé Omiójoidan*, localizado no bairro Santa Maria, em Aracaju, Sergipe. No terreiro, fui (e sigo sendo) formado. Ali, do gesto mais simples de catar uma folha ao rito mais profundo de uma iniciação, entendi que nada no Candomblé é por acaso: tudo tem lógica, tudo tem sentido, tudo é vivência, aprendizagem e cuidado. Na porta do *Abassá Odé N'lá*, terreiro do meu avô de santo, aprendi com Vô Leão, com minha mãezinha Mayara, com Mãe Si e com os *yawôs* e

¹ A noção de cosmovisão refere-se a uma construção coletiva de valores, princípios e significados que orientam a forma como um povo compreende sua existência e se relaciona com o mundo natural e espiritual. No contexto da religião de matriz afro-brasileira e indígena, essa cosmovisão é marcada pela interligação entre seres humanos, natureza, ancestralidade e divindades, de modo que a vida é construída e percebida em sua totalidade, sem separação entre o sagrado e o profano, o natural e a espiritualidade” (Adão, 2012).

abians que escutam e contam histórias, que minha religião é rica de ensinamentos, e que esses ensinamentos precisam ser levados a sério também no campo da educação. Cada conversa, cada folha, cada canto, cada silêncio para aprender me ensinou mais do que muitos textos didáticos.

Ao me debruçar sobre a literatura acadêmica, os ensinamentos dos meus mais velhos, os *oríkis*² e *ìgoròsì*³ e os *ìtàn* dos Orixás, fui compreendendo, com ainda mais nitidez, o quanto o ensino que recebemos é engessado, limitado por uma epistemologia única, colonial e descompassada com as realidades plurais do nosso povo. Essa reflexão se intensificou principalmente ao considerar o contexto em que eu estava inserido: a formação de professoras e professores de Ciências e Biologia. Como pensar uma educação transformadora se não reconhecemos as potências dos saberes ancestrais e as epistemologias de povos que sustentam a vida há séculos neste território?

Nesse processo, começo a me debruçar sobre as temáticas e a investigar outras cosmovisões, especialmente as de matriz afro-brasileira, como as que emergem do Candomblé, para compreender o mundo e descolonizar o ensino de Ciências e Biologia. Foi nesse contexto que tive a oportunidade de ofertar dois minicursos na UFS: “As folhas de Ossain na sala de aula: estratégias para uma educação das relações étnico-raciais”, durante o VI Simpósio de Ciências Naturais de Sergipe em 2023, e “O pássaro de Èsù: descolonização do ensino de ciências e biologia” na IX Semana da Biologia de Itabaiana em 2024. Foi nessas possibilidades que eu consegui experimentar na prática os caminhos possíveis para descolonizar a didática e o currículo ao qual estava me formando.

É a partir dessas encruzilhadas que, sob orientação do Prof^o Dr Cristiano Aprígio (DGEI) e coorientação da Prof^a Dra Lia Midori (DBCI), a travessia dá encontro ao objetivo geral da minha dissertação, que é investigar como os saberes tradicionais do Candomblé podem contribuir para a formação de professoras/es de Ciências e Biologia,

² *Oriki* é um gênero poético da tradição iorubá composto por louvações, enaltecimentos e narrativas que exaltam divindades (*òrìṣà*), ancestrais, famílias ou localidades. Os *oriki* combinam poesia, musicalidade e memória coletiva, funcionando como forma de preservação histórica, identitária e espiritual dentro das religiões de matriz africana, como o Candomblé. São recitados ou cantados para fortalecer o axé, reafirmar linhagens e evocar atributos dos seres enaltecidos (Verger, 1997).

³ *Ìgòròsí* é um tipo de saudação, canto ritual ou evocação utilizada em alguns terreiros de matriz africana, especialmente vinculados às nações jeje-nagô, para reverenciar divindades, ancestrais ou forças da natureza. Diferentemente do *oriki*, que é mais descritivo e elaborado poeticamente, o *ìgòròsí* costuma ter estrutura mais breve e repetitiva, atuando como chamado ritual, abertura de trabalho ou saudação específica dentro da liturgia (Lody, 1987).

articulando os fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Educação Ambiental Crítica (EAC).

Com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram delineados objetivos específicos que orientam o percurso teórico, metodológico e analítico da dissertação. Dessa forma, estabeleceu-se os seguintes objetivos: i) Mapear como os saberes tradicionais das comunidades de terreiro são abordados e articulados nas produções acadêmicas de teses e dissertações, identificando as principais temáticas e contribuições dessas pesquisas para a compreensão e valorização das religiões de influência afro-brasileira, africana e indígena no âmbito educacional. ii) Compreender como os conhecimentos tradicionais presentes nas práticas litúrgicas e educativas do Candomblé contribuem para a formação da criticidade, de valores éticos e da consciência socioambiental; iii) Elaborar e validar uma sequência didática fundamentada nos saberes do Candomblé, articulando a ERER e EAC; iv) Analisar as interações discursivas produzidas durante a aplicação da sequência didática na formação inicial de professores de Biologia, identificando seus potenciais e limitações.

A exclusão e invisibilização dos saberes tradicionais, especialmente aqueles de matriz afro-brasileira e indígena, que articulam espiritualidade, ancestralidade e relação com a natureza, não é apenas uma omissão pedagógica, mas um projeto político que perpetua uma ordem epistemológica colonial (Carneiro, 2005; Munanga, 2015; Gomes, 2003; Simas; Rufino, 2019).

Ao tornar invisíveis os conhecimentos produzidos por comunidades tradicionais de matriz afro-brasileira e indígena, a universidade contribui para a reprodução de um modelo de ensino monocultural, excludente e hierarquizante (Albernaz; Carvalho, 2022). Esta pesquisa se ancora, portanto, em dois campos teóricos interdependentes: a ERER, com foco na justiça epistêmica e na valorização das epistemologias e a EAC, como espaço de enfrentamento ao paradigma civilizatório dominante e de resgate de outras formas de habitar o mundo.

A centralidade do debate étnico-racial nessa construção não pode ser ignorada. A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008) representa uma conquista histórica dos movimentos negros e indígenas no Brasil, que lutam há décadas pelo reconhecimento da pluralidade étnica e epistêmica da nação. No entanto, como alerta Gomes (2003), a efetivação dessas leis depende de uma mudança profunda na formação docente e na concepção de currículo. O ensino precisa reconhecer o corpo

negro, o cabelo crespo, a religiosidade afro-brasileira e indígena não como folclore, mas como parte constitutiva da experiência humana e da produção de conhecimento. É nesse sentido que a contribuição de autores como Verrangia (2010) e Verrangia e Silva (2010) se torna essencial, ao enfatizar que os saberes de matriz africana, entendidos como formas de conhecimento articuladas à ancestralidade, à oralidade, à corporeidade e à espiritualidade, isto é, aos modos como cada tradição produz, organiza e legitima o conhecimento, configuram-se como epistemologias próprias, complexas, ricas e legítimas, passíveis de incorporação crítica ao ensino de Ciências.

Essa crítica à exclusão epistêmica é também profundamente presente no pensamento de Nego Bispo (2015), que contesta o discurso da “inclusão” como um movimento unilateral e de domesticação. Para ele, os povos tradicionais não precisam ser incluídos em um sistema que historicamente os excluiu, são eles que detêm saberes que precedem o projeto colonial e que oferecem outras possibilidades de vida. O que está em jogo, portanto, é a inversão da lógica colonial do saber: não é o sistema que concede legitimidade a esses saberes, mas os saberes que questionam a legitimidade do próprio sistema.

Essa perspectiva se articula diretamente à Educação Ambiental Crítica, que se contrapõe às abordagens conservacionistas, instrumentalizadas e despolitizadas. Autores como Loureiro (2004, 2014), Layrargues (2006) e Layrargues e Lima (2014) defendem uma educação ambiental que esteja enraizada em compromissos sociais e ecológicos, que compreenda as crises ambientais como resultado de uma crise civilizatória mais ampla. Essa leitura crítica é compartilhada por Carvalho (2001; 2004), ao afirmar que o sujeito ecológico se constitui na relação entre ética, política, corporeidade e pertencimento. A Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999) institui a Política Nacional de Educação Ambiental e define a educação ambiental como processo educativo contínuo e permanente; esse marco normativo, embora não nomeie a EAC, oferece um campo institucional a partir do qual perspectivas críticas podem se articular.

É nesse ponto que a contribuição de Ailton Krenak (2019, 2020) se torna fundamental. Ao afirmar que “a vida não é útil”, Krenak convoca uma descolonização do pensamento e das práticas pedagógicas, chamando atenção para o fato de que outros mundos já existem, mundos onde a terra é parente, o rio é avô e a vida é tecida em redes de cuidado. Suas ideias não apenas ampliam o campo da Educação Ambiental Crítica, mas também oferecem uma crítica contundente à lógica produtivista da educação e ao

distanciamento entre humanidade e natureza. Ao propor "ideias para adiar o fim do mundo", Krenak afirma que os conhecimentos indígenas não são do passado, eles são o futuro.

Assim, os dois campos aqui articulados não se limitam a temas ou conteúdos, mas indicam uma perspectiva ampliada de formação docente, na qual diferentes modos de conhecer passam a orientar o próprio processo formativo. Uma formação que não apenas reconheça a diversidade epistêmica, mas que a incorpore de modo crítico, situado e comprometido com a reexistência de saberes que resistem há séculos. Nos capítulos seguintes, essa concepção se expressa na análise das interações discursivas e nas escolhas metodológicas que priorizam a escuta e a valorização de saberes de matriz afro-brasileira, em diálogo com a formação docente crítica. Esta pesquisa se inscreve nesse movimento de escuta, enfrentamento e descolonização, ao suscitar questões como: que concepções de ciência e de formação docente são tensionadas quando saberes tradicionais de terreiro são reconhecidos como epistemologias legítimas? Que tipo de professor de Biologia se constitui quando a formação incorpora perspectivas decoloniais e saberes ancestrais como fundamentos pedagógicos?

A presente dissertação adota o formato *multipaper*, também conhecido como dissertação em formato de artigos, um modelo que proporciona uma maior dinamicidade na apresentação dos resultados e amplia as possibilidades de interlocução com diferentes campos do conhecimento. Além disso, um aspecto importante para a escolha desse formato, é o potencial do método enquanto exercício para a escrita, uma vez que sou um pesquisador em formação, e uma das tarefas importantes no desenvolvimento da carreira acadêmica é o aperfeiçoamento desse tipo de escrita.

Desse modo, a presente dissertação possui quatro artigos que correspondem aos capítulos, que são resultantes de diferentes etapas do desenvolvimento da pesquisa. No Capítulo Um intitulado de **“Hungbê de Candomblé para além do terreiro: um estado do conhecimento sobre as principais temáticas, metodologias e contribuições do Candomblé para educação”**, com o intuito de alcançar o objetivo específico de mapear como os saberes tradicionais das comunidades de terreiro são articulados nas produção acadêmica, identificando as principais temáticas e contribuições dessas pesquisas, foi fruto de uma disciplina optativa do mestrado, chamada de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais, durante o primeiro semestre do mestrado. Nesse capítulo, é desenvolvido um estado do conhecimento sobre dissertações e teses que articulam

Candomblé e educação no período de 2013 a 2023, com base em 49 trabalhos analisado, sendo 36 dissertações e 13 teses. A pesquisa identifica seis grandes eixos temáticos: processos formativos nos terreiros, infância negra, saberes tradicionais, matriarcalidade, racismo religioso e ciberaxé. O capítulo evidencia o crescimento da produção acadêmica que reconhece o Candomblé como território formativo, destacando a centralidade da oralidade, da ancestralidade, da coletividade e do tempo sagrado como fundamentos pedagógicos.

No Capítulo Dois, intitulado “**Mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade: o conhecimento tradicional e a formação da criticidade no Candomblé**”, visando atender ao objetivo específico de compreender de que modo os conhecimentos tradicionais presentes nas práticas litúrgicas e educativas do Candomblé contribuem para a formação do indivíduo, desenvolveu-se uma investigação empírica em um terreiro de Candomblé localizado em Aracaju–SE. A análise concentrou-se em compreender como esses saberes, mediados pela vivência religiosa, contribuem para a formação da criticidade, a construção de valores éticos e a estruturação de perspectivas de mundo. A pesquisa adotou entrevistas semiestruturadas analisadas a partir da análise crítica do discurso para interpretar os dados coletados.

No Capítulo Três, intitulado “**Produção e validação de uma sequência didática sobre saberes tradicionais de terreiro para a formação inicial de professoras/es de Ciências e Biologia**”, visando atender ao objetivo específico de elaborar e validar uma sequência didática fundamentada nos saberes do Candomblé, articulando ERER e EAC, o artigo apresenta os resultados do processo de validação de uma proposta didática destinada à formação inicial de professores de Ciências Biológicas. A validação buscou assegurar a adequação da sequência aos objetivos de aprendizagem, bem como sua coerência teórica e metodológica com os princípios da ERER e da EAC, reforçando a articulação entre ciência e tradição e a crítica ao epistemicídio.

No Capítulo Quatro, intitulado “**Do ewé ao ofó: interações discursivas em uma sequência didática com saberes de comunidades tradicionais de terreiro na formação de professores de Biologia**”, visando atender ao objetivo específico de analisar as interações discursivas produzidas durante a aplicação da sequência didática na formação inicial de professores de Biologia, identificando seus potenciais e limitações pedagógicas, analisam-se as interações discursivas que emergiram durante a aplicação de uma sequência didática construída com base nos saberes de comunidades tradicionais de

terreiro, junto a estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Com base na Análise Crítica do Discurso, conforme proposta por Norman Fairclough, investigam-se os sentidos elaborados pelos participantes acerca de ambiente, espiritualidade, racismo e currículo escolar, avaliando as possibilidades e os limites da articulação entre a EREER e da EAC no contexto da formação docente.

Referências Bibliográficas

ADÃO, J. M. Características da cultura e cosmovisão africanas e centralidade do culto aos orixás no Brasil. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, p. 57-70, 2011.

ALBERNAZ, P. de C.; CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 63, p. 333-358, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235–250, 2012.

CARNEIRO, A. S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. **Tese (Doutorado)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, I. de A. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CARVALHO, I. de A. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

DUKE, N. K.; BECK, S. W. Education should consider alternative formats for the dissertation. **Educational Researcher**, v. 28, n. 3, p. 31–36, 1999.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 167–182, 2003.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAYRARGUES, P. P.. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades**

da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. p. 13–24.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. D. de C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 17, p. 23–40, 2014.

LODY, R. **Candomblé: Religião e resistência cultural.** São Paulo: Ática, 1987.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Flecha no tempo.** Mórula Editorial, 2019.

VERGER, P. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo.** 5a ed. Salvador, Corrupio, 1997

VERRANGIA, D. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 8, fev. 2010.

VERRANGIA, D; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705–718, set./dez. 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural. **Conferência.** Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolívia, 2009.

CAPÍTULO UM: HUNGBÊ DE CANDOMBLÉ PARA ALÉM DO TERREIRO: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PRINCIPAIS TEMÁTICAS, METODOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES DO CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO

RESUMO:

O presente estudo teve como objetivo mapear teses e dissertações que exploraram a relação entre o Candomblé e a educação, identificando as principais temáticas e contribuições dessas pesquisas para a valorização das religiões de influência afro-brasileira, africana e indígena no contexto educacional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a metodologia do Estado do Conhecimento, com levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2013 e 2023, utilizando as palavras-chave "Educação" e "Candomblé". A escolha por descritores mais amplos foi intencional, buscando captar o movimento geral da produção acadêmica sobre o tema e evitar recortes prévios que pudessem limitar a identificação de tendências e lacunas no período investigado. Foram encontrados 111 trabalhos, dos quais 49 foram selecionados para análise, compreendendo 36 dissertações e 13 teses, sendo analisados a partir da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram uma diversidade de métodos e temas, com crescimento acentuado da produção a partir de 2019, abrangendo diferentes regiões do país. As pesquisas foram organizadas em categorias como processos educacionais nos terreiros, relação entre religião e educação, educação infantil e juvenil, saberes tradicionais e questões de gênero e matriarcalidade. Essas temáticas reforçaram a importância da oralidade, da ecopedagogia e da centralidade dos saberes ancestrais, especialmente o protagonismo feminino nas práticas educativas. A análise evidenciou a urgência de um paradigma educacional que reconheça a diversidade cultural e religiosa, promovendo a inclusão social e a resistência cultural. Metodologias como etnografia, autoetnografia e pesquisa-ação revelaram-se fundamentais para integrar diferentes perspectivas. O estudo contribuiu para o reconhecimento do Candomblé como sistema educativo vital para a formação de identidades e para a construção de uma educação plural, antirracista e democrática.

Palavras-Chave: Educação Antirracista; Teses e Dissertações; Identidade Cultural; Educação Equitativa; Diversidade Religiosa.

ABSTRACT:

This study aimed to map master's theses and doctoral dissertations that explored the relationship between Candomblé and education, identifying the main themes and contributions of these studies to the valorization of Afro-Brazilian, African, and Indigenous-influenced religions within the educational context. The research, grounded in a qualitative approach, employed the State of Knowledge methodology, with a survey conducted in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) between 2013 and 2023, using the keywords "Education" and "Candomblé." The choice of broader descriptors was intentional, seeking to capture the general movement of academic production on the topic and to avoid prior delimitations that could restrict the identification of trends and gaps within the investigated period. A total of 111 studies were identified, of which 49 were selected for analysis, comprising 36 master's dissertations and 13 doctoral theses, examined through Content Analysis. The results revealed a diversity of methods and themes, with a significant increase in academic production from 2019 onward, encompassing different regions of the country. The studies were organized into categories such as educational processes within terreiros, the relationship between religion and education, early childhood and youth education, traditional knowledge, and issues of gender and matriarchy. These themes reinforced the importance of orality, ecopedagogy, and the centrality of ancestral knowledge, especially the protagonism of women in educational practices. The analysis highlighted the urgency of an educational paradigm that recognizes cultural and religious diversity, promoting social inclusion and cultural resistance. Methodologies such as ethnography, autoethnography, and action research proved fundamental for integrating multiple perspectives. The study contributed to the recognition of Candomblé as a vital educational system for identity formation and for the construction of a plural, anti-racist, and democratic education.

Keywords: Anti-Racist Education; Theses and Dissertations; Cultural Identity; Equitable Education; Religious Diversity.

INTRODUÇÃO

Em uma construção histórica, as religiões de origem africana e as religiões indígenas, assim como as tradições afro-brasileiras formadas a partir de diálogos e resistências no contexto colonial, exercem papel central na constituição da identidade cultural brasileira, em meio ao processo violento de colonização (Alves *et al.*, 2019).

Ao longo desse processo, diversas estratégias foram implementadas com o propósito de controlar diferentes grupos sociais, rotulando-os e categorizando-os como uma classe perigosa. Tal percepção derivou da ideia de que esses grupos representavam uma ameaça à ordem estabelecida, composta pela elite dominante branca e alicerçada em princípios religiosos ocidentais, especificamente o cristianismo (Macrae, 2016).

Apesar de séculos de tentativas de subjugação, epistemicídio e invisibilização dos conhecimentos produzidos pelos povos negros no Brasil, atualmente observa-se um deslocamento nas possibilidades de compreensão desses saberes e em suas potências investigativas na produção científica, levando em consideração a base epistemológica que os fundamenta (Nascimento, 2020). Essa discussão se articula com o debate proposto por Grosfoguel (2016) sobre o epistemicídio, entendido como a eliminação sistemática dos modos de conhecer e produzir saber dos povos colonizados, que implica a urgência em reconhecer saberes constituídos a partir epistemologias apagadas pelo epistemicídio.

A resistência aos ditames coloniais levou as comunidades religiosas do Candomblé a se estruturarem com base em políticas de recuperação de elementos fraturados pela escravidão e pelo colonialismo. Essas comunidades organizaram-se em torno da imagem da família de santo, configurando o acesso a lugares de poder com base na senioridade, e não na cor, gênero ou condição econômica (Lima, 2003; 2004).

No Candomblé, os processos educativos se constituem como *Hungbê*, forma de ensino integral e contínuo que ocorre no cotidiano do terreiro, sem a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas. Valores éticos, espirituais e filosóficos são transmitidos por meio da oralidade, da vivência e das relações comunitárias, promovendo uma formação que visa ao desenvolvimento pleno do ser em todas as suas dimensões. Essa abordagem oferece subsídios importantes para a construção de identidades positivas e o fortalecimento do amor-próprio e a formação da cidadania (Botelho, 2005).

Sob essa ótica, a educação no Candomblé, conforme defendida por Botelho e Flor do Nascimento (2012), caracteriza-se por uma abordagem integral, onde o saber não é

fragmentado em disciplinas isoladas, mas sim uma soma de valores éticos e filosóficos incorporados ao cotidiano nos espaços de formação. No contexto do Candomblé, essa abordagem educativa se entrelaça profundamente com a preservação da herança religiosa e cultural africana, atuando como um bastião de resistência contra a opressão, dominação e exclusão.

O Candomblé promove a valorização da particularidade negra no patrimônio cultural brasileiro, e seus rituais simbolizam momentos críticos da vida social, marcando a integração do indivíduo à sociedade e enfatizando a educação moral (Botelho; Flor do Nascimento, 2012). A educação no Candomblé é coletiva e social, com todos os membros da comunidade, especialmente os mais velhos, assumindo a responsabilidade pelo processo educativo. A aprendizagem ocorre principalmente por meio da oralidade, com conhecimentos sendo transmitidos de geração em geração através de histórias, mitos, cantigas e jogos de búzios, promovendo relações humanas harmoniosas e uma convivência igualitária (Flor do Nascimento; Botelho, 2020).

Nesta perspectiva, as perguntas norteadoras deste estudo são: quais são as principais temáticas e contribuições das teses e dissertações que exploram a relação entre Candomblé e educação? De que forma essas pesquisas auxiliam na compreensão e valorização das religiões de influência afro-brasileira, africana e indígena no contexto educacional brasileiro?

A escolha destas perguntas se justifica pela necessidade de uma compreensão aprofundada sobre como o Candomblé e outras religiões de influência afro-brasileira, africana e indígena são abordadas no âmbito acadêmico, especialmente no que tange à educação. Mapeando as teses e dissertações, será possível identificar as principais temáticas exploradas, as metodologias adotadas nas pesquisas e as contribuições dessas investigações para a valorização e inclusão dessas religiões no contexto educacional. Esse mapeamento permitirá também uma análise crítica das lacunas existentes na literatura e das formas pelas quais o conhecimento produzido pode contribuir para a construção de um ensino mais inclusivo, crítico e reflexivo, além de promover a valorização da diversidade cultural e religiosa no Brasil.

Diante desta perspectiva, o presente estudo tem como objetivo mapear as teses e dissertações que abordam a relação entre Candomblé e educação, identificando as principais temáticas e contribuições dessas pesquisas para a compreensão e valorização das religiões de influência afro-brasileira, africana e indígena no âmbito educacional.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo utiliza-se uma abordagem metodológica do tipo qualitativa, com um caráter exploratório e descritivo, possibilitando a análise detalhada e aprofundada de informações coletadas na base de dados (Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2014).

Por ser uma metodologia bibliográfica, o Estado do Conhecimento (EC) é cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado atual das pesquisas de uma área do conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2011). Na área da educação, nos últimos anos, pesquisas do tipo EC têm se tornado frequentes. Entendemos que, para realizar pesquisas desse tipo, como em toda boa investigação científica, deve haver clareza sobre os objetivos e a abordagem metodológica a seguir (Booth; Colomb; Williams, 2000; Creswell, 2014).

Para conhecer e planejar esta abordagem global como método de inovação, o pesquisador precisa utilizar conhecimentos prévios, ou seja, o que foi pesquisado em determinado campo ou área científica, para capacitar-se e inovar na renovação de sua base científica (Ferreira, 2002).

EC é um estudo bibliográfico baseado principalmente em temas, teses e artigos científicos. Segundo Morosini e Fernandes (2014), esse tipo de estudo refere-se à identificação, registro e classificação que conduzem à reflexão e à integração da produção científica em um determinado local, ao longo de um período específico.

O EC permite assim conhecer o que está sendo pesquisado e os métodos utilizados em cada campo ou contexto. Também pode ser uma estratégia para ampliar o escopo de um determinado tema de pesquisa, encontrando ideias inexploradas e novas ideias para novas pesquisas. Em suma, as Situações de Conhecimento, compreendidas como os contextos históricos, sociais e simbólicos nos quais o conhecimento é produzido, legitimado e disputado, ajudam-nos a compreender o domínio de um determinado campo do conhecimento (Bourdieu, 1983).

Diante do exposto, o presente trabalho foi desenvolvido como atividade avaliativa, em 2024, no componente curricular Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais, em que se seguiu as normas estabelecidas pela disciplina, como o uso do EC e o recorte temporal. Desse modo, esta pesquisa caracteriza-se como um Estado do Conhecimento (EC), uma vez que se debruça sobre um recorte específico da produção acadêmica, conforme proposto por Romanowski

e Ens (2006). O recorte adotado concentra-se nas publicações que abordam o Candomblé no campo da educação, delimitando um conjunto particular de estudos sobre a temática.

Desse modo, em junho de 2024, foi feito o levantamento bibliográfico na base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD foi desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foi lançada oficialmente em 2002 e tem passado por vários processos de atualização ao longo de sua existência. No momento deste levantamento, a BDTD conta com publicações de 142 instituições, sendo 663.318 dissertações e 247.693 teses, totalizando 911.011 documentos. A BDTD faz parte do Programa Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica, coordenado pelo IBICT, e apresenta uma estrutura organizada e de fácil acesso aos arquivos (Silva; Sant'ana; Sant'ana, 2022).

Dentro da base de dados, foi feita a busca avançada, com a correspondência da busca de todos os termos, usando as palavras-chave Educação e Candomblé, com um recorte temporal no período de 2013 a 2023, esse período adotado decorre das diretrizes metodológicas estabelecidas no âmbito de uma disciplina cursada no programa de pós-graduação, na qual este capítulo foi inicialmente desenvolvido. Sendo possível fazer o levantamento de 111 trabalhos disponíveis na BDTD.

Foi realizada a tabulação dos dados em uma planilha do Google Planilhas, possibilitando a identificação, no conjunto total de trabalhos, aqueles que se repetiam. A utilização dessa estratégia resultou na identificação e exclusão de 62 trabalhos repetidos, restando assim 49. Em um panorama geral do levantamento, foi possível identificar 36 dissertações e 13 teses que compõem o corpus do estudo, como é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1. Teses e Dissertações levantadas na base de dados BDTD.

Autor(a) e ano	Título
Oliveira, Ariene Gomes de (2014)	A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás
Lira, Lilian Conceição da Silva Pessoa de (2014)	Elementos teopedagógicos afrocentrados para superação da violência de gênero contra as mulheres negras: diálogo com a comunidade-terreiro <i>Ilê À Se Yemojá Omi Olodó</i> e "O acolhimento que alimenta a ancestralidade"
Aguiar, Alessandra Maria Almeida de (2015)	Batuques de Candomblé: histórias, trajetórias e reflexões de cinco <i>yalorixás</i> do Candomblé da Baixada Fluminense para repensar a educação
Azevedo, Vitor Amorim Moreira de (2015)	<i>Ewé Igbo</i> : árvores sagradas do Candomblé no contexto socioambiental

Ghelardi, Vania Galliciano (2015)	Candomblé, práticas educativas e as relações de gênero no espaço social onde filhas e filhos de santo aprendem e ensinam por meio da oralidade
Melo, Constantino José Bezerra de (2015)	Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife
Gomes, Verônica Maria da Siva (2015)	<i>“Kò sí ewé, kò sí òrìsà”</i> (sem folha, não há orixá): vivências ecológicas no <i>Ilê Àse Opó Osogunlade</i>
Oliveira, Ingrid Patrícia Barbosa de (2016)	O que as tramas simbólicas e estéticas da cultura do Candomblé nos revelam para se pensar o corpo na Educação Física
Barroso, Gisele Nascimento (2016)	Educação e tradição de crianças e adolescentes praticantes de Candomblé Ketu, os <i>Èwe</i> do <i>Ofá Kare</i>
Hora Filho, Edmilton Amaro da (2016)	Ecopedagogia no terreiro de Candomblé Angola
Vieira, Maurício Benedito da Silva (2016)	Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT
Santos, Isabel Cristina (2016)	O que <i>Exu</i> tem a ver com a escola?
Silva, Ronald Lima da (2017)	NOVOS PANORAMAS PARA O ENSINO RELIGIOSO: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso
Costa, Joellyton do Rozário (2017)	As folhas formando a grande força: As ervas na ritualística em terreiros de Candomblé em Campina Grande/PB
Rodrigues Júnior, Luiz Rufino (2017)	<i>Exu</i> e a Pedagogia das Encruzilhadas
Cruz, Maritana Drescher da (2018)	Entre terreiro e escola: processos de formação de jovens candomblecistas
Costa, Adailton Moreira (2018)	Infâncias nas redes educativas de <i>Iemanjá</i> no <i>Ilê Omiojuarô</i>
Santos, Ademir Barros (2018)	Fundamentos da circulação de saberes nos espaços religiosos de matriz africana: análise no <i>Ilê Alaketu Asè Omô Logunédè</i>
Ribeiro, Obertal Xavier (2018)	Axiologia, valores étnico raciais, culturais e religiosos: uma abordagem em práticas educativas
Pereira, Maira Conceição Alves (2018)	Redes Educativas no <i>Terreiro Ilê Omidayè</i> : uma pesquisa com os cotidianos na cibercultura
Filizola, Gustavo Jaime (2019)	As crianças de Candomblé e a escola: pensando sobre o racismo religioso
Conceição, Emili Almeida da (2019)	Ninguém nasce sabendo: relações de aprendizado em um Candomblé de Salvador - BA
Almeida, Mishelle Ninho de (2019)	Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de Candomblé sob a mira do racismo religioso
Conceição, Lúcio André Andrade da (2019)	“Ciberaxé”: redes formativas e de difusão do conhecimento do Candomblé

Vale, Fernanda Feitosa do (2019)	Na encruzilhada: racismo e educação
Ferreira, Tássio (2019)	Pedagogia da Circularidade Afrocênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola
Sérgio Teixeira da Silva (2019)	Os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas da educação de jovens e adultos: sentidos atribuídos ao processo de escolarização
Godoi, Jéssica Caroline (2020)	Processos educativos em um terreiro de Candomblé de Uberaba – MG
Santos, Tiago Sá Leitão dos (2020)	Educação musical do Terreiro de Mãe Amara
Mendes, Márcio Dodds Righetti (2020)	A sala de aula não cabe no mundo: compreendendo a Nagologia educacional e suas metodologias singulares
Elisa Sampaio de Faria (2020)	Confluências de axé nas instituições científicas: acontecimentos para pensar práticas de conhecimento
Loss, Dulce Edite Soares (2020)	<i>Hungbê</i> , um passado como referência: narrativas e experiências de ancestralidade nas práticas educativas no <i>Ilê Axé Omilodé</i> (João Pessoa-PB)
Souza (Kageran), Tairine Cristina Santana de (2021)	Corpos, memórias e saberes inscritos na educação nos terreiros de Candomblé da Bahia no tempo presente
Rodrigues, Maxsuel Quenil Pimentel (2021)	A infância candomblecista: Os aprendizados construídos pelas crianças no <i>Terreiro Ilê Axé Igbá Omi</i>
Santos, Julio Guills Mattos dos (2021)	Entre o <i>Orum</i> e o <i>Aiê</i> , o que a Geografia pode aprender? De Exu a Oxalá, o que a Geografia pode ensinar? – Cruzos de encantamento entre ensino e cultura iorubá em narrativas de um professor
Silva, Tayanne Adrian Santana Moraes da (2022)	Forjadas na arte da resistência: um estudo sobre a formação de Maria <i>Oyá</i> , Mãe Biu e Madrinha Tila da Nação <i>Xambá</i> (1927-1978)
Lopes, Daniel Sena (2022)	Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé
Azevedo, Thais Salatiel de (2022)	Saberes ancestrais sobre o uso ritualístico e medicinal de flores no Candomblé da Nação Angola e na Umbanda
Almeida, Adriane Carneiro de (2022)	A benção às velhas e velhos, eu peço: pedagogia griô e saberes populares ancestrais
Silva, Isadora Souza da (2023)	Pelas mãos das <i>Ekedis</i> e <i>Makotas</i> : o poder matriarcal nos processos educacionais nos Candomblés

Fonte: Autoria Própria (2024).

Com base na análise dos títulos e dos resumos das teses e dissertações selecionadas (Quadro 1), o corpus foi submetido a uma estratégia de análise de dados fundamentada na Análise de Conteúdo, em seu caráter descritivo, conforme proposta por Bardin (2011). O procedimento analítico seguiu as etapas clássicas delineadas pela autora: (i) a pré-análise, com leitura flutuante dos títulos e resumos, visando à familiarização com o material e à definição das unidades de registro; (ii) a exploração do material, por meio da identificação de regularidades, recorrências e ênfases discursivas;

e (iii) o tratamento dos resultados e a interpretação, a partir da organização dos dados em categorias temáticas.

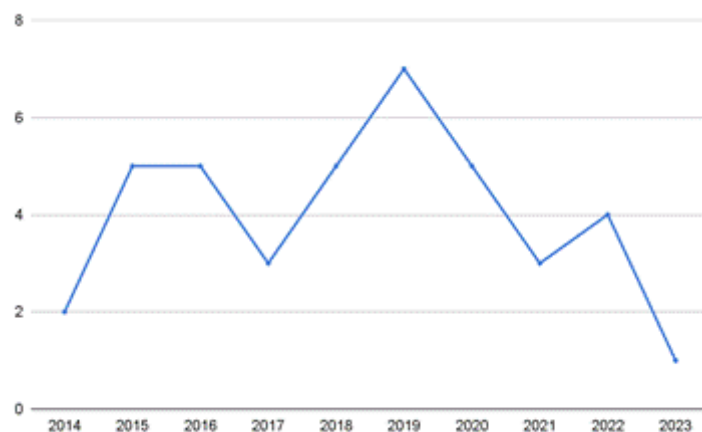
A categorização foi orientada pela abordagem de expressão e enunciação (Bardin, 2011), considerando os sentidos mobilizados pelos autores ao tratarem o Candomblé no campo educacional. Optou-se por uma leitura sistemática do corpus, preservando o rigor e a coerência do processo interpretativo, de modo a evitar generalizações indevidas. Esse procedimento permitiu a identificação de diferentes eixos temáticos que estruturam a produção acadêmica analisada, resultando nas seguintes categorias: (1) Processos Educacionais em Terreiros de Candomblé; (2) Religião e Educação; (3) Educação Infantil, Juventude e Candomblé; (4) Saberes Tradicionais, Ancestrais e Educação; (5) Gênero, Matriarcalidade, Educação e Candomblé; e (6) Afro-Tecnologia e Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta os estudos acadêmicos centrados na educação em contextos de Candomblé, produzidos entre 2013 e 2023. Entre os anos analisados, 2019 se destaca como o de maior produção, com sete dissertações voltadas a temas como ecopedagogia, relações de gênero e sexualidade, infância e a influência cultural nos processos educativos dos terreiros.

Em contrapartida, o ano de 2018 apresenta um crescimento modesto nas teses, com dois trabalhos defendidos em cada ano, abordando desde a pedagogia das encruzilhadas até questões relacionadas à descolonização dos saberes. Já nos anos de 2019 e 2020, observa-se uma retomada mais intensa nas pesquisas dissertativas. A Imagem 1 apresenta o quantitativo de teses e dissertações defendidas durante o período de 2013 a 2023.

Imagem 1. Quantitativo de Teses e Dissertações defendidas entre os anos de 2013 a 2023.



Fonte: Autoria Própria (2024).

O Quadro 2 apresenta as Instituições de Ensino Superior nas quais as pesquisas foram defendidas, revelando uma distribuição que abrange todas as regiões do Brasil. No entanto, observa-se que as regiões Sul, Sudeste e Nordeste concentram maior diversidade de instituições em comparação com o Norte e o Centro-Oeste. No Norte, por exemplo, a Universidade Federal do Pará (UFPA) é a única representante. Já o Nordeste demonstra uma forte presença acadêmica, com instituições como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), entre outras, evidenciando uma maior densidade de produção e atuação docente na área.

Quadro 2. Distribuição por região das Universidades.

REGIÃO	INSTITUIÇÕES
Norte	UFPA
Nordeste	UFBA, UFRN, UFRPE, UFPE, UEFS, UEPB, UFCG, UNICAP
Centro-Oeste	UNB, UFMT
Sudeste	UERJ, UFMG, UNICAMP, UFF, UNESP, USP, METODISTA, UFSCAR, UFRJ
Sul	UFSC, UFRGS, UTFPR, UFPR, EST

Fonte: Autoria Própria (2024).

No Sudeste, os trabalhos se concentram em instituições de grande prestígio, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), evidenciando o papel histórico da região como polo acadêmico do país. A presença de pesquisas sobre Candomblé e educação em todas as regiões brasileiras, ainda que com ênfases distintas, as pesquisas

avanzaram significativamente em relação aos dados encontrados no período anterior. Considerando o histórico de marginalização dos saberes de matriz afro-brasileira, esse dado aponta para uma importante transformação no lugar ocupado por esses conhecimentos no campo acadêmico.

No que diz respeito aos programas de pós-graduação, como demonstra o Quadro 3, apresentam uma ampla diversidade de áreas de estudo e linhas de pesquisa com uma ênfase particular em educação e cultura. A predominância de programas de pós-graduação em educação, incluindo variações como educação física, ensino, docência, inclusão social, processos formativos e desigualdades sociais, refletem uma formação de educadores e pesquisadores que estão sendo preparados para enfrentar desafios contemporâneos no campo educacional, no caso desta pesquisa, os enfrentamentos na pesquisa nos espaços do Candomblé.

Apesar da predominância dos programas na área da educação, foi possível identificar pesquisas nas áreas da música, artes cênicas, antropologia social, história, matemática, teologia e ciências sociais, demonstrando amplitude das perspectivas da pesquisa que as religiões de matriz afro-brasileira podem dialogar.

Quadro 3. Tabela de Programas de Pós-Graduação que abordam Educação e Candomblé.

Programa de Pós-Graduação das UFs
Programa de Pós-Graduação em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação Programa de Pós-Graduação em Educação Física Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades Programa de Pós-Graduação em Música Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade Programa de Pós-Graduação Multiinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação Contemporânea Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Desenho, Cultura e Interatividade Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião Programa de Pós-Graduação em História Programa de Pós-Graduação em Teologia Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

Processos Educacionais em Terreiros de Candomblé

Nesta categoria, foram agrupadas as pesquisas que abordam os processos educacionais desenvolvidos em terreiros de Candomblé, reconhecendo que esses processos se configuram como complexos e multidimensionais. Os estudos analisados evidenciam que é por meio dessas práticas educativas que se garantem a preservação e a transmissão das tradições culturais e religiosas afro-brasileiras, bem como dos conhecimentos tradicionais produzidos e compartilhados nesses espaços. Sob essa ótica, o estudo de Godoi (2020) observa que esses processos ocorrem de maneira gradativa, com o tempo desempenhando uma função importante no ritmo do Candomblé. A oralidade e a observação são os principais métodos de transmissão de conhecimento dentro da religião, respeitando as especificidades da infância e valorizando a coletividade no processo ensino-aprendizagem. A prosperidade espiritual, intelectual e material é promovida, e a educação formal aparece como uma ponte para um futuro.

Kageran (2021) complementa e destaca que a educação nos terreiros de Candomblé desafia as linhas do pensamento cartesiano hegemônico, uma vez que promove uma educação ecológica voltada à libertação dos territórios de identidades hegemônicas e brancas. Em sua pesquisa, Kageran adota a metodologia do tempo presente, que busca conectar narrativas do passado e do presente com base na compreensão de que o conhecimento é construído em movimento contínuo e dialético. Essa abordagem valoriza a presença de testemunhos vivos e experiências atuais como elementos fundamentais para revisitar e ressignificar a história. Além disso, a autora ressalta a importância das leis 10.639/03 e 11.645/08 como instrumentos essenciais de uma educação afirmativa, reparativa e ecológica, contribuindo para o deslocamento das epistemologias hegemônicas e a valorização de corpos históricos que, por séculos, foram marginalizados.

Nesta mesma expectativa, Hora Filho (2016) aborda a ecopedagogia, que propõe um novo olhar sobre a educação ao religar o homem ao meio ambiente. A tradição do Candomblé de nação Angola é vista como uma fonte de saberes que contribuem para a formação de um modelo ecopedagógico. Esta abordagem visa reverter a degradação ambiental promovendo a sustentabilidade, estudando as representações fundamentais e atitudes rituais.

Dando continuidade às perspectivas educacionais, Oliveira (2014) investigou a percepção dos candomblecistas sobre a escola, considerando as influências da educação

vivenciada nos terreiros, experiência que, no contexto religioso, é denominada Hugnbê, espaço de formação ética, estética e espiritual. Em seu estudo, Oliveira destaca que a rigidez hierárquica e a vivência comunitária são fundamentais para o aprendizado, e que a educação étnico-racial demanda uma pedagogia intercultural e multirracial, capaz de dialogar com os saberes tradicionais afro-brasileiros.

A educação nos terreiros permite o reencontro com os valores da tradição cultural africana, combatendo o racismo e as intolerâncias, e estabelecendo uma comunicação com teorias pós-coloniais, como é ressaltado por Oliveira (2014) e Godoi (2020).

Nessa mesma perspectiva de combate ao racismo, Almeida (2022) foca no racismo religioso no espaço escolar e na necessidade de uma educação que respeite a pluralidade religiosa e cultural. A pesquisa destaca a importância de combater o racismo e promover práticas pedagógicas antirracistas que valorizem as tradições afro-brasileiras. Assim como Kageran (2021), o estudo de Almeida (2022) identifica a escola como um espaço crucial de inclusão e de enfrentamento ao racismo, sendo a Lei 10.639/03 uma conquista significativa para a valorização da identidade e da memória negras.

A pesquisa de Santos (2020) investiga os processos de ensino e aprendizado de música no terreiro de Mãe Amara no de diz respeito ao *Xirê*, dança circular com músicas específicas para cada orixá, destacando a construção de uma Educação Musical a partir das epistemologias do próprio terreiro. No estudo de Santos (2020), a pesquisa com base na etnografia revela como esses processos são baseados em narrativas e aprendizagens vividas no terreiro, com a participação das lideranças femininas.

Indo além das pesquisas de Oliveira (2014) e Godoi (2020), o estudo de Pereira (2022) examina as redes educacionais constituídas em comunidades de Candomblé e suas relações com as trajetórias formativas de seus membros. A pesquisa revela como as narrativas e criações diversas dos sujeitos são potencializadas pelo uso das redes digitais, promovendo processos de autorização, isto é, práticas de construção da própria identidade e legitimidade enquanto produtores de saberes e protagonistas de suas histórias. O papel das lideranças como formadoras e articuladoras dessas redes de ensino também é destacado, reforçando o respeito à hierarquia presente no Candomblé.

Leandro (2015) analisa as atividades culturais e educacionais desenvolvidas no *Ilé Omiojuaró*, terreiro de Candomblé localizado em Salvador (BA), ressaltando o papel da religiosidade afro-brasileira na manutenção e difusão das tradições ancestrais. As entrevistas e relatos de trabalho revelam a importância da tradição e da memória na transmissão dos saberes culturais. A pesquisa de Leandro sublinha a relevância das

práticas educativas desenvolvidas no cotidiano do terreiro, evidenciando noções de saber, tempo, experiência, poder e autoridade, aspectos que dialogam com os trabalhos de Oliveira (2014), Godoi (2020) e Pereira (2022).

Por fim, Prado (2023) e Lago (2023) discutem a importância das políticas afirmativas e da decolonialidade epistêmica nos processos educativos dos terreiros. O Programa Universidade para Todos é apresentado como uma política de reparação e inclusão, enquanto a análise dos atos de currículo destaca a construção de uma pedagogia disruptiva decolonial. Ambas as pesquisas enfatizam a necessidade de currículos interculturais e descolonizados, que integrem os conhecimentos ancestrais e tradicionais com os conhecimentos científicos, promovendo uma educação inclusiva, decolonial e representativa.

Religião, Educação e a Realidade Escolar

Nessa categoria, os textos buscam abordar a relação entre religião e educação, de modo específico em relação às religiões afro-brasileiras, em contextos educacionais formais da Educação Básica.

Diante dos estudos sobre intolerância religiosa e sobre o importante papel da educação no combate a esses processos, o estudo de Vieira (2016) buscou destacar a resistência dos professores das escolas municipais de Cuiabá em abordar, em sala de aula, as religiões de matriz africana, como Candomblé e Umbanda. Ainda em sua pesquisa, Vieira (2016) identifica que, mesmo após a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos espaços de formação, há uma clara resistência por parte dos professores em abordar a temática, alegando uma certa dificuldade, e, conseqüentemente, um despreparo na formação docente. Em alguns casos, há até intolerância religiosa por parte dos educadores, o que revela uma barreira significativa para a promoção de uma educação antirracista na sala de aula.

Em contrapartida, Gomes (2016) vem enfatizando a necessidade de uma prática pedagógica inovadora que auxilie os professores e que utilize recursos modernos, como a informática educacional, para ensinar sobre as religiões de matriz africana. Em seu estudo Gomes (2016) propõe que o ensino de Geografia inclua a desconstrução do preconceito racial, aproveitando os conceitos geográficos para ajudar os alunos a entenderem o Candomblé e a reconstrução dos territórios africanos na diáspora, com uma abordagem multidisciplinar, facilitando o processo de ensino aprendizagem e a abordagem dos professores.

Contribuindo também na área de ensino de Geografia, dialogando com Gomes (2016), a pesquisa de Santos (2021) buscou focar nos *itans*, histórias sobre o cotidiano dos orixás que são passados pela oralidade, como ferramentas educativas para valorizar a cultura iorubá no ensino de Geografia.

Em seu estudo, Santos (2021) argumenta que o ensino de Geografia, por meio do diálogo intercultural e de uma abordagem afrocentrada, pode contribuir para o enfrentamento do racismo religioso e para a valorização da cultura afro-brasileira. O pensamento afrocentrado, segundo o autor, parte da centralidade das experiências, histórias e epistemologias africanas e afro-diaspóricas como referência para a construção do conhecimento, rompendo com a perspectiva eurocêntrica dominante. Nesse contexto, o autor destaca que a utilização dos *itans*, narrativas sagradas das religiões de matriz africana, como recurso didático permite fomentar práticas pedagógicas voltadas à construção de uma realidade social mais inclusiva e diversa.

Dentro desta categoria destaca-se o estudo de Melo (2015), que analisou as representações sociais das religiões afro-brasileiras entre discentes de escolas públicas de Recife. O autor evidencia como essas representações são atravessadas por preconceitos históricos, resultantes de processos de marginalização e de epistemicídio que incidem sobre os saberes e práticas das religiões de matriz afro-brasileira. A pesquisa de Melo (2015) destaca a importância de contextualizar historicamente essas religiões para compreender suas ressignificações contemporâneas, de modo a romper com a mentalidade da elite branca hegemônica que marginalizou um povo. A abordagem de Melo (2015) sugere que a educação pode ser um poderoso instrumento para combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais justa e democrática da sociedade.

No que diz respeito a investigar os espaços do ensino religioso e o pluralismo do Candomblé, a pesquisa de Silva (2017) discute o potencial do Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas para promover uma cultura de paz e tolerância. Segundo Silva (2017), o ER deve ser transdisciplinar e transreligioso, utilizando a Teologia do Pluralismo Religioso para fomentar uma ética civil global. Este modelo educacional pode incentivar o respeito entre diferentes grupos religiosos e não religiosos, contribuindo para uma convivência harmoniosa em sociedade.

Além disso, a pesquisa de Aguiar (2015) explora a relação entre educação escolar e Candomblé através das vozes das sacerdotisas (yálorixás) da Baixada Fluminense.

Aguiar (2015) argumenta e defende que as histórias de vida e trajetórias dessas mulheres são fundamentais para entender a interseção entre ensino no terreiro e educação formal.

Ambas as pesquisas revelam como o racismo e a intolerância religiosa afetam a educação escolar, no que diz respeito ao ER, e como a pedagogia intercultural pode ser uma ferramenta poderosa para combater o racismo e a discriminação religiosa (Aguiar, 2015; Silva, 2017).

Dentro das discussões na Antropologia e Sociologia no ensino das religiões afro-brasileiras, o estudo de Santos (2016) investigou como incluir aspectos do orixá Exu no currículo da disciplina de Sociologia do ensino médio, em conformidade com a Lei 10.639/03. O autor destaca que Exu, apesar de sua importância nas religiões de matriz africana como mensageiro dos orixás e guardião dos caminhos, é frequentemente alvo de interpretações distorcidas e demonizações no senso comum, especialmente em contextos cristianizados. Por isso, seu estudo enfoca Exu como símbolo central do preconceito religioso, propondo que a educação pode desempenhar um papel crucial na desconstrução desses estigmas. Assim, Santos (2016) defende que abordar Exu no ambiente escolar, de forma crítica e informada, contribui para desfazer a marginalização das religiões afro-brasileiras e promover uma visão antirracista. Sua pesquisa ressalta a importância de tratar temas específicos dessas tradições, utilizando a Antropologia e a Sociologia como ferramentas para enriquecer o currículo escolar e fomentar o pensamento crítico.

Educação na Infância e Juventude e Candomblé

As pesquisas agrupadas na categoria Educação Infantil e Juventude e Candomblé evidenciam a centralidade da infância e da juventude como sujeitos ativos nos processos formativos vivenciados nos terreiros afro-brasileiros. Nesses contextos, crianças e adolescentes não apenas participam das práticas religiosas, mas constroem pertencimento, identidade e valores ético-comunitários que atravessam sua formação social e educacional.

Desse modo, o estudo de Barroso (2016) proporciona uma visão dos processos educativos na infância nos terreiros, ressaltando a importância da oralidade e a transmissão de valores afro-brasileiros através de práticas rituais e da ancestralidade, como também é enfatizado por Oliveira (2014), Godoi (2020) e Pereira (2022). Na pesquisa de Barroso (2016), o autor busca, por meio de seu processo metodológico, baseado em entrevistas semiestruturadas e pesquisa participante, destacar a importância de compreender a educação dentro de um contexto cultural específico, como o

Candomblé, considerando o quanto isso é importante na desconstrução de um currículo educacional historicamente branco.

Nesta mesma linha, mas de uma perspectiva diferenciada, a pesquisa de Filizola (2019) levanta os desafios enfrentados por crianças candomblecistas nas escolas em que estudam, onde o racismo religioso pode marginalizar as suas práticas e costumes, e impactar a construção das suas identidades. A pesquisa de Filizola (2019) revela a necessidade de reconhecer e valorizar as religiões afro-brasileiras dentro do currículo escolar, fazendo valer as leis 10.639/03 e 11.645/08, promovendo a inclusão de uma identidade cultural nos currículos que historicamente foi marginalizada e promover uma educação que respeite a diversidade religiosa brasileira.

Em consonância, as pesquisas de Costa (2018) e Conceição (2023) exploram como as expressões identitárias e culturais, através de desenhos e ritualísticas, nas crianças dos terreiros de Candomblé não só apenas afirmam quem são, mas também prosseguem com saberes ancestrais e tradicionais, respeitando o tempo e a oralidade. Dentro dos estudos de Costa (2018) e Conceição (2023), busca com suas metodologias sociopoéticas e estudos etnográficos, respectivamente, oferecem uma visão crítica das experiências nos espaços da educação, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais afro-brasileiros na educação formal e informal.

Ainda nessa vertente, Cruz (2018) e Silva (2019) complementam o quadro ao destacar as formas de resistência e adaptação de jovens candomblecistas em face das adversidades educacionais, proporcionando uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais atuais e a necessidade de promover espaços escolares mais inclusivos e sensíveis à diversidade religiosa e cultural.

As pesquisas de Filizola (2019), Costa (2018), Conceição (2023), Cruz (2018) e Silva (2019) entram em convergência por conseguirem evidenciar a importância de reconhecer e buscar a valorização das religiões afro-brasileiras dentro dos currículos escolares e na educação informal. Além disso, ressaltam a importância da escola como espaço primordial para a quebra do preconceito e para nutrir a identidade cultural das crianças e adolescentes do Candomblé, assim como ressaltado nas pesquisas de Aguiar (2015) e Silva (2017).

Ainda dentro da temática da infância e do Candomblé, o estudo de Rodrigues (2021) concentrou-se na investigação das experiências infantis no terreiro *Ilé Axé Igbá Omí*, localizado em São João de Meriti, Baixada Fluminense. De natureza etnográfica, a pesquisa, assim como as realizadas por Gomes (2015), Costa (2017) e Conceição (2023),

utilizou entrevistas individuais e a observação participante para compreender como as crianças vivenciam a infância no contexto religioso e como aprendem a lidar com os desafios cotidianos nesse ambiente.

Assim, Rodrigues (2021) consegue, em sua pesquisa, destacar a importância de dar voz às vivências das crianças candomblecistas na pesquisa, dessa maneira, buscando reconhecer o Candomblé não só como uma religião, mas como um sistema de valores e visão de mundo graças a ancestralidade de base africana. Por fim, Rodrigues (2021) contrasta esses valores com a visão eurocêntrica enraizada que é predominante nas estruturas educacionais do Brasil.

Saberes Tradicionais, Ancestrais e Educação

Nessa categoria, estão situados os trabalhos que falam sobre Saberes Tradicionais e a importância da Ancestralidade, bem como, de que modo esses conhecimentos podem estar inseridos nos espaços de educação. Desse modo, oferecem um panorama das diversas formas como o Candomblé se intersecciona com aspectos educativos e culturais, proporcionando contribuições valiosas para esta análise.

A pesquisa de Azevedo (2015) explora a importância das árvores sagradas no Candomblé, demonstrando como espécies específicas são integradas à liturgia e à identidade religiosa. Sob essa ótica, Azevedo (2015) evidencia que as árvores não são apenas elementos naturais, mas são vistas como casas dos orixás, sendo adoradas e veneradas. O estudo destaca a união entre natureza e religião, e como a conservação ambiental é intrínseca às práticas religiosas, reforçando a necessidade de respeito e cuidado com o meio ambiente.

Essa perspectiva pode ser utilizada em programas educacionais para promover a educação ambiental, destacando os valores ancestrais e ecológicos do Candomblé e ainda dialoga com o argumento de Hora Filho (2016), que defende sua perspectiva educacional da ecopedagogia, bem como com Kageran (2021), quando ressalta a relação ecológica que o Candomblé tem a proporcionar para a educação ambiental.

O estudo de Lopes (2022), por sua vez, foca na troca de saberes tradicionais através do jogo de búzios no Candomblé, que é um saber ancestral e tradicional. Entretanto, o autor parte de uma abordagem metodológica diferente dos demais estudos descritos nesta categoria: a autoetnografia. Essa escolha é fundamental, pois permite que o pesquisador analise criticamente sua própria experiência como praticante da religião, revelando como os saberes são transmitidos e como o processo pedagógico no terreiro é dinâmico, afetivo e transformador.

Dessa maneira, Lopes (2022) através desta abordagem metodológica destaca a importância da oralidade, memória e identidade na educação, ressaltando como os rituais e práticas afro-religiosas podem ser vistos como atos de resistência cultural e pedagógica.

No trabalho de Gomes (2015), ele busca investigar a relação entre a cosmovisão (Adão, 2012) africana e as práticas de Educação Ambiental no terreiro *Ilé Àse Opó Osogunlade*. Tratando-se de uma pesquisa-ação etnográfica conduzida no terreiro de Candomblé de nação Ketu, destaca os referenciais ecológicos presentes nas práticas religiosas, reforçando a correlação entre cultura e natureza. Dentro do desenvolvimento do estudo, Gomes (2015) defendeu que através de oficinas realizadas com a comunidade do terreiro proporcionaram um espaço para a troca de saberes entre o espaço acadêmico e a tradição e ancestralidade, promovendo uma ética ambiental compatível com a preservação da vida.

Em sincronia com o trabalho anterior, a pesquisa de Costa (2017) vai abordar o uso e a importância das plantas e ervas na cultura afro-brasileira em terreiros de Candomblé. A pesquisa, também com abordagem etnográfica, realizada em Campina Grande/PB, destacou que as plantas têm um papel vital nos rituais, na cura de doenças, sendo fundamentais para a manutenção da saúde física e espiritual. Costa (2017) ressalta que a utilização das ervas, conforme orientações dos Babalorixás e Yalorixás, os quais demonstram uma rica interseção entre saberes tradicionais e práticas médicas.

Por fim, Azevedo (2022) investiga o uso medicinal e ritual das flores na Umbanda e no Candomblé. A pesquisa-ação, realizada em terreiros de Candomblé e Umbanda, evidencia que as flores, embora menos destacadas que as folhas, possuem um papel simbólico significativo na cura espiritual e na harmonização do ambiente. Este estudo revela a importância das práticas ritualísticas que ampliam o uso das flores nas cerimônias, contribuindo para a compreensão da conexão entre o físico e o espiritual e como poderiam estar inseridos nos currículos educacionais (Azevedo, 2022).

Gênero, Matriarcalidade, Educação e Candomblé

Esta categoria abrange os estudos que investigam a relação intrínseca entre as questões de gênero e matriarcalidade que, comumente, estão inseridos no Candomblé e permeiam a educação. Diante do exposto, é válido defender o uso do termo Matriarcalidade que é concebido como modelo de estrutura familiar que resgata e valoriza a família extensa matriarcal como alternativa ao modelo nuclear, destacando a importância das relações e estabilidade centrada na mãe e nos filhos, sem as conotações negativas de desorganização familiar associadas a estudos anteriores sobre o matriarcado

negro, além de reconhecer a liderança de mulheres mais velhas e poderosas dentro da estrutura familiar (Hita, 2005).

Mediante essa perspectiva, trazendo para o espaço do Candomblé, os trabalhos de Silva (2023) e Silva (2022) investigam o papel central das mulheres nas comunidades de Candomblé, revelando como essas figuras femininas desafiam e buscam outros significados para as estruturas sociais e religiosas.

No estudo de Silva (2023), é explorado as *Ekedis* e *Makotas*, cargos exclusivamente femininos nos Candomblés de Ketu e Angola, respectivamente. Estas mulheres são fundamentais na estrutura hierárquica dos terreiros, desempenhando funções de cuidado e educação que vão além do espaço religioso e contribuem para uma proposta educacional antirracista e antissexista. O estudo ressalta a importância de um paradigma educacional que valorize o afeto e o cuidado, elementos essenciais nos papéis desempenhados por Ekedis. Em contrapartida, Silva (2022) busca investigar as trajetórias formativas das primeiras ialorixás do Terreiro de Santa Bárbara. A pesquisa mostra como essas líderes religiosas, através de suas ações e resistências, enfrentaram as barreiras do racismo e sexismo ao longo do século XX.

As táticas desenvolvidas por essas mulheres, como a formação de redes de apoio e sociabilidade e a adaptação de suas práticas religiosas, evidenciam sua resiliência e capacidade de liderança. Ambos os estudos destacam a importância de compreender a formação individual não apenas através das instituições formais de educação, mas também pelas experiências e práticas culturais do dia a dia.

Por fim, Lira (2014) defende em seu estudo a perspectiva “teopedagógica” ao examinar as ações educativas e processos pedagógicos da Comunidade e Terreiro *Ilê Àṣẹ Yemojá Omi Olodò*. Em sua proposta, Lira (2014) identifica elementos que promovem o empoderamento e a autonomia das mulheres negras, ajudando a superar a violência de gênero. A pesquisa enfatiza a interseccionalidade entre gênero, etnicidade e religião, demonstrando como a tradição e a ancestralidade afrocentradas podem fortalecer ações contra a violência de gênero.

Afro-Tecnologia e Educação

Nesta categoria, estão agrupadas as pesquisas sobre os terreiros de Candomblé que têm evidenciado que redes digitais e plataformas online ampliam os espaços de aprendizagem, sociabilidade e empoderamento dos membros das comunidades (Conceição, 2019; Pereira, 2018). Essa integração entre tradição e ciberespaço fornece

um contexto essencial para compreender os processos educativos e interativos que serão apresentados nos resultados deste estudo.

Os trabalhos de Conceição (2019) e Pereira (2018) detalham como as redes digitais e plataformas ciberespaços, como o Facebook, se tornaram importantes espaços de educação e socialização na comunidade do Candomblé. Esses estudos complementam a literatura existente sobre processos educativos de terreiros revelando novas dimensões de interações entre tradições e modernidade.

Conceição (2019) explora o conceito de “ciberaxé”, uma rede que utiliza plataformas digitais para divulgar conteúdos relacionados ao mundo religioso afro-diaspórico. Seu estudo mostra que o ciberaxé criou um espaço de produção de sociabilidade e subjetividade, influenciando a lógica tradicional de socialização e aprendizagem de conhecimentos sagrados na comunidade do Candomblé. A análise das publicações dos participantes online destaca como a tecnologia facilita a troca de conhecimentos e relatos de violência e intolerância, mudando assim a dinâmica de interação e aprendizagem dentro destas comunidades religiosas.

Pereira (2018) centra-se nas redes educativas construídas pela comunidade de Candomblé e na sua relação com as trajetórias formativas dos seus membros, nomeadamente no que diz respeito à interação com o ciberespaço. O estudo tem como foco a comunidade de Candomblé *Egbè Ilè Ìyá Omidayè Aṣé Obálayó*, liderada por Mãe Márcia d'Oxum, e como as narrativas e criações dos membros da comunidade, facilitadas pelas redes sociais, contribuem para processos de empoderamento que permitem que eles se tornem seus próprios autores. A pesquisa de Pereira mostra que o papel de Márcia como formadora e coordenadora dessas redes educativas foi crucial, e que o seu conhecimento, inspirado nas figuras de Oxum, facilitou conexões e ligações entre os participantes.

Estudos como esse dialogam diretamente com Godoi (2020), Aguiar (2015), Kageran (2021), Barroso (2016) e Hora Filho (2016), e ressaltam a importância do processo educativo dos terreiros de Candomblé, enfatizando a oralidade, a coletividade e a contribuição para o desenvolvimento espiritual, intelectual e material. A integração do processo educativo tradicional dos terreiros de Candomblé com as novas possibilidades oferecidas pelo ciberespaço representa uma mudança significativa. As redes digitais expandem as oportunidades sociais e de aprendizagem, mantendo a base cultural e espiritual das comunidades, ao mesmo tempo que respondem às novas necessidades e desafios do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito principal deste estudo foi de mapear as teses e dissertações que abordam a relação entre Candomblé e educação, identificando as principais temáticas e contribuições dessas pesquisas para a compreensão e valorização das religiões de influência afro-brasileira, africana e indígena no âmbito educacional. Sendo assim, buscou-se destacar a riqueza e a complexidade dos processos educativos associados ao Candomblé, enfatizando a importância das práticas educativas para a preservação e transmissão das tradições culturais e religiosas afro-brasileiras.

Os resultados mostraram uma diversidade significativa de métodos e temas investigados ao longo dos anos, com um aumento expressivo de estudos sobre o tema em 2019. A análise dos programas de pós-graduação e instituições de ensino superior abrangidos mostra amplitude e representatividade, refletindo a diversidade regional do Brasil. Esta distribuição é crucial para difundir o conhecimento e promover a inclusão social através da educação.

A categorização das pesquisas em temáticas, como processos educacionais nos terreiros, a relação entre religião e educação, a educação infantil e juvenil, saberes tradicionais, e questões de gênero e matriarcalidade, permite uma compreensão mais detalhada e contextualizada das principais temáticas de foco. Cada uma dessas categorias contribuiu para uma visão holística das práticas educativas no Candomblé, destacando a importância da oralidade, da ecopedagogia, da valorização dos saberes ancestrais e do papel central das mulheres nas comunidades religiosas. A pesquisa evidenciou a necessidade de um paradigma educacional que valorize a diversidade cultural e religiosa, promovendo a inclusão e o respeito às tradições afro-brasileiras. As metodologias empregadas, como a etnografia, a autoetnografia e a pesquisa-ação, revelam-se ferramentas valiosas para uma análise aprofundada e participativa, permitindo a integração de perspectivas e experiências diversas.

Ao longo da análise das categorias, foram identificadas lacunas importantes na produção acadêmica mapeada. Observou-se, em diferentes eixos temáticos, a escassez de estudos voltados à educação básica, especialmente no que se refere à aplicação concreta das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no contexto escolar. Também se evidenciou a pouca atenção dedicada à infância e à juventude nos terreiros, bem como a reduzida presença de abordagens interseccionais que articulem raça, gênero, classe, território e religiosidade. Ademais, a concentração regional de parte das pesquisas analisadas limita a visibilidade da pluralidade dos Candomblés existentes em diferentes regiões do país.

Apesar das contribuições apresentadas pelos estudos reunidos nesta categoria, observa-se uma escassez de pesquisas que abordem a educação básica e a aplicação concreta das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, indicando uma lacuna importante na produção acadêmica analisada.

Os resultados obtidos neste primeiro artigo permitem mapear de forma detalhada como os conteúdos estavam sendo abordados, quais metodologias eram utilizadas e de que forma os conceitos eram trabalhados nas pesquisas que enfocavam educação e Candomblé. Esse mapeamento fornece uma base sólida para direcionar futuras intervenções pedagógicas mais alinhadas aos objetivos do ensino de Ciências, em diálogo com a Lei 10.639/03. Além disso, ao situar o estudo dentro do campo ao qual está inserido, o artigo contribui para a compreensão mais ampla do panorama educacional, articulando-se com os demais trabalhos da pesquisa e fornecendo subsídios concretos para o alcance do objetivo maior do projeto de pesquisa em que este estudo se insere.

Em suma, este estudo contribui para o reconhecimento do Candomblé como um sistema educacional rico e multifacetado, essencial para a formação de identidades, a resistência cultural e a promoção de uma educação mais justa e equitativa. A valorização dos saberes tradicionais e a inclusão das perspectivas afro-brasileiras nos currículos educacionais são passos fundamentais para uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Os achados desta investigação suscitam reflexões sobre a formação de professores no Brasil, especialmente no que se refere à presença, ainda de maneira incipiente, dos saberes de matriz afro-brasileira nos processos formativos. Que concepção de professor emerge das produções analisadas? Em que medida tais pesquisas tensionam a formação inicial marcada pela hegemonia de epistemologias eurocentradas? As lacunas identificadas, particularmente no campo da formação de professores de Biologia, evidenciam a necessidade de aprofundar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem práticas formativas comprometidas com a pluralidade epistemológica e com a justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADÃO, J. M. Características da cultura e cosmovisão africanas e centralidade do culto aos orixás no Brasil. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, p. 57-70, 2011.

AGUIAR, A. M. A. de. Batuques de Candomblé: histórias, trajetórias e reflexões de cinco yalorixás do Candomblé da Baixada Fluminense para repensar a educação. 2015.

150 f. **Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

ALMEIDA, M. N. de. Vivendo entre dois mundos e aprendendo com a sabedoria de um terreiro de Candomblé sob a mira do racismo religioso. 2019. 199 f. **Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

ALVES, K. C. H.; POVH, J. A.; PORTUGUEZ, A. P. Etnobotânica de plantas ritualísticas na prática religiosa de matriz africana no município de Ituiutaba, Minas Gerais. **Ethnoscintia-Brazilian Journal of Ethnobiology and Ethnoecology**, v. 4, p. 1- 10, 2019.

AZEVEDO, T. S. de. Saberes ancestrais sobre o uso ritualístico e medicinal de flores no Candomblé da Nação Angola e na Umbanda. 2022. 147 f. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade)** – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

AZEVEDO, V. A. M. de. Ewé Igbo: árvores sagradas do Candomblé no contexto socioambiental. 2015. 131 f. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia; Biodiversidade e sociedade)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

BARROSO, G. N. Educação e tradição de crianças e adolescentes praticantes de Candomblé Ketu, os Èwè do Ofá Kare. . 2016. 133 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.

BOOTH, W.; COLOMB, G.; WILLIAMS, J. **A arte da pesquisa**. Martins Fontes, 2000.

BOTELHO, D.; FLOR DO NASCIMENTO, W. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos Candomblés. **Participação**, Brasília, n. 17, jan. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/view/5991/4956>>. Acesso em: 28 de Maio de 2024.

BOTELHO, P F. Ewé awo: o segredo das folhas no Candomblé da Bahia. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros**, ano, v. 1, 2011.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122- 155.

CONCEIÇÃO, L. A. A. da. “Ciberaxé” : redes formativas e de difusão do conhecimento do Candomblé. 2019. 179 f. **Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

- COSTA, A. M. Infâncias nas redes educativas de Iemanjá no Ilê Omiojuarô. 2018. 94 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COSTA, J. do R. As folhas formando a grande força: As ervas na ritualística em terreiros de Candomblé em Campina Grande/PB. 2017. 92f. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)** - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CRUZ, M. D. da. Entre terreiro e escola : processos de formação de jovens candomblecistas. 2018. 91f. **Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino)** - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2018.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.
- FILIZOLA, G. J. As crianças de Candomblé e a escola : pensando sobre o racismo religioso. 2019. 213 f. **Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades)** - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.
- FLOR DO NASCIMENTO, W.; BOTELHO, D. *Èkó láti sayé*: Educação e resistência nos Candomblés. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 408–425, 2020.
- GHELARDI, V. G. Candomblé, práticas educativas e as relações de gênero no espaço social onde filhas e filhos de santo aprendem e ensinam por meio da oralidade. 2015. 173 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.
- GOMES, S. de F. A Diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica e as religiões brasileiras de matriz africana. 2016. 166f. **Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica)** – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.
- GOMES, V. M. da S. “Kò sí ewé, kò sí òrìsà” (sem folha, não há orixá): vivências ecológicas no Ilê Àse Opó Osogunlade. 2015. vii, 200 f., il. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- HITA, M. G. Geração, raça e gênero em casas matriarcais. In: **MOTTA, A. B. da; AZEVEDO, E. L.; GOMES, M. Q. de C. Reparando a falta: dinâmica de gênero em perspectiva geracional**. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher, 2005. 216 p.
- HORA FILHO, E. A. da. Ecopedagogia no terreiro de Candomblé Angola. 2016. 113f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

KAGERAN, T. C. S. de S. *Corpos, Memórias e Saberes Inscritos na Educação nos Terreiros de Candomblé da Bahia no Tempo Presente*. 2021. 105f. il. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

LAGO, A. O. do. *Entre Darwin e Oxalá: re-existência, atos de currículo, descolonização do saber e decolonialidade epistêmica no ensino de ciências naturais no contexto de uma escola de terreiro*. 241 f. il. 2023. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

LEANDRO, M. E. da S. *30 anos do Ilê Omiojuaró: arte, educação e ativismo nas redes de Mãe Beata de Iyémonjá*. 2015. 111 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LIMA, V. da C. **A família de santo nos Candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupais**. Corrupio, 2003.

LIMA, V. da C. Organização do grupo de Candomblé: estratificação, senioridade e hierarquia. In C. E. M. Moura (Org.), **Culto aos orixás, voduns e ancestrais nas religiões afro-brasileiras**. Bandeira de Alairá, p. 79-122, 2004.

LIRA, L. C. da S. P. de. *Elementos teopedagógicos afrocentrados para superação da violência de gênero contra as mulheres negras: diálogo com a comunidade-terreiro Ilê À Se Yemojá Omi Olodó e "O acolhimento que alimenta a ancestralidade"*. 2014. 271 f. **Tese (Doutorado em Teologia)** - Faculdades EST, São Leopoldo, 2014.

LOPES, D. S. Saberes tradicionais a partir do jogo de búzios no Candomblé. Orientadora: Francilene de Aguiar Parente. 2022. 140 f. **Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura)** - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

LOSS, D. E. S. *Hungbê, um passado como referência: narrativas e experiências de ancestralidade nas práticas educativas no Ilê Axé Omilodé (João Pessoa-PB)*. 2020. 248 f. **Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades**, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2020.

MACRAE, E.. Canabis, racismo, resistência cultural e espiritualidade. In: MACRAE, Edward; ALVES, Wagner Coutinho. **Fumo de Angola: canabis, racismo, resistência cultural e espiritualidade**. Salvador: Edufba, 2016. p. 25-60.

MELO, C. J. B. de. *Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife*. 2015. 171f. **Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião)** – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C.. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.,

NASCIMENTO, W. F. do. Enterreirando a investigação: sobre um ethos da pesquisa sobre subjetividades. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 72, n. SPE, p. 199-208, 2020.

OLIVEIRA, A. G. de. A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás. 2014. 285f. **Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea)** – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

PEREIRA, M. Conceição Alves. Redes Educativas no Terreiro Ilê Omidayê: uma pesquisa com os cotidianos na cibercultura. 2018. 281 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, M. C. A. Redes Educativas no Terreiro Ilê Omidayê: uma pesquisa com os cotidianos na cibercultura. 2018. 281 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PRADO, M. S. M. Programa Universidade Para Todos nos terreiros Ilê Axé Opô Afonjá e Templo e Escola Umbandista Mata Virgem: experiências cognitivas de aprendizagem multirreferencial e polilógica para a difusão do conhecimento. 2023. 142f. **Tese (Doutorado Difusão do Conhecimento)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RODRIGUES, M. Q. P. A infância candomblecista: Os aprendizados construídos pelas crianças no Terreiro Ilê Axé Igbá Omi. 2021. 94f. **Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação)** - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SANTOS, I. C. O que Exu tem a ver com a escola?. 2016. 137f. **Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)** - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

SANTOS, J. G. M. dos. Entre o Orum e o Aiê, o que a Geografia pode aprender? De Exu a Oxalá, o que a Geografia pode ensinar? – Cruzos de encantamento entre ensino e cultura iorubá em narrativas de um professor. 2021. 129f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SANTOS, T. S. L. dos. Educação musical do Terreiro de Mãe Amara. 2020. **Dissertação (Mestrado em Música)** – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, A. (Muzakiri) da S. Aprendizagens ancestrais desenhadas por corpos-territórios de crianças em casas de Candomblé da Nação Angola Muxicongo. 2023. 118 f. **Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade)** - Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

SILVA, I. S. da. Pelas mãos das Ekedis e Makotas: o poder matriarcal nos processos educacionais nos Candomblés. 2023. 226 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, R. L. da. NOVOS PANORAMAS PARA O ENSINO RELIGIOSO: Uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso. 2017. 149f. **Dissertação (Mestrado Ciências da Religião)** - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

SILVA, S. T. da. Os/as educandos/as candomblecistas e umbandistas da educação de jovens e adultos: sentidos atribuídos ao processo de escolarização. 2019. 254f. **Dissertação (Mestrado em em Educação e Docência)** - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, T. A. S. M. da. Forjadas na arte da resistência: um estudo sobre a formação de Maria Oyá, Mãe Biu e Madrinha Tila da Nação Xambá (1927-1978). 2022. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, V. M. da; SANT'ANA, C. de C.; SANT'ANA, I. P. Pesquisas que relacionam matemática e arte: uma análise dos trabalhos publicados na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. **Com a Palavra, o Professor**, [S. l.], v. 7, n. 18, p. 35–56, 2022

VIEIRA, M. B. da S. Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT. 2016. 102 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

CAPÍTULO DOIS: “MESMO QUEIMANDO O NOSSO POVO, NÃO QUEIMARÃO A ANCESTRALIDADE”: O CONHECIMENTO TRADICIONAL E A FORMAÇÃO DA CRITICIDADE NO CANDOMBLÉ

Resumo: O presente estudo investigou o conhecimento tradicional presente nas práticas de um terreiro de Candomblé, localizado em Aracaju-SE, analisando como esse saber contribui para a formação da criticidade, a construção de valores e a estruturação de perspectivas de mundo mediadas pela vivência religiosa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e analítica, fundamentada em entrevistas semiestruturadas com praticantes de um terreiro de Candomblé. As entrevistas foram gravadas e posteriormente submetidas à Análise Crítica do Discurso, conforme proposta por Norman Fairclough (2001). Os resultados destacam que o conhecimento tradicional desempenha um papel crucial na preservação de saberes ancestrais, promovendo reflexões críticas sobre desigualdades sociais e ambientais. A análise também revelou o protagonismo das mulheres na transmissão desses saberes e na manipulação de ervas, evidenciando a centralidade do gênero na estruturação das práticas religiosas. Nas considerações finais, o estudo reforça a relevância do Candomblé como agente de resistência cultural e promotora de sustentabilidade, destacando a necessidade de políticas públicas que valorizem os saberes tradicionais como aliados na conservação ambiental e na formação de perspectivas críticas e inclusivas.

Palavras-Chave: Religiões de Matriz Africana; Epistemologias afro-brasileiras; Conhecimento Tradicional; Análise Crítica do Discurso.

Abstract: The present study investigated the traditional knowledge present in the practices of a Candomblé terreiro, located in Aracaju-SE, analyzing how this knowledge contributes to the formation of criticality, the construction of values and the structuring of perspectives of the world mediated by religious experience. The research adopted a qualitative, exploratory and analytical approach, based on semi-structured interviews with practitioners of a Candomblé terreiro. The interviews were recorded and later submitted to Critical Discourse Analysis, as proposed by Norman Fairclough (2001). The results highlight that traditional knowledge plays a crucial role in the preservation of ancestral knowledge, promoting critical reflections on social and environmental inequalities. The analysis also revealed the role of women in the transmission of this knowledge and in the manipulation of herbs, evidencing the centrality of gender in the structuring of religious practices. In the final considerations, the study reinforces the relevance of Candomblé as an agent of cultural resistance and promoter of sustainability, highlighting the need for public policies that value traditional knowledge as allies in environmental conservation and in the formation of critical and inclusive perspectives.

Keywords: African Diaspora Religions; Afro-Brazilian Epistemologies; Traditional Knowledge; Critical Discourse Analysis; Ethnobotany.

INTRODUÇÃO

“[...] Porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade. Mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados. Mesmo queimando o nosso povo, não queimarão a ancestralidade.” (Santos, 2015, p.45).

Dentro das tradições de matriz afro-brasileira, africana e indígena, a oralidade sempre se estruturou como um alicerce essencial para manter viva a memória, a resistência e o conhecimento dos nossos ancestrais. Conforme apontam Santos Filho e Alves (2017), a tradição oral é fundamental para a preservação dos saberes e práticas culturais, funcionando como um meio de resistência e afirmação identitária.

Apesar de sua centralidade na preservação da memória, da ancestralidade e dos saberes tradicionais, a oralidade que sustenta as práticas educativas do Candomblé historicamente não encontra reconhecimento nem legitimidade nos espaços hegemônicos

de produção do conhecimento, especialmente na escola. Essa desvalorização das formas orais de transmissão do saber contribui para o apagamento e o silenciamento dos conhecimentos de matriz africana e afro-brasileira no campo educacional, em particular no ensino de Ciências, tal processo já foi amplamente problematizado por pesquisadores da educação em ciências. Estudos como o de Verrangia (2010) evidenciam que o ensino de ciências, historicamente orientado por uma epistemologia eurocentrada, tende a excluir conhecimentos e práticas culturais afro-brasileiras que também produzem modos legítimos de compreender o mundo natural. De forma convergente, Brito e Machado (2018) demonstram que a ausência de referências aos povos africanos na construção curricular da ciência reforça o racismo epistêmico e a tradição seletiva que marginaliza as contribuições negras e indígenas.

Nessa mesma direção, Guimarães e Medeiros (2016) defendem a urgência de romper com o paradigma disjuntivo da modernidade, reconhecendo nas cosmovisões ancestrais e nos saberes tradicionais um potencial para repensar as relações entre ciência, natureza e humanidade. Assim, este trabalho insere-se nesse movimento coletivo de resistência e reexistência epistêmica, reconhecendo que pensar a formação docente em ciências exige dialogar com tais produções que já vêm denunciando o epistemicídio e apontando caminhos para uma educação pluriepistêmica e antirracista.

Mediante inúmeras tentativas de epistemicídio e apagamento cultural, a reflexão de Nego Bispo (2018) sobre a centralidade da oralidade como estratégia de resistência, anteriormente mobilizada neste texto, evidencia a resiliência das comunidades tradicionais, que transformaram suas experiências históricas de luta em ferramentas de preservação e afirmação da identidade cultural (Silva, 2018).

Numa construção histórica marcada pela escravidão e pela imposição da cultura ocidental, as religiões de origem africana assumiram um papel fundamental na resistência e na preservação dos saberes ancestrais no Brasil. Introduzidas durante o período colonial, essas práticas foram sistematicamente perseguidas e categorizadas como ameaças à ordem estabelecida, estruturada sob valores cristãos e eurocêtricos (Macrae, 2016). Apesar de séculos de repressão e epistemicídio, as comunidades de terreiro resistiram e estabeleceram-se como espaços de retiro identitário e preservação cultural, baseando-se no reconhecimento da conexão entre o espiritual, o social e o natural (Lima, 2003; Esmeraldo Paz *et al.*, 2015).

Os terreiros de Candomblé são espaços religiosos e comunitários que, além de manterem viva a herança espiritual dos povos africanos, desempenham um papel formativo central na construção de identidades, valores e modos de vida baseados na ancestralidade e no respeito à natureza (Kileuy; Oxaguiã, 2015). Estruturados por meio de hierarquias simbólicas, respeitando as ritualísticas e práticas coletivas, esses espaços são atravessados pela oralidade, pelo silêncio, pelos gestos e pelas experiências cotidianas. Mais do que templos religiosos, os terreiros são escolas de mundo onde se aprende por meio do corpo, da convivência e da escuta dos mais velhos, numa lógica que não dissocia o saber do viver. Embora apresentem variações conforme a nação⁴, como Ketu, Angola ou Jeje, compartilham um fundamento comum: o axé, é a força vital que rege a conexão entre humanos, orixás e a natureza em sua totalidade (Prandi, 2000).

O Candomblé, nesse sentido, não se reduz a crenças espirituais; ele constitui um sistema educativo que articula ética, cosmologia, saúde e território (Kileuy; Oxaguiã, 2015). A oralidade, no contexto das religiões de matriz africana, não é apenas uma forma de comunicação, mas uma tecnologia ancestral de transmissão do saber, na qual corpo, voz, gesto, silêncio e afeto compõem uma pedagogia enraizada na ancestralidade, uma verdadeira pedagogia da ancestralidade, que articula formação, identidade e pertencimento (Pimenta; Passos; Silva, 2022)

Como afirma Martins (2002), a oralitura constitui uma forma de inscrição da memória coletiva em performance, e o tempo das narrativas negras é espiralar, regido por repetições, pausas e deslocamentos. Assim, o terreiro educa por meio da vivência e da escuta ativa, e não pela lógica ocidental da linearidade e da abstração. A palavra de um mais velho, um cântico, uma folha que se aprende a colher, tudo isso carrega um saber que forma sem necessariamente escolarizar. Para Rufino (2019), o terreiro é um campo epistêmico que opera sob o signo da encruzilhada: ali, múltiplas vozes se cruzam, se afetam e se transformam. É uma pedagogia da convivência e da sensibilidade, onde o tempo não é da urgência, mas da maturação.

⁴ No candomblé este termo não designa um país, mas uma tradição religiosa de origem africana específica. Cada nação corresponde a uma matriz cultural e linguística trazida de uma região da África, incluindo seus rituais, deuses (por exemplo, orixás, voduns ou inquices), cânticos e costumes. Assim, as casas de candomblé seguem liturgias próprias: por exemplo, o candomblé Ketu (iorubá) emprega idioma, toques de atabaque e festas característicos da tradição iorubá; o Jeje (fon/ewé) segue os ritos fon/ewé; o Angola provém da matriz bantu, e assim por diante. Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã (2015) enfatizam que cada nação mantém suas próprias características, segredos e fundamentos específicos. Em suma, o uso de nação no candomblé evidencia a diversidade das matrizes africanas que estruturam cada casa religiosa, não correspondendo em nada ao conceito político moderno de país

Gomes (2003) também ressalta que a oralidade nas comunidades negras é um modo de resistência ao apagamento histórico e uma via potente de constituição de identidades, de mundo e de conhecimento. Nessa perspectiva, a educação que nasce no terreiro é também um gesto político de resistência e afirmação de modos de vida, ela forma para o cuidado, para a memória e para a coletividade.

Dentre esses saberes, destaca-se o conhecimento tradicional como elemento central, integrando práticas religiosas e culturais que conectam as plantas com rituais de cura e fortificação espiritual. É um conhecimento que não só é duradouro como patrimônio cultural, mas também se apresenta como contraponto às perspectivas eurocêntricas, apoiando a descolonização do conhecimento científico e a valorização das epistemologias afro-brasileiras (Arenas; Cairo, 2009).

O uso de plantas no Candomblé constitui um dos pilares das práticas rituais, cosmológicas e terapêuticas que estruturam essa tradição religiosa. Esses saberes não se restringem a uma dimensão utilitária, mas se organizam a partir de um sistema simbólico e espiritual complexo, no qual as plantas são compreendidas como entidades vivas, portadoras de axé e mediadoras das relações entre humanos, natureza e sagrado.

Estudos como os de Oliveira e colaboradores (2020) e Pinheiro e colaboradores (2021) destacam o papel dos erveiros e erveiras como detentores de um conhecimento ancestral que articula cura, proteção espiritual e mediação com o sagrado. Já Sátiro e colaboradores (2020), ao investigarem o uso de ervas no Agreste alagoano, apontam para uma dimensão mágica, mística e medicinal das plantas, que são empregadas tanto em banhos e defumações quanto em obrigações litúrgicas.

Outras pesquisas, como a de Santos e colaboradores (2015), chamam atenção para o comércio de plantas sagradas nas feiras livres de Salvador, indicando como esse saber circula entre espaços urbanos e religiosos. Além disso, o estudo de Freitas e colaboradores (2012) revela que o conhecimento sobre plantas nos terreiros é atravessado por relações intergeracionais e por um processo contínuo de reinterpretação simbólica, mostrando como os saberes são transmitidos por meio da convivência, da oralidade e da experiência ritual.

Já a pesquisa de Ramos, Manjavachi e Lemos (2024) evidenciam como o manejo de plantas em comunidades de terreiro está profundamente associado a uma ética ambiental enraizada, que orienta práticas de colheita responsável, respeito aos ciclos da natureza e reciprocidade com os elementos naturais. Embora haja avanços na

documentação dessas práticas, a maior parte das investigações ainda se limita à descrição de espécies e usos, negligenciando o potencial formativo e epistêmico desses saberes no contexto educativo.

É justamente essa lacuna que este estudo busca preencher, ao refletir sobre o papel das plantas sagradas como mediação entre ancestralidade, consciência ambiental e formação crítica de professores de Ciências. Dentro dessa temática, transitaremos por duas áreas: Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e Educação Ambiental Crítica (EAC).

A ERER constitui um campo político e pedagógico fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e para a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil, fruto da luta árdua e constante do Movimento Negro. Regulamentada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; 2008), que alteram a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), essa política torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígenas nas escolas de educação básica.

Para além do cumprimento legal, trata-se de uma ação voltada à reconstrução da dignidade histórica dos povos negros e à afirmação de epistemologias silenciadas ao longo do processo de colonização. Autoras como Gomes (2003) e Gonçalves e Silva (2018) argumentam que a ERER implica não apenas a inserção de conteúdos curriculares, mas a transformação das práticas pedagógicas e das relações escolares, com vistas à justiça racial e ao reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira. Ao articular saberes tradicionais, oralidade e espiritualidade, a ERER também se torna terreno fértil para o diálogo com territórios educativos como os terreiros de Candomblé, especialmente no contexto da formação de professores.

Essa transformação pedagógica proposta pela ERER encontra um aliado estratégico na EAC, que, ao problematizar as relações entre sociedade, natureza e poder, amplia o debate para além da conservação ambiental, incorporando dimensões éticas, políticas e culturais na formação dos sujeitos (Carvalho, 2004; Layrargues; Lima, 2014). Ao reconhecer que as crises socioambientais estão imbricadas com desigualdades históricas e raciais, a EAC aproxima-se das epistemologias afro-brasileiras ao valorizar modos outros de relação com a terra, o território e o sagrado (Leff, 2001), articulando ética, ancestralidade e ecologia. É justamente essa articulação, presente nas práticas e saberes dos terreiros, que oferece um contraponto vital e uma potente fonte de renovação

para o ensino de Ciências, historicamente estruturado sob uma matriz eurocêntrica (Santos, 2007), convidando à construção de uma abordagem mais plural, crítica e epistemologicamente diversa.

A EAC, por sua vez, emerge como contraponto às abordagens conservacionistas e comportamentais da educação ambiental, assumindo uma postura política frente às desigualdades socioambientais produzidas pelo modelo de desenvolvimento capitalista. Orientada pelos princípios da transformação social, da justiça ambiental e da participação política, essa vertente da educação ambiental encontra respaldo legal na Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, definindo-a como um processo permanente e essencial à formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente.

Autores como Loureiro (2004; 2014), Carvalho (2001; 2004) e Layrargues (2006; 2014) defendem que a EAC deve problematizar as relações de poder que produzem injustiças ambientais, sobretudo em comunidades racializadas e historicamente marginalizadas. Ao reconhecer os saberes de populações tradicionais, como os praticantes do Candomblé, a EAC amplia seu campo de ação e se conecta com epistemologias outras, capazes de propor formas de habitar o mundo que desafiam a lógica da exploração e da monocultura do saber e, principalmente, no que diz respeito sobre o ensino de ciências e biologia.

Nesse sentido, a EAC dialoga com a ERE ao reconhecer que as desigualdades ambientais e raciais são expressões de uma mesma lógica colonial de expropriação da natureza e de desvalorização de saberes ancestrais. Para Lima, Torres e Rebouças (2022), a EAC deve enfrentar as crises contemporâneas a partir de uma leitura que articule justiça ambiental, epistemologias do Sul e transformação social. De modo convergente, Costa e Loureiro (2024) destacam que a educação ambiental crítica latino-americana se fortalece ao incorporar perspectivas decoloniais que denunciam a colonialidade e propõem novas formas de relação entre humanidade e natureza. Assim, ao aproximar-se da ERE, a EAC amplia sua potência política ao reconhecer nos saberes do candomblé como caminhos para repensar as formas de habitar o mundo, articulando ética, ancestralidade e ecologia em um mesmo horizonte de reexistência.

O ensino de Ciências no Brasil, historicamente pautado por uma matriz eurocêntrica e positivista, tem sido desafiado por vozes que reivindicam a ampliação de seus marcos epistemológicos e a valorização de outros modos de produzir conhecimento.

Embora os currículos escolares estejam ancorados, majoritariamente, em saberes oriundos da ciência moderna ocidental, há uma crescente mobilização no campo educacional por propostas que reconheçam a legitimidade dos conhecimentos tradicionais, populares e ancestrais (Baptista; Pinheiro, 2021; Ilva; Araújo, 2023). Essa ampliação é fundamental para que o ensino de Ciências deixe de operar como uma instância de reprodução de desigualdades epistêmicas e se transforme em espaço de escuta, diálogo e construção coletiva.

Como destacam Alves-Brito e Macedo (2023), é urgente tensionar as fronteiras disciplinares do ensino científico e incluir epistemologias ameríndias, africanas e afro-brasileiras como parte constitutiva de uma ciência plural, crítica e situada. Nesse contexto, práticas pedagógicas que integrem os saberes das comunidades de terreiro, especialmente em temas como saúde, ambiente e uso de plantas, oferecem um campo fértil para reconfigurar as relações entre ciência, cultura e identidade. Ao ser incorporada ao ensino de Ciências, essa perspectiva amplia as possibilidades de uma educação transformadora, comprometida com a justiça cognitiva, com a equidade étnico-racial e com a reconstrução do tecido simbólico das culturas subalternizadas.

Dessa forma, como essas práticas religiosas e seus saberes botânicos contribuem para a formação da criticidade, a construção de valores morais e a conscientização ambiental nas comunidades de terreiro? Se o terreiro é, como propõe Rufino (2019), uma encruzilhada epistêmica, espaço em que diferentes regimes de saber se cruzam, se tensionam e se recriam, este estudo busca compreender os discursos que ali se entrelaçam, investigando como o conhecimento tradicional, transmitido especialmente pela oralidade, pela experiência e pela prática ritual, conforma modos específicos de pensamento crítico, de construção de valores e de engajamento socioambiental. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo compreender de que modo os saberes tradicionais presentes nas práticas de terreiros de Candomblé em Aracaju, Sergipe, especialmente os saberes botânicos, contribuem para a formação da criticidade, a construção de valores morais e a consciência socioambiental, articulando vivência religiosa, ancestralidade e processos educativos no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação Ambiental Crítica.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste estudo, debruçou-se sobre uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório e analítico (Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007). Esta decisão metodológica se dá por acreditar que seja possível, através desses meios, captar a

profundidade, criticidade e a complexidade do conhecimento tradicional e das perspectivas de mundo construídas no contexto do Candomblé, possibilitando a compreensão detalhada das experiências e significados atribuídos pelos participantes.

Desse modo, foi realizado como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. De acordo com DiCicco-Bloom e Crabtree (2006), esse tipo de entrevista é geralmente estruturada em torno de um conjunto predefinido de questões abertas, com outras perguntas surgindo organicamente durante o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Nesse contexto, o entrevistador assume o papel de conduzir a entrevista e fazer as perguntas, enquanto o entrevistado compartilha suas experiências, opiniões e conhecimentos sobre o tema em questão.

O roteiro passou por um processo de validação prévia, que incluiu a realização de uma entrevista piloto com um membro da hierarquia reconhecida dentro do terreiro em que se realizou a pesquisa. Essa validação teve como objetivo verificar a pertinência, clareza e a amplitude das perguntas formuladas a princípio, garantindo que estivessem alinhadas aos propósitos da pesquisa e que garantisse o respeito no processo da pesquisa. A partir dessa escuta prévia, foram realizadas pequenas alterações no roteiro, voltadas principalmente para ampliar ou tornar mais específicas algumas perguntas, de modo a favorecer a fluidez do diálogo e possibilitar uma maior abertura para os sentidos expressos pelos interlocutores. O roteiro final, ajustado com base nessa validação, é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1- Roteiro para a entrevista semiestruturada com os terreiros.

TEMA	PERGUNTAS
Identidade religiosa no convívio social	1. Qual a razão de ser praticante? 2. Diante da sociedade, você assume sua crença ou a omite por algum motivo? 3. Já sofreu alguma forma de preconceito em razão de sua prática religiosa?
Conhecimento e uso das plantas	4. Quais são as plantas empregadas de forma religiosa? 5. Dentro do culto, quais são as partes mais utilizadas? 6. De que maneira são/foram adquiridos esses conhecimentos que você tem hoje? 7. O gênero influencia em algo na prática do culto? Se sim, na utilização dos vegetais também? 8. Você concorda com o uso das plantas medicinais dentro do Candomblé? E antes de entrar no Candomblé, você já conhecia essas ervas medicinais?

Enraizando a relação com a Natureza	9. Qual o grau de importância das plantas e da natureza para si próprio? 10. Você cultiva ou tem essas ervas em sua casa? Você utiliza as ervas para resolver os problemas da vida (doença, financeiro, familiar, afetivo)? 11. Você acha que é possível colher as ervas sem degradar o meio ambiente? Existem orientações neste ilé sobre a proteção dos recursos naturais?
Experiências e soluções com plantas no campo religioso	12. Se você se sentir confortável, poderia me contar algumas situações em que os problemas foram resolvidos usando ervas? 13. De que maneira a sua crença, baseada na utilização de plantas, influencia na sua percepção de mundo, convívio social e na construção de valores morais?
Encruzando a conservação e sustentabilidade	14. Você conhece o Parque Nacional Serra de Itabaiana (PARNASI)? 15. Existem práticas específicas que podem ajudar a promover a conservação das plantas, ervas medicinais e rituais no Parque Nacional Serra de Itabaiana? 16. Como você vê o papel das comunidades locais e dos praticantes e simpatizantes da religião na conservação do parque e de suas plantas? 17. Quais são os principais benefícios que a conservação do Parque Nacional Serra de Itabaiana traz para a sua comunidade religiosa? 18. Você acha que há espaço para colaboração entre os praticantes espirituais e os esforços de conservação do parque? Se sim, como isso pode ser alcançado? 19. Como você enxerga o equilíbrio entre a conservação do meio ambiente e as práticas espirituais que dependem das plantas presentes no parque? 20. Quais são suas esperanças e preocupações em relação ao futuro das plantas medicinais e rituais no Parque Nacional Serra de Itabaiana?

Fonte: Autoria Própria (2025).

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sendo aprovado conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 80192924.6.0000.5546. Esta aprovação reflete o compromisso deste trabalho em atender aos mais altos padrões éticos na condução da pesquisa. A seleção dos participantes iniciou-se logo após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). A pesquisa foi autorizada mediante a assinatura do Termo de Anuência e Infraestrutura (Apêndice C) pela liderança religiosa responsável pelo terreiro, que também garantiu o acesso ao espaço e às condições necessárias para a realização das entrevistas e observações.

Quanto ao aspecto do sigilo e confidencialidade, a partir das informações fornecidas aos participantes, bem como da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), de que os dados provenientes de suas respostas na entrevista e quaisquer outras informações coletadas têm a garantia do sigilo, foram assegurados a privacidade e o anonimato dos sujeitos participantes nesta pesquisa.

Além disso, aos participantes foi esclarecido sobre o fato de que possui liberdade para se negar a participar da pesquisa, bem como de desistir de participar em qualquer momento durante o seu andamento. Após a leitura completa e a assinatura do TCLE e o Termo de Autorização de Uso de Imagens e ou Depoimentos (Apêndice E) foi realizada a entrevista semiestruturada. Para a seleção dos participantes das entrevistas, ficou estabelecido que seriam pessoas que, dentro da hierarquia do Candomblé, são designadas como cargo de orixá⁵. Essa decisão se deu porque essas pessoas têm uma maior maturidade devido às responsabilidades designadas pelas suas funções, além de ter sido baseada na vivência de um dos autores nesses espaços.

Os participantes da pesquisa são ocupantes de cargos religiosos em um terreiro de Candomblé localizado em Aracaju, Sergipe. Trata-se de uma mulher (Entrevistada Um) negra, iyalorixá, residente em zona periférica da cidade, nascida e formada dentro de uma família afroreligiosa, pedagoga em formação, multiartista e produtora cultural, e de um homem branco, babalásé, professor universitário vinculado a uma instituição de ensino superior (Entrevistado Dois). Ambos são maiores de idade e possuem vivência ativa no terreiro, exercendo funções religiosas e sociais que atravessam suas trajetórias formativas e profissionais.

A partir das gravações das entrevistas, as transcrições dos áudios foram realizadas utilizando a ferramenta gratuita do *Google Colaboratory (Colab)*, uma plataforma baseada no sistema de nuvem que permite escrever e executar código *Python* diretamente no navegador (Silva, 2024). Dessa forma, a ferramenta *Colab* elimina a necessidade de configurações e instalações complexas, proporcionando um ambiente acessível e eficiente para o processamento de dados, além disso, o sistema é vinculado ao endereço eletrônico de acesso único do pesquisador, o que garante a segurança dos dados. Além disso, ele inclui bibliotecas *Python* pré-instaladas, otimizando o uso para tarefas específicas, como

⁵ No contexto do Candomblé, os cargos de orixá referem-se a funções específicas atribuídas aos membros da comunidade religiosa, de acordo com sua iniciação, conhecimento e compromisso com os fundamentos da casa. Esses cargos estruturam a hierarquia do terreiro e envolvem responsabilidades rituais, pedagógicas, administrativas e espirituais. Entre os mais comuns estão: *iyalorixá* (mãe de santo) e *babalorixá* (pai de santo), que lideram o terreiro; *iyakekerê* e *babakekerê*, que atuam como vice-lideranças; *ogãs* e *ekedis*, responsáveis por funções litúrgicas e organizacionais. Esses cargos são consagrados através de rituais e reconhecidos como formas legítimas de autoridade e transmissão de saber, sendo fundamentais para a preservação da tradição e o funcionamento da comunidade (Kiley; Oxaguiã, 2015).

a transcrição automatizada de áudio. Os cadernos criados no *Colab* são salvos automaticamente no *Google Drive*, garantindo segurança e praticidade no armazenamento (Silva, 2024).

A análise dos dados foi conduzida segundo os elementos da Análise Crítica do Discurso (ACD), com base no modelo proposto por Fairclough (2001a, 2003). Essa perspectiva compreende o discurso como uma prática social, dialeticamente articulada a outras dimensões da vida social, como as identidades e as instituições, nas quais os sentidos são produzidos, disputados e transformados. A ACD permite compreender o discurso como um campo de luta simbólica, no qual os sujeitos podem reproduzir, resistir ou ressignificar formas de dominação (Fairclough, 2001b).

Conforme destaca Melo (2011), a ACD busca revelar os mecanismos linguísticos que sustentam desigualdades e exclusões, ao mesmo tempo em que se orienta por um compromisso ético e político de transformação das práticas sociais. Assim, a análise não se limita à descrição textual, mas constitui também uma proposta de ação crítica sobre a realidade discursiva (Fairclough, 2001b).

Segundo Fairclough (2001a), o discurso deve ser entendido como uma prática social que simultaneamente representa, constitui e modifica a realidade, o que exige uma análise articulada entre forma linguística, processos de produção e condições socioculturais. Ao concentrar-se nas dimensões da prática discursiva e da prática social, e não apenas nas relações intertextuais, a análise busca apreender a materialidade do discurso em sua função ideológica e pedagógica, conforme a estrutura analítica proposta por Fairclough. A dimensão da prática discursiva refere-se aos modos como os sujeitos constroem sentidos a partir de suas trajetórias, identidades e posições sociais, neste caso, atravessadas pela vivência no Candomblé e pela ocupação de cargos religiosos de alta responsabilidade no terreiro. Já a dimensão da prática social diz respeito às condições mais amplas de produção desses discursos, envolvendo disputas hegemônicas e contra-hegemônicas, relações de poder, ideologias e processos históricos que incidem sobre os saberes de matriz afro-brasileira no campo educacional.

Conforme explica Chouliaraki e Fairclough (1999), a análise das dimensões possibilita identificar como as práticas discursivas se relacionam a estruturas sociais mais amplas, evidenciando a reprodução ou contestação das hegemonias presentes nas narrativas sobre educação, raça e saberes tradicionais. Assim, a escolha por essa abordagem amplia a compreensão crítica dos textos e práticas, permitindo um olhar mais situado e contextual sobre os discursos analisados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da articulação das práticas discursivas e sociais identificadas, os resultados foram agrupados em temáticas centrais que emergiram do próprio material analisado. Desse modo, essas temáticas não são categorias prévias, mas núcleos de sentido que se formaram a partir das regularidades, tensões e padrões presentes nos discursos dos participantes. Diante das análises dos dados, emergiram quatro eixos, que serão discutidas e fundamentadas ao longo deste trabalho: (i) Importância da oralidade para os saberes sobre plantas; (ii) Candomblé como matriz de formação crítica: identidade, território e justiça socioambiental; (iii) Papéis de gênero e matriarcalidade no Candomblé e (iv) Cuidado ancestral, ecologia sagrada: o Candomblé como prática de preservação ambiental

Importância da oralidade para os saberes sobre plantas

No processo de construção desta categoria, a partir da análise das respostas dos entrevistados e do diálogo com a literatura científica, observou-se que as falas evidenciam a centralidade das folhas e da natureza no contexto do Candomblé. Os discursos analisados destacam o papel fundamental das plantas no equilíbrio espiritual, nas práticas litúrgicas e na vida cotidiana do terreiro, reafirmando sua importância cosmológica, simbólica e educativa. Esses elementos se entrelaçam com uma rica tradição de conhecimento transmitido oralmente, reforçando a relação simbólica e prática entre espiritualidade, ancestralidade e ambiente natural. Além disso, Prandi (2001) destaca sobre como existe uma conexão extensa e profunda entre os candomblecistas e os elementos naturais, principalmente a flora, que são essenciais nos rituais e na cosmologia do Candomblé, sendo possível observar isso ao decorrer de todas as entrevistas.

Dessa forma, dentro do Candomblé, as folhas desempenham um papel crucial em diversas práticas rituais, sociais e terapêuticas, sendo vistas como elementos vivos que carregam axé, ou energia vital. Como destacado pelo Entrevistado Dois:

“Kosi ewe, kosi orisa. Sem folha não tem vida, sem folha não tem nada, sem folha não tem sonho. Nós nascemos e somos o que somos por conta das folhas! A mesma folha que serve para curar serve para matar, depende da proporção e da forma como você vai empregar. Então, a mesma folha que pode me causar um mal, a depender do conhecimento que eu tenho, eu posso utilizá-la para combater o mal e ficar bem [...]”.

O entrevistado dois cita um dito popular da tradição Iorubá que afirma “*Kosi ewé, kosi òrìsà*”, expressão que significa “sem folha não há orixá”. Essa máxima revela a centralidade das plantas nos rituais e na cosmologia do Candomblé, em que as folhas representam o axé, força vital, e simbolizam o respeito à natureza e às divindades. Em todas as entrevistas realizadas, foi possível observar como essa compreensão permanece

viva nas práticas cotidianas dos terreiros, reforçando a ideia de que só existe Candomblé com folha, pois os orixás, nkisis⁶ e voduns as manifestações da natureza (Botelho, 2011; Gomes; Catalão, 2015).

Essa declaração enfatiza que as plantas não são apenas utilizadas em funções utilitárias, apenas como simples objetos do cotidiano, mas são de suma importância para o bem-viver e para a construção de uma relação de harmonia entre o corpo, mente e espiritualidade. Verrangia (2010) corrobora com essa perspectiva quando destaca como as folhas são consideradas portadoras de axé, a energia vital trabalhada dentro das religiões de matriz afrobrasileira, e são utilizadas em diversos contextos litúrgicos, desde banhos, como banhos macerados ou que passam por liturgias específicas, até oferendas aos orixás. Além disso, o autor também debate como esse conhecimento tradicional que vem do Candomblé pode ser uma poderosa ferramenta para enriquecer os espaços de formação na área do ensino de ciências. Principalmente, no que diz respeito ao conhecimento tradicional proveniente dessas comunidades tradicionais, uma vez que, como também é possível observar na fala do entrevistado, existe uma relação de subsistência da religião e das plantas, promovendo uma reflexão sobre a profunda conexão da natureza e o entendimento holístico do ambiente (Verrangia, 2010).

Essa declaração, produzida a partir da posição discursiva de um sujeito que ocupa um cargo religioso no Candomblé, tensiona discursos hegemônicos que reduzem as plantas a objetos utilitários ou a meros recursos naturais disponíveis à exploração. Ao afirmar a centralidade das folhas para o bem-viver e para a harmonia entre corpo, mente e espiritualidade, o enunciado mobiliza uma cosmologia afro-brasileira que reconhece a natureza como viva, relacional e dotada de agência, aspecto amplamente discutido nos estudos sobre o culto aos orixás e o papel sagrado das folhas no Candomblé (Verger, 1981; Neto; Alves, 2010; Barros, 2015). Na dimensão da prática social, esse discurso se configura como contra-hegemônico ao confrontar racionalidades modernas e eurocentradas que fragmentam natureza, espiritualidade e conhecimento, produzindo processos de apagamento e deslegitimação de saberes tradicionais (Grosfoguel, 2016; Santos, 2017; Almeida, 2018). Além disso, ao reivindicar a legitimidade desses modos de conhecer e cuidar do mundo, a fala analisada expressa um potencial de transformação

⁶Nkinsi (ou inquice) é o nome dado às divindades cultuadas pelas casas de Candomblé da nação Bantu, especialmente de origem angolana e congolesa. Assim como os orixás (nação Ketu) e os voduns (nação Jeje), os nkisis representam forças da natureza e da vida, como o trovão, as florestas ou os rios. Cada um tem personalidade, domínio natural e elementos simbólicos próprios, sendo reverenciado através de cantos, toques e rituais específicos (Kileuy; Oxaguiã, 2015).

social, ao se alinhar a perspectivas críticas da Educação Ambiental e da Educação das Relações Étnico-Raciais que denunciam o racismo epistêmico e defendem a pluralidade de saberes no campo educacional (Loureiro, 2007; Verrangia, 2010; Brito; Machado, 2018).

A partir dessa perspectiva, o ensino de Ciências pode ser ressignificado quando se abre à escuta de epistemologias enraizadas em experiências de resistência, oralidade e ancestralidade (Hinkel; Cruz, 2023; Alves, 2024). No caso das comunidades de terreiro, o saber não é fragmentado em disciplinas, mas vivido de forma integrada com o corpo, o território e o sagrado (Hinkel; Cruz, 2023). Incorporar esses saberes ao ensino de Ciências implica desafiar a separação cartesiana entre natureza e cultura, entre razão e espiritualidade, reconhecendo que as práticas educativas também são atravessadas por disputas de poder e hierarquias epistêmicas (Grosfoguel, 2016; Pereira, 2023).

Essa relação também aparece na prática de determinar o momento ideal para a colheita de folhas, levando em consideração fatores como a fase da lua e o período do dia, como relatado pelo Entrevistado Dois em que afirma que "*Uma erva que você colhe de manhã tem uma função, à tarde já tem outra, e à noite já tem outra [...]*".

Cavalcante e Scudeller (2022) vão ao encontro com o que foi comentado pelo entrevistado, quando afirma que comunidades tradicionais são fundamentais para auxiliar na preservação dos saberes ancestrais passados pela oralidade das comunidades, além de buscar promover uma sensibilização na postura ética e responsável diante ao ambiente.

A oralidade desempenha um papel essencial na transmissão de saberes sobre a utilização de plantas e o seu manejo dentro do Candomblé. Como mencionado pelo Entrevistada Um:

“Da vivência, através da oralidade, do sentar para aprender, e de viver o Candomblé mesmo, sabe? Lógico que hoje a gente tem acesso à leitura, hoje a gente tem acesso a estudos, mas hoje, enquanto adulta, enquanto acadêmica; a gente busca outras vertentes, mas enquanto candomblecista, eu tenho a oralidade de sentar para aprender com o meu pai, e foi assim que eu fui seguindo por muito tempo [...]”

Esse processo educacional não formal, entretanto, altamente estruturado, é um modo de perpetuar conhecimentos advindos da ancestralidade, de maneira a garantir que as práticas culturais continuem perpetuando enquanto conhecimentos vivos e relevantes. Dessa forma, Martins e colaboradores (2019) destacam em seu estudo que essa formação

circular, tal qual um *xirê*⁷ com o conhecimento ancestral, contrasta-se com o pensamento linear ocidental e colonizador, promovendo uma visão integradora e de uma perspectiva comunitária da forma do aprendizado.

Na perspectiva de Fairclough (2001a), a fala da entrevistada evidencia uma articulação entre prática discursiva e prática social, marcada pelo trânsito entre dois espaços formativos distintos, o campo universitário e o terreiro de Candomblé. No plano discursivo, a entrevistada reconhece a influência da formação acadêmica na incorporação de novas formas de estudar, organizar e refletir sobre o conhecimento, mobilizando categorias e linguagens próprias do universo universitário. Entretanto, esse movimento não implica a subordinação dos saberes do terreiro à lógica acadêmica, muito pelo contrário, sua fala reafirma elementos centrais da vivência de uma pessoa candomblecista, como a ancestralidade, a oralidade e a experiência coletiva, que orientam seus modos de aprender e ensinar. No âmbito da prática social, essa articulação tensiona hierarquias epistemológicas historicamente estabelecidas, ao colocar em diálogo saberes legitimados pela academia e conhecimentos tradicionalmente marginalizados, produzindo um discurso contra hegemônico que questiona a exclusividade do conhecimento científico moderno como única forma válida de produção de saber.

A fala acima demonstra como a oralidade se constitui como um elemento fundamental para sustentar o conhecimento tradicional das comunidades de religiões de matriz afro-brasileira e indígena, organizando as vivências, o respeito à hierarquia do Candomblé e os modos de transmissão dos saberes. Trata-se de um princípio formativo que resiste e se reafirma mesmo no contato com outros modos de conhecer o mundo, como aqueles experienciados pela entrevistada em sua trajetória acadêmica, evidenciando a força e a continuidade desses saberes frente às epistemologias hegemônicas. Diante do exposto, Barros, Pequeno e Pederiva (2018) apresentam a tradição por meio da oralidade como um modelo revolucionário e de resistência à colonialidade histórica, valorizando os saberes que desafiam modelos eurocêntricos de formação baseados unicamente na escrita.

Além disso, o aprendizado sobre ervas no Candomblé revela-se profundamente entrelaçado entre as experiências familiares, comunitárias e intergeracionais. A Entrevistada Um, mulher negra, iyalorixá e nascida e criada em um meio afroreligioso,

⁷ Xirê é o termo utilizado no Candomblé para designar a sequência ritual de cantigas e danças dedicadas aos orixás. Durante o Xirê, os orixás são reverenciados em ordem específica, por meio de toques de atabaque, cânticos em iorubá e coreografias, permitindo sua manifestação no terreiro. Esse momento ritual é também uma forma de educação estética, espiritual e corporal, que transmite valores, narrativas e saberes ancestrais por meio da oralidade, da música e do movimento (Kileuy; Oxaguiã, 2015).

construiu seu conhecimento a partir de uma vivência contínua e cotidiana com os saberes tradicionais, transmitidos no âmbito da família e do espaço religioso. Esse pertencimento histórico e existencial ao terreiro confere densidade e autoridade ao seu discurso, uma vez que ela fala a partir de uma experiência incorporada e situada, e não apenas de um aprendizado pontual ou externo. Nesse sentido, ao narrar sua trajetória, a entrevistada afirma que

“[...]Eu disse que minha família vem de uma linha afro-religiosa. Então, desde criança a minha avó está, por exemplo, rezando a gente. Então, assim, é vassourinha para criança e pinhão roxo para adulto. Então, eu caminho enquanto sabendo de ervas, minimamente que seja desde criança.”

Nessa abordagem, é possível entender o ambiente como pilar para o funcionamento como uma escola informal de saberes. Sob essa ótica, Silva e Soares (2021) defendem que a incorporação dessas práticas no âmbito educacional, do informal para o formal, pode enriquecer a formação antirracista e pluriversal dos discentes, promovendo uma educação mais conectada à realidade.

As plantas, na construção cotidiana dentro do Candomblé, não são apenas simples elementos naturais, mas entidades espirituais essenciais que buscam conectar os praticantes aos orixás, além de possuírem uma integridade e uma multifuncionalidade em todas as suas utilidades. Como disse o Entrevistado Dois

“De uma planta se apropria e se usa tudo, tudo. Agora cada parte da planta e cada forma de colher a planta, ela vai ter uma propriedade, você por exemplo, você pode utilizar a raiz da planta, essa raiz pode ser seca ao sol, pode ser desidratada ao forno, e ela pode ser torrada, sempre pisada para fazer o pó, o entrecasco do caule, você pode botar para fazer infusão, você pode botar para curtir álcool de cereal, você pode fazer chá, você pode fazer banhos, a folha, você pode macerar, você pode cozinhar, então para cada fim, para cada tipo de necessidade de tratamento, você tem um uso diferenciado [...]”

Esse ensinamento ancestral, que emerge na fala do entrevistado, evidencia o lugar central das plantas nas práticas do Candomblé, revelando uma compreensão cosmológica que articula cuidado, espiritualidade e relação com a natureza. Tomáz, Araújo e Marques (2024) evidenciam em seu estudo sobre o quão é rico e completo o conhecimento tradicional presentes nas comunidades de terreiro, como por exemplo o Candomblé. Além disso, ainda em seu estudo, os pesquisadores dialogam diretamente com a fala do Entrevistado Dois quando enfatizam o uso integral das ervas, considerando todas as suas propriedades para cada parte do vegetal e para cada método diferenciado de preparo dessas ervas.

Ademais, Tomáz, Araújo e Marques (2024) destacam que o conhecimento sobre as plantas e a sua transmissão de conhecimento é pela oralidade, incorporando não só os aspectos e propriedades físico-químicas, como é possível observar na fala do entrevistado, mas também as suas dimensões ambientais e espirituais que estão associadas a *Òsànyín*.

Barros (2015) destaca que *Òsànyín*, orixá detentor de todo conhecimento das plantas, grande curandeiro e feiticeiro, torna todo esse conhecimento histórico sobre as ervas um processo de sacralidade da natureza e que cada elemento é fundamental na cosmologia afrobrasileira. Tanto a fala do entrevistado, quanto o presente autor, evidenciam a necessidade e a importância de práticas sustentáveis, o respeito, consciência e ética ambiental no uso de recursos naturais para a preservação ambiental. Outrossim, é possível observar um diálogo que demonstra a interseção entre espiritualidade e sustentabilidade dentro do Candomblé.

A análise dos discursos enfocados nessa seção sugere uma perspectiva única e sensível sobre a relação entre espiritualidade, natureza e humanidade. As plantas em sua totalidade, raiz, caule, folha, flor e fruto, e o conhecimento tradicional através da oralidade pode representar, além de um importante patrimônio cultural imaterial, uma fonte enriquecedora para quebrar os paradigmas eurocêntricos de se pensar os espaços educacionais. Nesse contexto, ao se integrar esses saberes ancestrais no ensino de ciências naturais de uma maneira interdisciplinar e intercultural, é possível construir uma educação pautada no reconhecimento e valorização da diversidade de saberes, além de práticas antirracistas e de consciência ambiental crítica conectadas à realidade brasileira.

Candomblé como matriz de formação crítica: identidade, território e justiça socioambiental

Dentro desta categoria, vamos explorar o aprofundamento dos aspectos sociais, morais, ambientais, culturais que formaram e construíram a formação e a vivência dos entrevistados dentro do Candomblé. Durante o processo de análise, foi possível observar que esses processos dentro das práticas religiosas influenciaram as suas percepções, valores e interações dentro da sociedade.

Dentro dos trechos das entrevistas selecionados, observamos que o Candomblé contribuiu de maneira consistente na formação da criticidade, sendo possível promover reflexões sobre as desigualdades sociais, na construção de valores morais e, principalmente, na consciência crítica ambiental. Como relatado pela Entrevistada Um

“[...] eu trago muita vivência assim, sabe? Eu não trago minha história de forma rápida. Eu morei em diversos lugares, inclusive hoje eu moro na Aruana até o final do ano, né? Que é um lugar aqui de comum, elitizado de certa forma, mas eu também já morei na minha adolescência no Santa Maria, que é um bairro periférico, né? E eu consigo ver essa discrepância de como dentro da periferia, existe um acesso menor à natureza, ao verde, e acho que o desconhecimento da importância, né? E é aquela coisa, né, a quem interessa que seja minimamente digna uma vivência periférica, sabe? [E a quem interessa que em lugares elitizados, em lugares de melhor vivência, tenha uma quantidade maior de vida verde?”

Nesse trecho, a fala da entrevistada, marcada por sua identidade como mulher negra, candomblecista e sujeita formada na vivência comunitária do terreiro, articula dimensões da prática discursiva e da prática social. Ao questionar a quem interessa um ambiente minimamente digno de viver e verde?, a entrevistada mobiliza um discurso contra hegemônico que tensiona o processo de naturalização das desigualdades socioambientais. A prática discursiva se ancora em sua experiência concreta de quem cresceu em comunidade de terreiro, onde o cuidado com a natureza é constitutivo da vida cotidiana e espiritual, enquanto a prática social revela a crítica às relações estruturais de poder que produzem a segregação ambiental, evidenciada pela concentração de áreas verdes em bairros elitizados em detrimento das periferias. Assim, o discurso da entrevistada expõe o racismo ambiental como um fenômeno histórico e estrutural, ao mesmo tempo em que afirma uma ética do cuidado e da justiça socioambiental forjada nos saberes do Candomblé.

A respeito dessa reflexão, Gonçalves (2001), em seu estudo, evidenciou como é possível as desigualdades socioambientais se perpetuarem pela organização espacial das cidades do Brasil. Além disso, destaca que a falta de espaços verdes nas periferias reflete uma lógica de opressão socioeconômica e ambiental, que acaba por marginalizar a qualidade de vida dessas populações.

Além disso, a fala da entrevistada reforça um conceito de Lefebvre (2004) sobre o direito à cidade, em que argumenta sobre todos os indivíduos terem o direito de acesso igualitário aos benefícios urbanos, como, nesse exemplo, acesso a áreas verdes e espaços públicos que proporcionem qualidade de vida. Nesse contexto, na fala da entrevistada é possível perceber que a sua vivência dentro do Candomblé formou a sua criticidade quanto à desigualdade na distribuição das áreas verdes dentro de Aracaju, Sergipe, indicando que a cidade está estruturada e moldada por um processo histórico de exclusão econômica e ambiental.

Essa consciência crítica sobre a desigualdade territorial e o racismo ambiental também nos convoca a refletir sobre o papel da educação formal na formação de sujeitos

conscientes de sua realidade e identidade. Conforme apontam Verrangia e Silva (2010), o ensino de Ciências pode ser um potente campo para promover a educação das relações étnico-raciais, desde que considere temas como racismo, saberes afro-brasileiros e valorização da diversidade como parte de uma cidadania plena. Essa proposta implica em reconhecer a legitimidade dos saberes de matriz africana nos currículos escolares, combatendo a histórica marginalização desses conhecimentos e promovendo o diálogo entre ciência, território e justiça social

Além disso, fica nítido que a vivência da entrevistada dentro do Candomblé possibilitou a compreensão sobre como o racismo ambiental estruturou-se nas comunidades em que estamos inseridos. O racismo ambiental constitui-se em uma manifestação da injustiça ambiental e social, que vai se recair, de maneira desproporcional, sobre grupos marginalizados e vulneráveis, no caso apresentado pela fala da entrevistada, a população negra e de periferia (Nascimento; Azevedo; Almeida, 2023). Neste caso, é evidente quando debatemos sobre a desigualdade na distribuição das áreas verdes e nas negligências de políticas públicas para proporcionar dignidade de moradia e uma infraestrutura socioambiental adequada para esses grupos marginalizados.

Santos (2007) dialoga em seu trabalho sobre as linhas abissais que são estruturadas pelo modelo capitalista. Nesse estudo, as linhas dividem a sociedade em espaços de exclusão e inclusão, deixando à margem as periferias e territórios degradados, passando por problemáticas como a ausência de saneamento básico, acesso a água tratada ou a áreas verdes. Dentro dessa perspectiva, esta exclusão é estrutural e reflete não só a negligência estatal, mas também a um sistema histórico, estrutural e institucional de opressão e dominação que nega o acesso aos direitos básicos.

Quando a entrevistada um diz:

“E eu consigo ver essa discrepância de como dentro da periferia, existe um acesso menor à natureza, ao verde, e acho que o desconhecimento da importância, né?”.

Essa capacidade de observar essa discrepância das áreas verdes da cidade reflete o poder de formação crítica que a vivência dentro do Candomblé proporciona. Como argumentado por Figueiredo e colaboradores (2012), em Aracaju, há uma irregularidade na distribuição da arborização dentro da cidade, no qual bairros elitizados são muito mais arborizados quando comparados com bairros marginalizado, sendo a aliança estruturada entre o Estado e setores privados um dos principais fatores para esse processo acontecer.

Quando a entrevistada ressalta o desconhecimento sobre a importância das áreas verdes, é possível trazer as discussões que Carson (1969), em “Primavera Silenciosa”, faz sobre como a desconexão com o ambiente é extremamente prejudicial à saúde tanto no aspecto individual quanto coletivo. Essa abordagem é fundamental para trazer à tona o debate das áreas verdes nas regiões periféricas, sendo possível assim, essas lutas se somarem às comunidades tradicionais de terreiros para além de uma luta ambiental, enfrentar a marginalização que essas comunidades historicamente enfrentam e combatem.

Em outro momento, o Entrevistado Dois diz

“Na verdade, assim, eu acho que a forma mais digna de a gente romper com o racismo religioso é nos garantindo e nos asseverando quem somos. Para nós impor respeito, até por conta de que nós estamos num país laico, embora as leis no Brasil não se operacionalizem no sentido de ser sinônimo de justiça, direito de ser sinônimo de justiça. [...] Você precisa deixar muito bem claro qual é o seu lugar de fala, qual é o seu lugar de escuta, qual é o seu lugar nesse universo que você faz parte, mesmo sendo uma religião pautada na ideia do segredo.”

Nesse momento, o Entrevistado Dois mobiliza um discurso de caráter contra hegemônico ao afirmar que o enfrentamento ao racismo religioso passa pela afirmação consciente da identidade e do lugar de fala dos sujeitos de terreiro. No plano da prática discursiva, sua fala articula a experiência religiosa com categorias do campo jurídico-político, como laicidade, direito e justiça, evidenciando uma apropriação crítica desses discursos. Já no plano da prática social, o enunciado tensiona a contradição entre a laicidade formal do Estado brasileiro e a permanência de desigualdades que sustentam o racismo religioso, expressão do racismo estrutural presente na sociedade (Souza, 2017; Almeida, 2018). O potencial de transformação social desse discurso reside na defesa da visibilidade, do reconhecimento e da afirmação política das identidades afro-religiosas como estratégia de enfrentamento às relações desiguais de poder. .

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso VI, garante a todos os cidadãos a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e a proteção aos locais de culto e suas liturgias (Brasil, 1988). Nesse contexto, o processo de afirmação identitária e a exigência dos espaços de fala tornam-se estratégias fundamentais para a promoção da dignidade e da resistência histórica das comunidades afro religiosas (Souza, 2017).

Nesta fala, é possível dialogar com Nascimento (1978), uma vez que encontra ressonância ao argumentar que as práticas religiosas de terreiros, para além de reforçar uma identidade cultural, constituem uma ferramenta fundamental para o enfrentamento

do racismo religioso de base colonial, uma vez que questionam as estruturas preconceituosas enraizadas na nossa sociedade.

Assim, dentro dessa categoria é possível demonstrar que os espaços que o Candomblé pode proporcionar vão muito além da espiritualidade, sendo capaz de proporcionar o desenvolvimento de uma criticidade que consiga abranger diversos aspectos da sociedade. Nesse contexto, torna-se fundamental pensar como a educação das relações étnico-raciais, especialmente no campo da formação docente, se articula com os saberes de matriz africana como os do Candomblé.

Como destacam Silva, Ferreira e Silva (2013), a educação intercultural crítica propõe um movimento de ruptura com a racionalidade eurocentrada, visando não apenas o reconhecimento da diversidade, mas a descolonização do próprio currículo. Esse processo tem sido impulsionado por ações afirmativas e políticas públicas, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008), que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. No entanto, como apontam Portuguese e Marcelino (2022), essa implementação só se torna efetiva quando mediada por processos formativos que levem o professor ao contato direto com comunidades tradicionais, como os terreiros de Candomblé, permitindo uma revisão de preconceitos e a valorização de cosmovisões outras.

Assim, espaços como o do Candomblé contribuem diretamente para a construção de uma educação antirracista e transformadora, alinhada a uma pedagogia decolonial que reconhece os territórios de axé como lugares de saber, resistência e reconstrução de identidades historicamente silenciadas. Esse processo pode ser sustentado pelas práticas e saberes ancestrais que buscam valorizar o pertencimento cultural, a resistência, o enfrentamento ao preconceito e a preservação ambiental. De acordo com Pereira (2023), entender o Candomblé como um sistema cultural e organizativo, fortemente representativo no campo educacional, permite pensar a educação como um espaço de produção de novas possibilidades de identidade cultural e social para a população negra.

A potência formativa do Candomblé, nesse sentido, deve ser entendida também como referência para a educação formal. Como afirmado por Portuguese e Marcelino (2022) em que demonstram como o contato com comunidades de terreiro no contexto da formação docente contribui para a desconstrução de estereótipos, promovendo uma prática pedagógica mais consciente e comprometida com a educação antirracista. Esses

espaços, ao promoverem uma pedagogia do vivido, atuam como territórios educativos fundamentais para que professores compreendam as epistemologias negras como parte constitutiva do processo educativo brasileiro, conforme orienta as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008).

Papéis de gênero e matriarcalidade no Candomblé

Além disso, surge nas entrevistas um tópico sobre as dinâmicas de gênero que circundam o Candomblé. Essas dinâmicas trazem à tona como a construção das relações de gênero conseguem influenciar nas práticas religiosas e no manejo das ervas dentro das liturgias sagradas do Candomblé. A Entrevistada Um ao ser questionada se ela acreditava que o Candomblé era matriarcal, ela disse

“[...] Eu tenho certeza. Primeiro que muitas funções que hoje são atribuídas a homens, eles não faziam. Primeiro é virar no santo. O homem não virava no santo. O primeiro homem a virar no santo foi Joãozinho da Goméia. Então, quando abre, a função do homem é a de segurar o bicho e bater tambor, entendeu? E quem ensinou os homens a bater tambor foram as mulheres. Então, tudo o que os homens sabem hoje, dentro da religião, foi uma mulher que ensinou, entendeu? Para o homem nascer, foi uma mulher que botou ele no mundo. Então, assim, o Candomblé é matriarcal porque primeiro as mães. [...]”.

Diante do relato da entrevistada, entende-se que o Candomblé, enquanto religião nascida no Brasil e construída a partir da adaptação de cultos africanos, afirma-se historicamente como uma tradição marcada pelo matriarcado e pela preservação da identidade cultural de povos escravizados. Dentro desta perspectiva, foram as mulheres que desempenharam um papel fundamental e central na preservação e transmissão dos saberes ancestrais e religiosos. Verger (1981), importante pesquisador do Candomblé, destaca que foi graças às mulheres que se tornou possível a introdução e a adaptação de saberes africanos à realidade brasileira, especialmente no que diz respeito ao uso de plantas nos ritos litúrgicos, onde se combinam conhecimentos tradicionais africanos e indígenas.

Entretanto, apesar desse processo, ainda na fala da entrevistada, é possível identificar que houve uma transformação nas dinâmicas de gênero com o passar dos anos. Gonçalves e Oliveira (2011) corroboram com a ideia de que essa mudança é apontada como um processo de flexibilização dos papéis de gênero dentro dos espaços sagrados, com o intuito de promover uma maior participação masculina nas funções que antes eram apenas restritas às mulheres.

Além disso, no que tange à manipulação das plantas, no princípio da religião, todo o conhecimento tradicional era detido, exclusivamente, por mulheres, principalmente

aquelas que atuavam como cargos de zeladora de orixá, nkisis e voduns. Nessa perspectiva, Purcino, Lucena e Jardim (2022) argumentam que as plantas nunca foram selecionadas por aleatoriedade dentro do culto religioso. Na formação da religião, eram as figuras femininas que detinham todo o conhecimento tradicional, transmitido pela oralidade pelas suas ancestrais, para selecionar as ervas com base nas suas propriedades físico-químicas, terapêuticas e espirituais, desempenhando, até a atualidade, um papel crucial na manutenção do equilíbrio espiritual e físico das comunidades de terreiros (Lima, 2003; Barros, 2015).

Essa compreensão emergente das práticas, narrativas e experiências vividas no terreiro, dialoga profundamente com o pensamento de *Oyèrónké Oyěwùmí* (2021), para quem o princípio *Ìyá*, chamado de o poder das mães, constitui a base da cosmologia yorubá e a fonte de todo axé. Em sociedades yorubás pré-coloniais, as mulheres não exerciam autoridade por serem mulheres, mas por serem mães, pois a maternidade, segundo a autora, é um lugar ontológico, e não socialmente determinado. Essa lógica se atualiza no Candomblé, onde o axé nasce, se renova e se distribui a partir das *Ìyá* ancestrais e das mães de santo. Assim, o termo matriarcal, usado pela entrevistada, não deve ser entendido como simples inversão do patriarcado, mas como expressão de uma matripotência, conceito formulado por Oyěwùmí (2021), que designa o poder espiritual, ético e político das mães como fontes e guardiãs da vida comunitária.

As dinâmicas de gênero que circundam o Candomblé são verdadeiramente complexas e de evolução constante, sendo influenciada pelas práticas litúrgicas e na manipulação das plantas. As figuras femininas são as principais transmissoras, protetoras e detentoras dos saberes ancestrais do Candomblé, apesar da inserção dos homens nas funções. Assim, as relações de gênero no Candomblé constituem-se como um campo complexo, dinâmico e historicamente situado. A centralidade das mulheres na condução dos saberes litúrgicos e no cuidado com as plantas reafirma o caráter matriarcal da religião, mesmo diante das transformações contemporâneas que vêm ampliando a presença masculina em diferentes funções. Compreender essas dinâmicas é fundamental para reconhecer o lugar das mulheres como guardiãs da ancestralidade e como agentes ativas na construção de uma espiritualidade que também é política, pedagógica e ecológica.

Essa perspectiva de gênero presente no Candomblé possui forte potencial formativo para a educação formal, na medida em que tensiona as hierarquias patriarcais naturalizadas na sociedade brasileira e no próprio espaço escolar. Ao evidenciar mulheres

como lideranças religiosas, guardiãs do conhecimento, da natureza e da coletividade, o Candomblé oferece referências contra-hegemônicas que desafiam a associação entre autoridade, racionalidade e masculinidade, historicamente reproduzida pelos currículos escolares. Conforme argumenta Oyěwùmí (2021), a centralidade do princípio Ìyá na cosmologia yorubá revela formas de organização social que não se estruturam a partir da lógica patriarcal ocidental, abrindo caminhos para pensar outras epistemologias de gênero. No campo educacional, dialogar com essas experiências contribui para uma educação comprometida com a EREER, ao valorizar protagonismos femininos negros, problematizar desigualdades de gênero e promover práticas pedagógicas que reconheçam o cuidado, a coletividade e a ancestralidade como dimensões legítimas da formação humana (Gomes, 2003; Verrangia; Silva, 2010; Silva, 2018).

Cuidado ancestral, ecologia sagrada: o Candomblé como prática de preservação ambiental

No movimento analítico da Análise Textual Discursiva, emergiram discursos que evidenciam uma conexão indissociável entre espiritualidade e natureza. Essa relação não se expressa como um simples reconhecimento da importância do meio ambiente, mas como parte constitutiva de suas práticas religiosas e de suas formas de existir no mundo, em que o cuidado com a natureza, o respeito às entidades e a ritualização dos elementos naturais compõem uma ética ancestral que orienta o modo de vida e a relação com o sagrado.

Em certo momento da entrevista, a Entrevistada Um diz que

“Tudo tem um jeito, tem a forma de tirar, o porquê de tirar, uma oração para tirar. Então assim, não deixam de viver, não deixam de nascer. Acho que a gente aprende a se desdobrar, desdobrar com relação a muita coisa. A gente aprende a reutilizar, por exemplo [...]”

No discurso da entrevistada, o manejo das ervas dentro da religião vai além de uma ação utilitária, existe uma prática sustentável no seu uso. Dentro das práticas religiosas afrobrasileiras, o uso das plantas é baseado no máximo respeito ao ciclo natural, uma vez que, dentro da sua cosmovisão⁸, as divindades cultuadas dentro da religião são manifestações da natureza preservando, assim, a essência da continuidade do culto e, conseqüentemente, a do ecossistema.

⁸ Cosmovisão é o modo como um povo entende e organiza o mundo, integrando valores, espiritualidade, natureza, história e modos de vida (Adão, 2011).

Embora tenham se originado a partir de tradições africanas trazidas pelos povos escravizados, as religiões de matriz afro-brasileira se constituíram também por meio de intensos diálogos e intercâmbios com os saberes tradicionais indígenas. Como discute Nogueira (2021), essas religiões não devem ser compreendidas como expressões puramente africanas transplantadas, mas como produções culturais situadas, nas quais se entrecruzam memórias africanas, experiências indígenas e reelaborações criativas da diáspora.

Essa relação histórica possibilitou a incorporação de práticas, conhecimentos sobre o uso de plantas e compreensões cosmológicas que enriquecem e singularizam os rituais afro-brasileiros no contexto do território brasileiro. Desse modo, como dialogado por Castro (2014) é necessário, de forma urgente, repensar as relações da humanidade com o ambiente, uma vez que já passou do momento de se pensar a natureza apenas como um simples recurso, mas, como é adotada por diversas cosmovisões, como por exemplo a do Candomblé trabalhada aqui, como parte integral da existência.

Ailton Krenak (2019) também chama atenção para a urgência de “adiar o fim do mundo” por meio da recuperação de modos de vida que reconhecem a terra, os rios e as florestas como sujeitos vivos, e não como objetos de exploração. Ao incorporar essas perspectivas, rompe-se com a visão antropocêntrica dominante e abre-se espaço para a valorização de epistemologias que promovem o equilíbrio entre seres humanos e a natureza.

Quando a Entrevistada Um diz:

“[...]eu acho que todo o povo da mata, primeiramente, né, mas como eu disse, tá tudo ligado à natureza, né? Tudo ligado às forças, são forças da natureza. Então assim, por exemplo, se eu tô vivendo pra orixá e Iansã é orixá do vento, como é que eu vou pensar em poluir o ar, sabe? Então, se eu tô vivendo pra orixá e Ossain e Oxóssi se... vou falar das entidades, os caboclos, eles são das matas como é que eu vou refletir sobre desmatar, sobre poluir, sabe? Então, eu acho que cada ponto assim, cada orixá me ensina especificamente sobre alguma coisa relacionada à natureza [...]”

Nessa afirmação da entrevistada, encontramos uma conexão direta entre as práticas religiosas que envolvem as plantas e os recursos naturais, como rios, mar, parques e florestas, e a preocupação com a preservação desses espaços. Sob essa ótica, Maçaneiro (2023) buscou em seu estudo enfatizar o quão é importante para as religiões de matriz africana a manutenção do ambiente, visto que nesse espaço se atribui um caráter sagrado a natureza, sendo considerada indispensável para a harmonia e manutenção da vida. Essa compreensão também emerge de forma recorrente no discurso da entrevistada, que

associa o cuidado com o ambiente não apenas a uma obrigação ética ou normativa, mas a um compromisso espiritual profundamente enraizado na vivência do Candomblé.

Em sua fala, o respeito à natureza aparece como condição para a manutenção do axé e da própria vida comunitária, revelando uma prática discursiva que tensiona concepções hegemônicas de educação ambiental centradas apenas na racionalidade técnica. Nesse sentido, o que o autor aponta teoricamente encontra ressonância empírica nas narrativas da participante, evidenciando como o cuidado ambiental, no contexto do terreiro, é compreendido como dimensão espiritual, relacional e coletiva, e não como um imperativo externo ou individualizado. Dessa forma, na sua essência, os terreiros possuem uma compreensão enriquecida pela ancestralidade das práticas ambientais de conservação que buscam, além do pragmatismo ambiental, respeitar os orixás.

Complementando essa ideia, Neto e Alves (2010) evidenciam em seu estudo que os orixás, voduns e nkisis, para além de serem forças da natureza, buscam educar os seus sobre a importância de conservar o ambiente. Diante dissono trecho da entrevista, sabemos que cada orixá tem uma lição a ser ensinada, o que auxilia na promoção de uma visão interdependente e de cuidado. Como podemos exemplificar, Ossain, sendo o orixá das folhas, nos ensina que sem folha não existe orixá, ou seja, são necessárias a consciência ambiental e o uso sustentável dos recursos naturais. Dessa mesma forma, Oxóssi, rei da nação ketu, orixá da caça e da fartura, nos ensina sobre a importância de se manter o equilíbrio entre o consumo e a conservação.

Essa visão dialoga fortemente com a cosmovisão indígena apresentada por Ailton Krenak, para quem o mundo natural não é algo exterior ao ser humano, mas parte de sua própria existência. Como ele afirma, “*nós somos natureza. Não estamos na natureza, nós somos natureza*” (Krenak, 2019, p. 31). A destruição ambiental, portanto, é também uma forma de autodestruição. Em outro momento, Krenak denuncia a lógica que separa “humanidade” e “natureza” como uma ilusão colonial moderna, sustentando que recuperar os vínculos ancestrais com a terra é uma forma de resistência e continuidade da vida.

No decorrer da entrevista, foi possível notar que as discussões sobre o Parque Nacional Serra de Itabaiana (PARNASI) também nos convida a refletir sobre essa ligação entre conservação e espiritualidade. O PARNASI é uma Unidade de Conservação de proteção integral localizada no agreste sergipano, sendo o único Parque Nacional do estado de Sergipe. Criado oficialmente em 2005, a partir da reclassificação da antiga

Estação Ecológica da Serra de Itabaiana, o PARNASI possui área aproximada de 8.000 hectares e abrange territórios dos municípios de Areia Branca, Itabaiana, Campo do Brito, Itaporanga d'Ajuda e Laranjeiras (Sobral et al., 2007). Nessa vertente, a Entrevistada Um comenta:

“[...] porque assim, se a gente entende que o ambiente, a mata, as folhas são de orixá, são importantes pro culto, então a gente quer que eles vivam, que estejam vivos, que a gente precisa preservar [...]”.

Para a entrevistada, esse território não é apenas um espaço natural protegido, mas um lugar atravessado por significados culturais, religiosos e históricos, especialmente no que diz respeito às práticas de cuidado com a natureza e ao uso ritual das plantas, evidenciando como a preservação ambiental se articula a dimensões simbólicas e cosmológicas próprias do Candomblé. Diegues (2000) em seu estudo sobre comunidades tradicionais e a sua relação com a conservação, corrobora a importância de se integrar os saberes ancestrais que perpetuam aquela comunidade no esforço para a preservação, buscando a valorização das práticas de cuidado e de respeito ao ambiente.

Berkes (2017) diz que esta visão transmitida pelos terreiros conectam a preservação ambiental com a sobrevivência das tradições religiosas, visto que conseguem ressonar com os conceitos da etnoecologia do papel importante das comunidades tradicionais com práticas sustentáveis e na manipulação dos recursos. Assim, a manutenção do PARNASI, mediante a sua biodiversidade extremamente rica e única, não luta apenas com questões ambientais, mas, também, espirituais, e consequentemente, sociais, uma vez que a o culto religioso vai depender, de forma direta, do equilíbrio e vitalidade do seu espaço.

Quando questionado sobre a importância de se manter e preservar o PARNASI, o Entrevistado Dois disse:

“Agué, Ossain, Katende, que é a divindade das folhas, em várias tradições [...] nos ensina que, de onde se retira e não se repõe, se acaba. Hoje, nas epistemologias transgressoras das encruzilhadas, na perspectiva de uma filosofia exuista e urbana, nos diz que toda troca tem que ser justa. Se você vai colher uma folha e você não conserva, você não colheu, você roubou, então aquela folha só vai ter aquele fim e ela vai acabar ali. Então você tem que ter o cuidado, você só precisa tirar aquilo que você vai usar, porque não só você vai precisar, outros vão precisar. E outra coisa, você tem que proteger. [...]”

A partir desse trecho, observa-se que o entrevistado constrói um discurso centrado em uma relação consciente e ética com a natureza, fundamentada em marcos filosóficos próprios do Candomblé. Sua fala enfatiza a necessidade de preservação das plantas não apenas como recurso ritual, mas como condição para a manutenção da vida e do equilíbrio

coletivo, destacando que o acesso à natureza deve ser garantido de forma justa e compartilhada. Nesse sentido, o discurso mobiliza uma compreensão que se aproxima da justiça ambiental, ao articular cuidado, responsabilidade e direito coletivo ao ambiente, configurando um posicionamento contra-hegemônico frente às formas dominantes de apropriação e degradação da natureza. Neste contexto, coincide com a noção de justiça ambiental, em que as comunidades tradicionais integram ações de conservação no seu dia a dia. O trabalho de Almeida (2018) sobre racismo ambiental destaca que essas comunidades são agentes ativos na proteção de áreas naturais, daí a relação com o Parque Nacional Serra de Itabaiana e o conhecimento religioso podem ser pilares das práticas de sustentabilidade, mas há necessidade de valorizar esse conhecimento no âmbito das políticas de proteção ambiental.

Por fim, na fala do Entrevistado Dois:

O problema ambiental é um problema do ser humano. O grande gargalo de tudo isso é que o homem, quando eu digo homem, homem e mulher é o ser humano, ele esqueceu de que ao destruir a natureza, ele está destruindo a sua própria natureza. A sociedade consumista, descartável, que só pensa no lucro e na apropriação de patentes para se ganhar exclusividade e dinheiro através do uso de elementos da natureza, tem feito com que haja uma questão impactante porque não há um uso racional do ambiente. [...] o ser humano destrói a sua própria condição da natureza humana e atinge aquilo que lhe é mais sagrado, a dignidade da condição da existência humana.

O discurso do Entrevistado Dois constrói uma crítica direta ao modelo hegemônico de sociedade capitalista, caracterizado pelo consumismo, pela lógica do descarte e pela mercantilização da natureza. Ao afirmar que a destruição ambiental implica a destruição da própria condição humana, o entrevistado articula uma compreensão ontológica em que ser humano e natureza não são instâncias separadas, mas dimensões indissociáveis da existência. Essa crítica pode ser articulada com o alerta lançado por Rachel Carson em *Primavera Silenciosa* (1962) sobre os impactos de um ambiente degradado. A autora enfatiza a urgência do uso racional dos recursos naturais como forma de evitar consequências destrutivas. No Candomblé, a conservação da natureza não é apenas uma exigência espiritual, mas também uma prática de resistência contra modelos predatórios que comprometem tanto o meio ambiente quanto a identidade cultural das comunidades tradicionais.

Dentro da educação de Candomblé, enquanto espaço de formação do sujeito nos mais diversos aspectos, é ensinado sobre a importância da coletividade, o respeito mútuo, a abaixar a cabeça para aprender com os mais velhos, a troca de saberes e o aprender a conviver com a diversidade. Em certo momento, o Entrevistado Dois diz que

“Enquanto houver uma relação dialógica, respeitosa, pautada na questão de trocas de saberes e conhecimentos entre os diferentes, entre os desiguais, mas respeitando cada forma de saber e conhecimento, a gente faz uma revolução.”

O discurso do Entrevistado Dois se destaca por apontar caminhos para a transformação social, a partir de ensinamentos da Candomblé, destacando o seu potencial revolucionário. Essa ideia de dialogicidade entre saberes e conhecimentos e o seu potencial de transformação da realidade pode ser mobilizada na promoção de uma educação intercultural e ambiental crítica que, de acordo com Loureiro (2007), vai defender a construção de uma consciência ambiental crítica de maneira coletiva e transformadora. O autor argumenta que a educação ambiental deve lutar para superar a perspectiva individualista e conseguir difundir uma dimensão coletiva, buscando incentivar a estruturação de valores éticos que busquem respeitar o ambiente, para além do espaço físico, mas que seja possível enxergar os âmbitos sociais, econômicos, culturais entre outros.

Nesse contexto, a fala do Entrevistado Dois se destaca por enfatizar a importância do diálogo entre diferentes formas de conhecimento, especialmente entre os saberes tradicionais e os saberes escolares. Ao afirmar que *“a gente tem que conversar com a ciência, mas a ciência também precisa ouvir o que o axé diz”*, o entrevistado aponta para um diálogo intercultural que reconhece a legitimidade e o valor dos saberes ancestrais no enfrentamento das crises ambientais e sociais.

Essa concepção dialoga diretamente com a proposta de interculturalidade crítica, conforme desenvolvida por Catherine Walsh (2009), que a compreende como um projeto político, ético e epistêmico de ruptura com as lógicas coloniais do saber, reconhecendo as epistemologias indígenas, afro-diaspóricas e populares como formas legítimas e potentes de produção de conhecimento. Ao invés de propor a mera coexistência entre culturas, a interculturalidade crítica promove o espaço para práticas educativas que articulem ancestralidade, território e justiça social.

Na mesma direção, Vera Candau (2012) propõe que a interculturalidade deve ser pensada para além de encontros superficiais entre culturas. Ela defende a construção de um diálogo pedagógico que reconheça as assimetrias históricas, promova a escuta e valorize a alteridade como fundamento de processos formativos transformadores. A fala do entrevistado, nesse sentido, oferece uma contribuição concreta à construção de uma educação ambiental crítica e intercultural, na qual os saberes de terreiro se apresentam

como epistemologias vivas que ensinam o cuidado, o respeito e a sustentabilidade em chave comunitária e ancestral.

Nesse sentido, o Candomblé oferece um modelo pedagógico em que se combinam a conservação da natureza e a valorização do conhecimento comunitário, demonstrando que as práticas de sustentabilidade são eficazes quando os valores são a base do conhecimento.

Os discursos dos entrevistados analisados nessa seção temática evidenciaram como as práticas religiosas incorporam valores de respeito e cuidado, entendendo o ambiente para além de um espaço físico, mas como um complexo sistema que incorpora aspectos multifacetados, tais como na centralidade atribuída às folhas e às plantas sagradas nos rituais, no reconhecimento da natureza como portadora de axé e na responsabilidade ética e espiritual de uso consciente desses elementos. Assim, o ambiente é concebido de forma multifacetada, articulando dimensões espirituais, culturais, sociais e educativas, que orientam tanto as práticas rituais quanto as formas de relação cotidiana com a natureza. Além disso, a conexão dos orixás, nkisis e voduns, aos elementos naturais refletem uma formação de uma ética ecológica que vai orientar tanto as liturgias sagradas do Candomblé quanto o cotidiano daqueles que estão inseridos na religião. A estruturação dessa conexão sagrada com a natureza promove uma sensibilização nas práticas religiosas, ensinando como é importante a proteção ambiental, não só na continuidade dos cultos, mas para a perpetuação do indivíduo na terra. Assim, as religiões de matriz afrobrasileira e indígena se perpetuam como agentes fundamentais na luta pela conservação, demonstrando que as diversas cosmovisões podem caminhar para uma visão mais integrada do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se compreender de que modo os saberes tradicionais presentes nas práticas de terreiros de Candomblé em Aracaju, Sergipe, especialmente os saberes botânicos, contribuem para a formação da criticidade, a construção de valores morais e a consciência socioambiental. A análise das entrevistas, orientada pela Análise Crítica do Discurso, permitiu sustentar a tese de que o terreiro opera como uma matriz epistêmica formativa, estruturada em três pilares interdependentes.

O primeiro pilar refere-se a uma epistemologia relacional, que define a natureza do conhecimento produzido no terreiro. As plantas são compreendidas como entidades vivas, dotadas de axé, inseridas em uma rede de interdependência entre humanos, orixás

e natureza. O princípio “*Kosi ewe, kosi orisa*” expressa essa ontologia que não dissocia espiritualidade, ética e ecologia. Nessa cosmovisão, a colheita responsável das ervas, o respeito aos ciclos naturais e a sacralização do ambiente não constituem apenas práticas litúrgicas, mas fundamentos de uma educação para o cuidado e para a responsabilidade socioambiental. Trata-se de uma racionalidade que tensiona perspectivas utilitaristas e antropocêntricas dominantes.

O segundo pilar configura-se como um currículo de justiça, isto é, o conteúdo ético-político que emerge dessa epistemologia. As falas dos entrevistados evidenciaram que o saber tradicional não se restringe ao ritual, mas produz leitura crítica das desigualdades sociais, do racismo ambiental, institucional e religioso. A vivência no terreiro amplia a compreensão das estruturas de poder e das formas históricas de marginalização que atingem comunidades tradicionais. Assim, a formação no interior do terreiro articula espiritualidade, consciência racial e engajamento socioambiental, promovendo uma criticidade situada e comprometida com a transformação social.

O terceiro pilar corresponde a uma estrutura pedagógica matriarcal, que sustenta a transmissão desses saberes. Historicamente organizado a partir da liderança de mulheres, o Candomblé consolidou uma dinâmica formativa baseada na oralidade, na convivência intergeracional e no respeito às hierarquias simbólicas. As mães de santo e demais lideranças femininas desempenham papel central na preservação e circulação do conhecimento, estruturando um processo educativo que integra corpo, gesto, silêncio e experiência. Aprende-se pela vivência, pelo exemplo e pelo tempo da escuta — uma pedagogia que não separa saber e vida.

Essa estrutura tripartite demonstra que o terreiro não apenas realiza práticas educativas, mas funciona como um sistema formativo complexo, com filosofia própria do conhecimento, conteúdo transformador e organização pedagógica específica. Ao reconhecer esses pilares, a pesquisa amplia o debate sobre a formação de professores, indicando que o diálogo com os saberes de terreiro oferece possibilidades concretas de reconstrução curricular e epistemológica, especialmente no âmbito da Educação Ambiental Crítica e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam limites e desafios: o racismo religioso, a resistência institucional e a ausência de políticas públicas que garantam o diálogo efetivo entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais ainda restringem a incorporação dessas epistemologias na formação inicial docente. Nesse sentido, o estudo

não apenas valoriza o patrimônio cultural e espiritual das comunidades de terreiro como agentes ativos na preservação ambiental e na promoção de uma ética do bem-viver, mas também aponta para a urgência de políticas educacionais interculturais que enfrentem as discriminações historicamente enraizadas na sociedade brasileira.

Por fim, as compreensões construídas neste artigo ofereceram subsídios fundamentais para a elaboração da sequência didática desenvolvida na dissertação, uma vez que permitiram identificar princípios, valores e estruturas pedagógicas emergentes do cotidiano do terreiro. Ao traduzir esses fundamentos para o contexto escolar, buscou-se construir uma proposta sensível às dimensões simbólicas, espirituais, ecológicas e políticas do Candomblé, reafirmando que os saberes ancestrais não pertencem ao passado, mas constituem potentes horizontes para a construção de uma educação mais justa, plural e epistemologicamente diversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, J. M. Características da cultura e cosmovisão africanas e centralidade do culto aos orixás no Brasil. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, p. 57-70, 2011.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, A. F. Horizontes epistêmicos da educação antirracista: uma resignificação ontológica do fazer, do ser e do pensar. Perspectivas anticolonialistas. **REFLEXUS-Revista Semestral de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 18, n. 2, p. 323-339, 2024.
- ARENAS, A.; CAIRO, C. Del. Etnobotánica, modernidad y pedagogía crítica del lugar. Utopía y Praxis Latinoamericana - **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, Maracaibo, Venezuela, a.14, n.44, Jan./Mar. 2009, p. 69 – 83.
- BAPTISTA, G. C. S.; PINHEIRO, P. C. (org.). **Educação científica por meio da interculturalidade de saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, D.; PEQUENO, S.; PEDERIVA, P. L. M. Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil: Ancestralidade, resistência e constituição humana. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 91-91, 2018.
- BARROS, J. F. P. de. **A floresta sagrada de Ossaim: o segredo das folhas**. Pallas Editora, 2015.
- BERKES, F. **Sacred ecology**. Routledge, 2017.
- BOTELHO, P F. Ewé awo: o segredo das folhas no candomblé da Bahia. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros**, ano, v. 1, 2011.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

BRITO, M. O. de; MACHADO, V. Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 7, n. 1, 2018.

CÂNDIDO, R. A. S.; OLIVEIRA, T. R. Plantas medicinais e sagradas nas religiões de matriz africana: um diálogo entre cultura, religião e saúde. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 3, n. 1, p. 167–182, 2017.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CASTRO, E. V. de. **A inconstância da alma selvagem**. Editora Cosac Naify, 2014.

CAVALCANTE, F. S.; SCUDELLER, V. V. A etnobotânica e sua relação com a sustentabilidade ambiental. **Revista Valore**, [S. l.], v. 7, p. e-7050, 2022.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024.

DIEGUES, A. C. S. A. **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

ESMERALDO PAZ, C.; SANTIAGO LEMOS, I. C.; BRITO MONTEIRO, Á.; DE ARAÚJO DELMONDES, G.; PIMENTEL FERNANDES, G.; MELO COUTINHO, H. D.; FELIPE, C. F. B.; MENEZES, I. R. A. D.; KERNTOPF, M. R. Plantas medicinales en el Candomblé como elemento de resistencia cultural y cuidado de la salud. **Revista Cubana de Plantas Medicinales**, v. 20, n. 1, p. 25-37, 2015.

FIGUEIREDO, M. L. et al. Espacialidade da Arborização em Áreas Verdes Públicas de Aracaju, Sergipe. **Revista GeoNordeste**, n. 2, 2012.

FILHO, E. F. dos S.; ALVES, J. B. A tradição oral para povos africanos e afrobrasileiros: relevância da palavra. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. Ed. Especi, p. 50–76, 2017.

FREITAS, A. V. L.; COELHO, M. de F. B.; MAIA, S. S. S.; AZEVEDO, R. A. B. de. Plantas medicinais: um estudo etnobotânico nos quintais do Sítio Cruz, São Miguel, Rio Grande do Norte, Brasil. **Revista Brasileira de Biociências**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 48, 2012.

SOARES, M. A.; SANTANA, E. F.; MOURA, J. A. C.; BARBOSA, A. P. S. Conhecimentos tradicionais associados ao uso de plantas em comunidades de terreiro: um estudo etnobotânico. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 13, n. 3, p. 156–169, 2018.

- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.
- GOMES, V. M. da S.; CATALÃO, V. M. L. “Kosi ewe, kosi orisa”(Sem folha não há orixá): vivências ecológicas em um terreiro de candomblé. **Ambientalmente Sustentable**, v. 2, n 20, 2015.
- GONÇALVES, A. G. B.; OLIVEIRA, R. dos S. Identidade, tradição e legitimidade nas religiões afro-brasileiras. **Revista de Teologia e Ciências da Religião da UNICAP (Descontinuada)**, v. 1, n. 1, p. 125-140, 2011.
- GONÇALVES, C. W. P. **Geo-grafias: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad**. Siglo xxi, 2001.
- GONÇALVEZ E SILVA, P. B. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- GUIMARÃES, M.; MEDEIROS, H. Q. de. Outras epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 50-67, 2016.
- HINKEL, J.; DA CRUZ, J. Saberes Afrodiaspóricos: Corpos que Educam: Afrodiasporic knowledge: bodies that educate. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023.
- ILVA, J. A. da; ARAÚJO, M. L. F. Por uma pedagogia antirracista no ensino de Ciências: discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo de professores/as de Biologia. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 3, p. 525–554, 20 Nov 2023
- KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, V. de. **O Candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon**. Pallas Editora, 2015.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. p. 13–24.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. D. de C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 17, p. 23–40, 2014.
- LEFEBVRE, H.. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte, Humanitas, 2004.
- LIMA, G. F. C.; TORRES, M. B. R.; REBOUÇAS, J. P. P.. A Educação Ambiental crítica brasileira frente às crises contemporâneas: desafios e potencialidades. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 17, n. 5, p. 117-131, 2022.
- LIMA, V. da C. **A família de santo nos Candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intragrupo**. Corrupio, 2003.

- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: **MELLO, S.S., TRAJBER, R. (Coord.). Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e praticas em Educação Ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação / Ministério do Meio Ambiente / UNESCO, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** Cortez Editora, 2014.
- LOUREIRO, C. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MAÇANEIRO, M. Religiões e sustentabilidade: Conceitos, ênfases, ações. **Perspectiva Teológica**, v. 55, n. 2, p. 427-450, 2023.
- MACRAE, E... Canabis, racismo, resistência cultural e espiritualidade. In: MACRAE, Edward; ALVES, Wagner Coutinho. **Fumo de Angola: cannabis, racismo, resistência cultural e espiritualidade.** Salvador: Edufba, 2016. p. 25-60.
- MARTINS, G.; FELIPE, H. J.; LEAL., N. S.; SILVA, S. E. L. da. Das confluências, cosmologias e contra-colonizações: uma conversa com Nego Bispo. **EntreRios – Revista do PPGANT – UFPI**, Teresina, v. 2, n. 1, 2019.
- MARTINS, L. M. **A cena em sombras.** Editora Perspectiva S/A, 2023.
- MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em revista**, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.
- NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado: processo de um racismo mascarado.** Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, K. L. do; DE AZEVEDO, S. L. M.; DE ALMEIDA, M. do S. P. As múltiplas faces do racismo ambiental no Brasil: uma revisão sistemática. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 6, p. 5072–5089, 2023.
- NETO, N. A. L.; ALVES, R. R. da N. A Natureza sagrada do Candomblé: análise da construção mística acerca da Natureza em terreiros de Candomblé no Nordeste do Brasil. **Interciência**, v. 35, n. 8, p. 568-574, 2010.
- NOGUEIRA, L. C. Superando o sincretismo: por uma história das religiões afro-brasileiras à luz dos conceitos pós-coloniais. **Élisée-Revista de Geografia da UEG**, v. 10, n. 2, p. e102219-e102219, 2021.
- OLIVEIRA, I. L. S.; NASCIMENTO, A. S.; JESUS, L. P. R.; BARBOSA, A. L. F. Práticas de cuidado com plantas medicinais em comunidades de terreiros do Recôncavo da Bahia. **Revista de Ciências Ambientais**, v. 10, n. 2, p. 95–106, 2016.
- OLIVEIRA, M. A. J. de; SANT’ANA, A. O. de; GUEDES, M. L. S.; CARDEL, L. M. P. S. Caracterização dos erveiros(as) e das plantas sagradas vendidas nas feiras livres de Salvador. **Candombá**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 46-57, 2014.

- PEREIRA, A. C. Pedagogia de terreiro: Candomblé como ferramenta educacional antirracista. 2023. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.
- PEREIRA, C. L. Primary education from the perspective of decolonial epistemologies in Brazil and latin america: culture and knowledge in science education in the decolonial curriculum in action in quilombola school education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 5, p. e11912541536, 2023.
- PIMENTA, R. W. S.; PASSOS, J. C. dos; SILVA, C. A. S. da. A pedagogia da ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 9, n. 21, p. 159-172, set./dez. 2022.
- PINHEIRO, L. R.; POVH, J. A.; CALÁBRIA, L. K. As plantas nos rituais de Candomblé na saúde do corpo, da mente e do espírito: com destaque ao município de Ituiutaba, MG. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 12, n. 2, p. 51-78, 2021.
- PORTUGUEZ, A. P.; MARCELINO, M. de M.. Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 189–203, out. 2022.
- PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, n. 46, p. 52-65, 2000.
- PRANDI, R. O Candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 16, p. 43-58, 2001.
- PURCINO, B. C. de L. C.; LUCENA, R. F. P. de; JARDIM, J. G. Etnobotânica nas religiões de matriz africana: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Gestao Ambiental e Sustentabilidade**, v. 9, n. 23, p. 1415-1426, 2022.
- RAMOS, T. O.; MANJAVACHI, M. N.; LEMOS, L. Plante Saberes: salvaguardando conhecimentos e usos de plantas medicinais em Santo Antônio de Jesus, Bahia. **Cadernos de Agroecologia**, v. 19, n. 1, 2024.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.
- SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP. 2017.
- SANTOS, C. A. B.; SILVA, A. S.; SANTOS, R. S. O uso de plantas em rituais religiosos afro-brasileiros: saberes tradicionais e ancestralidade em terreiros do Recôncavo Baiano. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 9, n. 1, p. 134–156, 2015.
- SANTOS, R. S. A. **O uso de plantas sagradas no Candomblé: cura, proteção e espiritualidade**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- SÁTIRO, L. N.; HIGINO VIEIRA, J.; FERREIRA DA ROCHA, D. Uso místico, mágico e medicinal de plantas nos rituais religiosos de Candomblé no agreste alagoano. **Revista Ouricuri**, Brasil, v. 9, n. 2, p. 045–061, 2020.

- SILVA, A. M. da. Diferenciação no ensino de línguas adicionais: estratégias baseadas no uso de tecnologias educacionais. **Revista Dimensões Docentes**, v. 1, n. 1, 2024.
- SILVA, B. Colonização, quilombos, modos e significações: Colonization, quilombos, modes and meanings. **Argumentos-Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes**, v. 15, n. 2, p. 250-258, 2018.
- SILVA, D. H. S. da; SOARES, C. C. M. O ensino afroperspectivista em sala de aula: por um olhar outro da educação. **Revista Redoc**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 150-160, 2021.
- SILVA, J. F. da; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248–272, maio 2013.
- SOBRAL, I. S.; SANTANA, R. K. de O.; GOMES, L. J.; COSTA, M.; RIBEIRO, G. T.; SANTOS, J. R. dos. Avaliação dos impactos ambientais no Parque Nacional Serra de Itabaiana - se. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 102–110, 2007.
- SOUZA, M. F. C. de. Laicidade e liberdade religiosa no Brasil: situando a discussão entre religião e política. **Interações**, v. 12, n. 21, p. 77-93, 2017.
- TOMÁZ, A.; ARAÚJO, L. G. N.; MARQUES, J.. Etnofarmacopeia do Terreiro de Candomblé de Òsànyín: Um relato sobre a produção de óleos essenciais no Terreiro de Candomblé da Iyalorixá Òdòmíróòsódún na Serra do Mulungu-Água Branca-Alagoas/Brasil. **Revista Ecologias Humanas**, v. 10, n. 11, p. 42-60, 2024.
- TORRES, J. R. et al. Resignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008.
- VERGER, P. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 1981.
- VERRANGIA, D. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, ano 2, n. 8, fev. 2010.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705–718, set./dez. 2010.

CAPÍTULO TRÊS: PRODUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE SABERES TRADICIONAIS DE TERREIRO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da produção e validação de uma sequência didática (SD) destinada à formação inicial de professores de Ciências Biológicas, integrando a Educação Ambiental Crítica (EAC), a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e saberes tradicionais de terreiros de Candomblé. A validação buscou assegurar a adequação da proposta aos objetivos de aprendizagem e aos critérios que guiaram a sua elaboração, reforçando a articulação entre ciência e tradição e a crítica ao epistemicídio. A SD foi validada por um grupo de especialistas composto por professores-pesquisadores nas áreas que envolvem o estudo e pessoas de terreiro. A análise qualitativa, de caráter analítica e exploratória, das contribuições de especialistas indicou a pertinência da SD, através de um instrumento de validação, destacando sua capacidade de promover reflexão ética, valorização da diversidade epistêmica e compromisso social. Identificou-se a necessidade de ajustes para aprofundar a articulação entre conhecimentos científicos e tradicionais, fortalecer a oralidade como resistência cultural e inserir estratégias pedagógicas mais explícitas para discutir o racismo religioso e a colonialidade do saber. Dialogando com a perspectiva da interculturalidade crítica e com a valorização das epistemologias afro-brasileiras, a pesquisa evidenciou que a formação docente exige práticas.s. A pesquisa evidenciou que a formação docente exige práticas educativas que superem o conservadorismo ambiental e o multiculturalismo superficial, promovendo justiça cognitiva e equidade epistêmica. A partir da análise dos instrumentos de validação, conclui-se que a SD validada é adequada e potente para fomentar uma educação crítica, ética e transformadora, reafirmando os terreiros como espaços de resistência e referenciais para uma educação ambiental e educação das relações étnico-raciais.

Palavras-Chave: Educação Ambiental Crítica; Educação das Relações Étnico-Raciais; Conhecimentos Tradicionais; Formação Docente; Processo de Validação.

Abstract

This article presents the results of the production and validation of a didactic sequence (DS) for the initial training of Biological Sciences teachers, integrating Critical Environmental Education (EAC), Ethnic-Racial Relations Education (ERER) and traditional knowledge of Candomblé terreiros. The validation sought to ensure the adequacy of the proposal to the learning objectives and criteria that guided its elaboration, reinforcing the articulation between science and tradition and the criticism of epistemicide. The DS was validated by a group of experts composed of professors-researchers in the areas involved in the study and people from the terreiro. The qualitative analysis, of an analytical and exploratory nature, of the contributions of specialists indicated the relevance of DS, through a validation instrument, highlighting its ability to promote ethical reflection, appreciation of epistemic diversity and social commitment. The need for adjustments was identified to deepen the articulation between scientific and traditional knowledge, strengthen orality as cultural resistance and insert more explicit pedagogical strategies to discuss religious racism and the colonality of knowledge. Dialoguing with the perspective of critical interculturality and with the valorization of Afro-Brazilian epistemologies, the research showed that teacher training requires practices. The research showed that teacher training requires educational practices that overcome environmental conservatism and superficial multiculturalism, promoting cognitive justice and epistemic equity. From the analysis of the validation instruments, it is concluded that the validated DS is adequate and powerful to foster a critical, ethical and transformative education, reaffirming the terreiros as spaces of resistance and references for environmental education and education of ethnic-racial relations.

Keywords: Critical Environmental Education; Education of Ethnic-Racial Relations; Traditional Knowledge; Teacher Training; Validation Process.

INTRODUÇÃO

A validação de processos de intervenção e de instrumentos como Sequências Didáticas (SD) no campo da educação é fundamental para assegurar a qualidade e o rigor das pesquisas. Esse processo consiste em analisar se um procedimento ou instrumento é capaz de atender adequadamente aos objetivos definidos pelo objeto de estudo (Santos;

Greca, 2013). No âmbito da pesquisa em Educação, especialmente no ensino de Ciências, há discussões relevantes sobre a necessidade de rigor metodológico (Lima; Alonço; Ritter, 2024), com destaque para a coerência interna dos estudos (Santos; Greca, 2013; Fontes; Rodrigues, 2024).

A adequação dos instrumentos ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa é essencial para garantir inferências e interpretações consistentes sobre o fenômeno investigado (Moreira, 2016; Souza; Rosa, 2024). Tradicionalmente, o conceito de validação foi associado a métodos quantitativos, em que a validade está relacionada à capacidade de uma medida refletir corretamente o conceito estudado, prezando pela precisão e pela redução de erros (Ollaik; Ziller, 2012; Santos, 2020). No entanto, pesquisas de caráter qualitativo, como o presente estudo, a validação assume um foco que não se trata de mensurar a exatidão do processo, mas de se garantir uma coerência na pesquisa e uma riqueza interpretativa. Nesse contexto, busca-se assegurar a consistência entre objetivos, questões de pesquisa, instrumentos e análises, priorizando a consistência descritiva, analítica e interpretativa sobre o fenômeno, mais do que explicações ou previsões estatísticas (Ollaik; Ziller, 2012; Santos, 2020).

Neste trabalho, analisamos as contribuições surgidas no processo de validação de uma SD focada no conhecimento tradicional do Candomblé, voltada para a formação de futuros docentes de Ciências e Biologia. A SD, conforme definição de Zabala (1998, p. 18), é entendida como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para atingir determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos".

A validação da SD foi realizada por professoras/es e pesquisadoras/es da área da educação e do ensino de Ciências e Biologia, selecionados pelas suas experiências nos campos temáticos que circundam este estudo, como Educação Ambiental Crítica (EAC), Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Interculturalidade Crítica, Saberes Tradicionais de Terreiro, Diversidade Cultural e Práticas Pedagógicas. A escolha desse grupo de avaliadores/as se justifica pela capacidade desses professores/ras e pesquisadores de conseguirem avaliar, de forma crítica e fundamentada em seus arcabouços de pesquisa, a articulação teórica e metodológica da proposta da SD, contribuindo para o aprimoramento da pesquisa. A sequência proposta busca integrar saberes tradicionais de comunidades de terreiro no contexto da formação inicial de professores, com o objetivo de promover uma EAC e uma ERER.

Encruzilhada de diálogos: Educação de Candomblé, Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais

A história do Brasil, marcada pela escravidão e pela imposição da cultura ocidental, impôs desafios à preservação dos saberes das religiões de matriz africana. Essas práticas, trazidas durante o período colonial, sofreram perseguições sistemáticas e foram postas em oposição aos valores eurocêntricos e cristãos (Macrae, 2016). Apesar das repressões e do epistemicídio⁹, os terreiros resistiram, consolidando-se como espaços de preservação cultural e espiritual, onde se reforça a conexão entre ser humano, natureza e espiritualidade (Lima, 2003; Esmeraldo Paz *et al.*, 2015).

As religiões de matriz africana, nesse sentido, não apenas resistem, mas produzem epistemologias próprias, integrando espiritualidade, ancestralidade e território. Desse modo, o presente estudo estrutura-se em dois eixos articuladores: ERER e EAC.

No Candomblé, os processos educativos se configuram como *Hungbê*, um modo de formação integral e contínua que acontece no cotidiano do terreiro, onde não há segmentação do conhecimento em disciplinas, mas uma vivência integrada de valores éticos, espirituais, filosóficos e comunitários (Botelho; Flor do Nascimento, 2012). A aprendizagem ocorre pela oralidade, pelo fazer junto, pelos rituais e pelas relações de pertencimento, promovendo o desenvolvimento pleno do ser em todas as suas dimensões. Como destaca Botelho (2005), essa experiência educativa fortalece a constituição de identidades positivas, o amor-próprio e o exercício da cidadania, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados.

Sob essa perspectiva, Botelho e Flor do Nascimento (2012) enfatizam que a educação no Candomblé preserva e atualiza uma herança ancestral, na qual o saber não se dissocia da vida: aprender é também cuidar da comunidade, das divindades e dos territórios que sustentam a existência. Assim, os terreiros se constituem como espaços pedagógicos de resistência, enfrentando séculos de tentativas de apagamento cultural, criminalização e racismo religioso. A prática educativa nas casas de axé, ao reafirmar epistemologias negras e territorialidades sagradas, contribui para a reexistência das

⁹ Entende-se por epistemicídio o processo histórico e sistemático de deslegitimação, silenciamento e destruição dos modos de conhecer produzidos por povos colonizados, especialmente aqueles que não se enquadram nos critérios da racionalidade científica eurocêntrica. Trata-se de uma dimensão constitutiva do projeto colonial, que opera articulada ao racismo e ao sexismo epistêmico, ao hierarquizar saberes e negar validade ontológica e cognitiva a conhecimentos africanos, afro-diaspóricos, indígenas e populares (Grosfoguel, 2016).

comunidades afro-brasileiras e para a crítica às estruturas coloniais que ainda moldam o ensino formal (Rufino, 2019).

A EREER constitui-se como política pública afirmativa, grandiosa conquista dos movimentos negros, que visa enfrentar o racismo estrutural na educação brasileira e promover o reconhecimento e a valorização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação da sociedade. Esse compromisso está juridicamente assegurado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008), que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em toda a educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER (Brasil, 2004) destacam que tais dispositivos legais fundamentam práticas pedagógicas pautadas na conscientização histórica e política frente a diversidade, no fortalecimento da identidade e dos direitos e nas ações de combate ao racismo e à discriminação.

Ao mesmo tempo em que responde a uma exigência legal, a EREER demanda uma transformação profunda no currículo e na produção de conhecimento escolar, confrontando o epistemicídio que marcou a história da educação nacional (Gomes, 2012). Como argumenta Gomes (2012), trata-se de promover uma verdadeira descolonização curricular, deslocando a ciência, a cultura e a história eurocentradas do lugar de exclusividade e legitimando os saberes produzidos pelas populações negras, que historicamente foram silenciadas pela instituição escolar. Assim, o ensino não deve restringir-se à inserção de novos conteúdos, mas garantir que estudantes negros e indígenas existam e sejam reconhecidos como sujeitos cognoscentes, intelectuais e produtores de conhecimento.

No ensino de Ciências, a EREER ganha vigor ao evidenciar que negar saberes negros e indígenas constitui uma forma de racismo epistêmico. Pinheiro (2019) aponta que, ao serem incorporadas no ensino de Ciências, as epistemologias afro-brasileiras ampliam as formas de compreender e explicar a natureza, deslocando a monocultura do conhecimento científico moderno. Nessa direção, Gonçalves e Silva (2007) afirmam que a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 só se concretiza quando há reconhecimento dos saberes, práticas e valores das populações negras como constitutivos da ciência e da vida social. Portanto, a EREER no ensino de Ciências não se resume ao cumprimento de uma determinação legal, mas atua como estratégia de justiça cognitiva, reparação histórica e fortalecimento da diversidade epistêmica no currículo.

A EAC, por sua vez, afirma-se como contraponto às abordagens conservadoras e comportamentalistas da educação ambiental, que tendem a reduzir as questões socioambientais a práticas individuais e tecnicistas, desconsiderando seus condicionantes históricos, políticos e econômicos. A Lei nº 9.795/1999 (BRASIL, 1999) instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e definiu a educação ambiental como processo educativo contínuo e permanente; esse marco normativo, embora não nomeie a EAC, oferece um campo institucional a partir do qual perspectivas críticas podem se articular. Fundamentada nos princípios da justiça social, da participação política e da transformação das realidades marcadas pela desigualdade, a EAC, conforme defendem Loureiro (2004; 2014), Carvalho (2001; 2004) e Layrargues (2006; 2014), exige a problematização das relações de poder que estruturam as crises socioambientais, posicionando a educação como campo de disputa política voltado ao enfrentamento das injustiças que incidem de forma distinta sobre territórios, povos e corpos racializados.

Os fundamentos da EAC residem na compreensão de que os problemas ambientais não se limitam à degradação da natureza ou à falta de consciência individual, mas são manifestação de sistemas de poder, economia e cultura que produzem desigualdades e violência ambiental (Costa; Loureiro, 2024). Nesse quadro, autores como Loureiro e Layrargues (2013) destacam que a EAC se conecta à ecologia política e à justiça ambiental, buscando “desautomatizar” a lógica dominante de exploração e discriminação e promover a emancipação dos sujeitos e territórios afetados. A EAC propõe, portanto, uma educação transformadora, que questiona os modelos de desenvolvimento, valoriza formas de vida tradicionalmente marginalizadas e integra os saberes locais, comunitários e tradicionais como parte significativa do processo educativo.

A articulação entre a EAC e a ERER revela-se fundamental diante das intersecções entre desigualdades ambientais e raciais, ambas enraizadas em uma mesma lógica colonial. Como defendem Nzinga, Sanchez e Pinheiro (2020), pensar a EAC a partir das lutas antirracistas implica reconhecer a ancestralidade e as práticas pedagógicas que emergem dos povos tradicionais de terreiro como formas legítimas de educação ambiental. Assim, a EAC e a ERER se entrelaçam em um movimento de resistência e reexistência, que desafia o racismo ambiental e epistêmico, ao mesmo tempo em que reconfigura a educação em Ciências e Biologia como espaço de valorização dos saberes afro-brasileiros, das territorialidades sagradas e da justiça cognitiva e socioambiental.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório e analítico, possibilitando uma compreensão aprofundada dos processos e significados produzidos ao longo da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2014). A construção da sequência didática baseia-se em três conjuntos de resultados articulados entre si: (i) o mapeamento das teses e dissertações apresentado no Capítulo 1, que permitiu identificar avanços, lacunas e estratégias pedagógicas relevantes no ensino, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para esta proposta; (ii) o artigo publicado *Educação de Candomblé: os ensinamentos de Òsányin e Iroco para uma educação ambiental crítica* (Andrade Neto *et al.*, 2025) o qual, ainda que não trate diretamente da ERER, contribuiu para a formulação de abordagens contextualizadas nos Orixás e na EAC; e (iii) as análises das entrevistas com pessoas de terreiro apresentadas no Capítulo 2, que ampliaram a compreensão sobre como os conhecimentos tradicionais do Candomblé se estruturam, transmitem e vinculam às dimensões ambientais, sociais, espirituais e políticas.

Dessa forma, a estruturação e a elaboração da sequência didática foram fundamentadas em dois parâmetros essenciais:

I) Os objetivos de aprendizagem delineados no Quadro 1, seguindo a abordagem proposta por Zabala (1998). Essa abordagem enfatiza os processos divergentes e as singularidades do conhecimento, destacando as dimensões conceituais, atitudes e procedimentais da aprendizagem (Zabala, 1998). Para o autor, o conhecimento não pode ser tratado de forma linear ou fragmentada, pois a aprendizagem envolve processos cognitivos, sociais e afetivos que se constituem de maneira integrada na prática educativa. Assim, os objetivos de aprendizagem adotados nesta proposta se fundamentam na abordagem de Zabala (1998), articulando três dimensões inseparáveis do aprender: a conceitual, que contempla a compreensão dos conhecimentos científicos, culturais e históricos mobilizados no ensino de Ciências e Biologia; a procedimental, que envolve o desenvolvimento de habilidades investigativas, práticas e discursivas relacionadas à análise e à aplicação dos saberes trabalhados; e a atitudinal, que se refere à formação de valores, posicionamentos e compromissos ético-políticos diante das questões socioambientais e étnico-raciais.

Quadro 1. Objetivos de aprendizagem proposto para a intervenção didática.

C1. Compreender conceitos, teorias e princípios básicos que articulem as abordagens de educação das relações étnico raciais, a educação ambiental crítica e o ensino de ciências e biologia;

Conceituais:	C2. Compreender como os conhecimentos tradicionais presentes nos terreiros de Candomblé se relacionam com a preservação da biodiversidade e para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, a partir de vivências, observações e discussões sobre o uso ritual e medicinal das plantas;
	C3. Compreender a importância do conhecimento tradicional das comunidades de terreiros de Candomblé na preservação da biodiversidade e na promoção de práticas sustentáveis;
Procedimentais:	P1. Reconhecer as temáticas da educação das relações étnico raciais e a educação ambiental crítica durante a intervenção didática;
	P2. Expor concepções e conhecimentos prévios sobre os conhecimentos tradicionais produzidos nos terreiros de Candomblé;
	P3. Articular o conhecimento científico com o conhecimento tradicional produzido nos terreiros;
	P4. Utilizar as ideias/conceitos mobilizados na sequência didática para desmistificar estereótipos relacionados ao Candomblé e outras religiões de matriz afro-brasileira;
	P5. Planejar e elaborar textos de divulgação científica que articulem saberes científicos e tradicionais.
Atitudinais:	A1. Avaliar o posicionamento ético individual e coletivo para participar de discussão em sala de aula envolvendo o tema;
	A2. Mobilizar normas para discussões em grupos e em sala de aula, como respeito, escuta e dialogicidade;
	A3. Estimular atitudes para os trabalhos em grupo;
	A4. Engajar-se em debates sobre racismo religioso e comunidades tradicionais de terreiro, e ações de antirracismo e de consciência crítica ambiental junto à comunidade escolar.

Fonte: Autoria própria (2025).

II) Os critérios de justificação a priori, conforme detalhados no Quadro 2, articulados por Méheut (2005), foram adotados com o propósito de aprimorar a relevância, aplicabilidade e a compreensibilidade da intervenção didática no contexto a que se destina, antes da implementação direta. Esses critérios englobam três dimensões principais: Dimensão Epistemológica, que diz respeito aos conteúdos envolvidos, às problemáticas aprendidas e à origem histórica dos mesmos; Dimensão Psicocognitiva, que considera o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e suas capacidades de compreensão e assimilação; e por fim, Dimensão

Didática, que inclui o programa da disciplina e as restrições impostas pelo cronograma, visa a eficiência e a eficácia na implementação da intervenção.

Quadro 2. Critérios de validação a priori para a intervenção didática.

Dimensão Epistemológica	Educação das Relações Étnico Raciais; Educação Ambiental Crítica; Conhecimento Tradicional; Conhecimento Científico.
Dimensão Psicocognitiva	Turma do sétimo período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que corresponde ao penúltimo período da formação, na Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho. Esses estudantes já passaram pela maior parte das disciplinas na área da educação e da ecologia.
Dimensão Didática	Turma da disciplina de Educação Ambiental, semestre 2024.2, composta por aproximadamente 30 alunos, seguindo um calendário acadêmico reduzido, devido aos atrasos ocasionados pela pandemia do Covid-19 e greve de 2024.

Fonte: Autoria própria (2025).

Para a apresentação da SD, o detalhamento das aulas, com os respectivos objetivos, conteúdos, metodologias e recursos utilizados, encontra-se sistematizado no Quadro 3, permitindo uma visão panorâmica e organizada da proposta pedagógica.

Quadro 3. Estrutura da Sequência Didática.

AULA / OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	DETALHAMENTO
Aula 1 Tema: Encruzilhada dos Saberes: Introdução ao Conhecimento Tradicional no Candomblé Duração: 90 Minutos	Ações didáticas: A metodologia adotada para a aula será expositiva dialogada, utilizando recursos como apresentação de slides, a leitura do poema de Nêgo Bispo “Porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade [...]” e um breve texto introdutório “A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira” de Douglas Verrangia (2013). A aula se inicia com a leitura do poema, seguida de uma discussão inicial orientada pela pergunta: “Como a oralidade pode ser vista como um mecanismo de resistência cultural?”. Na sequência, será realizada a exposição teórica, na qual serão apresentados

/ Objetivos Mobilizados: C1; C2; A1; A2; P1.	conceitos-chave, práticas sustentáveis no Candomblé e a relação dessas práticas com a educação ambiental crítica. Além disso, será destacado o papel central das mulheres nos terreiros como transmissoras de saberes tradicionais. Para finalizar a aula, os estudantes serão instigados a refletir sobre a pergunta: “De que maneira a valorização dos saberes tradicionais pode contribuir para práticas sustentáveis e ações antirracistas?”. Conteúdo Programático: (i) Introdução ao conhecimento tradicional do candomblé; (ii) Oralidade como resistência cultural; (iii) Educação Ambiental e Candomblé; (iv) O papel das mulheres nos terreiros; (v) Saberes tradicionais e antirracismo; (vii) Reflexão sobre práticas sustentáveis e justiça social.
Aula 2: Tema: “Kò Sí Ewé, Kò Sí Òrìsà”: Preservar e Lutar Duração: 180 minutos / Objetivos Mobilizados: C3; P1; P4; A3; A4.	Ações didáticas: A metodologia da aula será baseada na exibição de um vídeo seguido de um debate orientado. Como recurso principal, será utilizado o documentário Opá Ossain, o mistério mítico, que aborda um dos itans (histórias) de Ossain, o orixá da herbologia, interpretado por Victor Santana (Alá Ifon). O documentário narra como os segredos das folhas foram democratizados por Iansã, orixá da ventania, e apresenta entrevistas com o babalorixá Ajalá Deré (Ruy Póvoas), a iyálorixá Darabi (Alba Cristina Soares), a ekédi Oyá Mojina (Saskya Lopes) e a enfermeira Diovania Braga. A obra reflete sobre a relação entre saúde, cura, tratamento e religiosidade no Candomblé, oferecendo um olhar mítico integrado à prática religiosa. A aula terá início com a contextualização do tema pelo docente, destacando a simbologia das folhas no Candomblé e sua relação com Ossain e outros orixás. Após a exibição do vídeo, os estudantes serão divididos em grupos para participar de um debate crítico orientado por questões norteadoras: (1) Como as práticas do Candomblé contribuem para a preservação ambiental?; (2) De que forma os saberes tradicionais das comunidades de terreiro refletem resistência cultural frente ao racismo ambiental e religioso?; (3) Qual a importância de combater estereótipos para a valorização desses saberes no contexto escolar?; (4) Em quais conteúdos e como você, enquanto futuro professor, abordaria em sala de aula?, e por fim, (5) De que forma a circularidade do conhecimento desafia a educação ocidental?.
Aula 3 Tema: Cruzando os Ensinos: Produção de textos de divulgação científica Duração: 90 minutos / Objetivos Mobilizados:	Ações didáticas: Neste momento, os estudantes deverão criar textos claros e acessíveis, articulando saberes científicos e tradicionais enquanto promovem conscientização ambiental e ações antirracistas. A aula começará com uma introdução às características desse tipo de texto, como clareza, concisão e acessibilidade, utilizando o exemplo “Candomblé e educação: lições de sustentabilidade e respeito a natureza” para contextualizar. Na prática, os estudantes, divididos em grupos, produzirão textos curtos sobre temas discutidos anteriormente, destacando conexões entre práticas culturais, preservação ambiental e educação antirracista. Ao final, os grupos apresentarão seus textos, recebendo feedback construtivo do docente e dos colegas.

C2; P2; P3; P5; A4.	
----------------------------	--

Fonte: Autoria Própria (2025).

A validação prévia da intervenção, que corresponde à fase de formulação da pesquisa conforme Ollatik e Ziller (2012), consistiu em avaliar a correspondência entre as ações didáticas planejadas e as questões orientadoras vinculadas aos objetivos de aprendizagem, verificando se a proposta teria potencial para alcançar os resultados esperados. Os participantes da validação, denominados nesta pesquisa como avaliadores, deveriam ter formação em Licenciatura em Ciências Biológicas e poderiam ter ou não experiência como docentes de Ciências ou Biologia na educação básica ou ensino superior. Além disso, esses avaliadores deveriam ter experiências de pesquisa, em uma ou mais áreas, como Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental Crítica, e Saberes de Terreiros.

A escolha desse grupo se fundamenta na sua capacidade de avaliar, de maneira crítica e fundamentada, a coerência teórico-metodológica da sequência didática, especialmente em sua articulação com a temática trabalhada. No que diz respeito à caracterização dos participantes do processo de validação, o grupo de avaliadoras foi composto por cinco professoras, na maioria mulheres negras, e que já possuíam uma trajetória acadêmica ou profissional como docentes, com um destaque para a maioria no ensino superior. Com o objetivo de garantir o anonimato e facilitar a análise dos dados, as avaliadoras foram identificadas por letras, sendo denominadas de A a E ao longo do texto.

A validação da sequência didática foi realizada por um conjunto de avaliadoras e avaliadores com trajetórias formativas e profissionais diversas, vinculadas majoritariamente à área de Ensino de Ciências e à formação de professores, atuantes na região Nordeste, especialmente no estado de Sergipe, com formação acadêmica em instituições públicas como a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). O grupo é composto por docentes do ensino superior, professoras da educação básica e pesquisadoras/es em diferentes estágios da carreira acadêmica, incluindo doutoras com ampla experiência em pesquisa (aproximadamente 12 anos), mestrandas e licenciadas em Ciências Biológicas com atuação em ensino, pesquisa e extensão. De modo geral, as avaliadoras compartilham inserção em campos teórico-

metodológicos diretamente relacionados ao arcabouço desta pesquisa, como a EAC, a formação de professores de Ciências e Biologia, a interculturalidade crítica, a decolonialidade e o enfrentamento ao racismo científico. Essa composição confere densidade à validação, uma vez que as análises produzidas emergem de práticas discursivas ancoradas tanto na experiência acadêmica quanto na atuação pedagógica concreta, permitindo tensionar a proposta didática a partir de discursos críticos, contra-hegemônicos e comprometidos com transformações no ensino de Ciências. Assim, a validação não se restringe a um julgamento técnico-instrumental, mas se configura como um processo discursivo situado, atravessado por posições sociais, epistemológicas e políticas coerentes com os objetivos da pesquisa.

O objetivo principal dessa validação prévia foi analisar a viabilidade da sequência didática, uma vez que a ausência desse processo poderia comprometer a qualidade das etapas de pesquisa-ensino. Para garantir a participação dos avaliadores, os convites foram enviados por e-mail, sempre acompanhados do instrumento de avaliação e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice F) para participar desse processo de pesquisa. Salientamos que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sendo aprovado conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 80192924.6.0000.5546. Esta aprovação reflete o compromisso deste trabalho em atender aos padrões éticos na condução da pesquisa.

O instrumento de validação da SD (Apêndice H) foi organizado em duas partes. A princípio, na primeira parte, reuniu-se dados de identificação dos avaliadores, como nome, formação acadêmica, áreas de atuação, se possuía vínculo institucional e por fim, um espaço livre em que o avaliador poderia detalhar a sua aproximação com as temáticas trabalhadas. Além disso, foram fornecidos dois quadros em que são apresentados os critérios de justificação a priori (Méheut, 2005), e os objetivos de aprendizagem (Zabala, 1998), similares aos apresentados nos Quadros 1 e 2. Na segunda parte, foi apresentada cada aula da sequência didática, com todo o seu detalhamento, sendo para cada aula atribuídos os objetivos de aprendizagem que se buscava alcançar naquele momento. Dessa forma, os avaliadores eram direcionados a avaliar se as ações planejadas possuíam a potencialidade formativa para que os estudantes conseguissem alcançar os objetivos de aprendizagem que foram propostos na elaboração da SD, assinalando “atende completamente”, “atende parcialmente” ou “não atende” aos objetivos, e, por fim, havia

um espaço livre destinado ao avaliador para que fossem feitos comentários e sugestões para a melhora da SD.

Um prazo definido foi estabelecido para as respostas, assegurando que os participantes tivessem tempo para avaliar a proposta em meio a suas demandas cotidianas, além de facilitar a organização da pesquisa. O critério adotado não foi um número mínimo de avaliadores, mas sim a entrega das avaliações dentro do período estipulado.

Um ponto importante no processo de avaliação, que merece ser destacado, diz respeito às opções escolhidas pelas avaliadoras, “atende completamente”, “atende parcialmente” e “não atende”. Essas indicações não apenas medem o grau de adequação das ações educativas, mas também definem a natureza dos comentários fornecidos. Em avaliações desse tipo, é comum que a marcação “atende completamente” venha acompanhada de sugestões específicas, frequentemente adicionais e não essenciais para a revisão da proposta. Entretanto, quando as avaliadoras optam por “atende parcialmente”, os comentários assumem um tom mais crítico e incisivo, destacando pontos do material que necessitam de revisão ou reestruturação. Esse movimento enriquece o processo de validação, pois indica onde existem tensões significativas entre os objetivos pedagógicos da proposta e sua implementação. Assim, levar em conta e explicar essas marcações durante a análise ajuda a proporcionar maior solidez e clareza à avaliação, permitindo que o leitor entenda com mais precisão quais elementos exigiram alterações efetivas na sequência educativa. [

Os dados obtidos através do instrumento de validação foram submetidos a uma análise qualitativa, com base na Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme elaborado por Fairclough (2001). A abordagem proposta por Fairclough (2001), que possui um foco teórico e metodológico, não apenas permite a descrição, ilustração e compreensão das dinâmicas de poder nas representações linguísticas dentro da sociedade, mas também facilita a realização de intervenções discursivas e a promoção de transformações sociais em resposta às várias formas de poder presentes em uma sociedade desigual (Melo, 2011). Fairclough (2001) considera que o discurso na utilização da linguagem é uma maneira de prática social. Ao esclarecer os aspectos da prática discursiva, ele foca especialmente na ideia de intertextualidade, atreladas às dimensões da prática social.

Desse modo, na análise, foi dado um enfoque na dimensão da interpretação (Fairclough, 2001), ou seja, buscando compreender como os sentidos são produzidos a partir da articulação entre os textos e os contextos de sua produção e circulação, neste

caso que incide sobre as práticas discursivas expressas nas respostas das avaliadoras, buscando considerar seus contextos de atuação e formação. De modo articulado com a dimensão da explicação (Fairclough, 2001), que busca analisar como essas práticas discursivas estão inseridas em práticas sociais mais amplas, marcadas por relações de poder, ideologia e estrutura social, sendo assim, para compreender como as falas refletem práticas sociais mais amplas, entendidas por disputas e o posicionamento das avaliadoras frente à outras epistemologias tradicionais

RESULTADO E DISCUSSÃO

De modo geral, os resultados da validação da sequência didática indicam uma boa aceitação por parte das avaliadoras. A maioria dos itens analisados concentrou-se nas categorias de concordância total e concordância parcial, evidenciando que a proposta foi considerada coerente do ponto de vista teórico, metodológico e pedagógico, especialmente no que se refere à articulação entre a ERER, EAC e os saberes tradicionais de terreiro. As discordâncias apareceram de forma pontual e localizada, estando associadas principalmente a sugestões de aprimoramento da clareza conceitual, do detalhamento metodológico e da adequação de alguns encaminhamentos didáticos ao contexto da formação inicial de professores. Esse panorama geral revela que, embora a sequência didática seja amplamente validada, as observações críticas das avaliadoras oferecem contribuições relevantes para o seu aperfeiçoamento. A seguir, são analisadas de forma mais aprofundada as considerações apresentadas, buscando compreender, à luz da ACD, como as práticas discursivas e sociais dessas avaliadoras tensionam, qualificam e ampliam os sentidos pedagógicos da proposta.

Os discursos presentes nos espaços destinados aos comentários no instrumento de validação revelaram marcas discursivas que são fortemente vinculados à trajetória formativa, acadêmica e profissional das avaliadoras. Dentre as cinco avaliadoras, quatro possuem trajetória de pesquisa vinculada à ERER e à história do racismo científico, o que se refletiu nas avaliações ao enfatizarem a necessidade de explicitar, desde o início da sequência didática, os debates sobre diversidade, desigualdade epistêmica e os processos de alterização. Nesse sentido, a avaliadora B afirma:

“Senti falta de uma problematização inicial mais contundente sobre os marcadores da diversidade e das desigualdades epistêmicas. Seria importante que, logo no início, houvesse uma abordagem mais clara sobre a interculturalidade e a alteridade, como eixos que atravessam a proposta.”

Além disso, outras duas avaliadoras Y e Z, que também relatam uma experiência de pesquisa com o debate de interculturalidade crítica, destacaram a relevância do diálogo entre saberes ancestrais e o currículo, conforme pode ser observado na consideração da Avaliadora E a seguir, *“É urgente que se pense em uma proposta formativa que dialogue com os saberes tradicionais a partir da escuta e da interculturalidade crítica, integrando-os ao currículo escolar de forma ética e política”*.

Essas observações expressam críticas à desigualdade epistêmica e à desvalorização de conhecimentos não ocidentais, mobilizadas a partir das práticas discursivas das avaliadoras, as quais estão ancoradas em trajetórias acadêmicas e profissionais no campo do Ensino de Ciências, da formação de professores e da Educação das Relações Étnico-Raciais. Suas atuações em pesquisas sobre racismo científico, saberes tradicionais e perspectivas decoloniais configuram um lugar social que legitima e tensiona os discursos hegemônicos presentes na educação científica, reforçando o sentido político-pedagógico das contribuições apresentadas na validação da sequência didática.

Um aspecto importante a ser destacado é que a avaliadora C, uma mulher negra umbandista, trouxe observações sensíveis perante as representações das religiões afro-brasileiras, apontando alguns trechos do instrumento que poderiam proporcionar uma leitura equivocada. Especificamente, ela problematizou o uso da expressão "práticas sustentáveis no Candomblé", explicando que tal formulação pode ser vista de forma simplista, como se a espiritualidade afro-brasileira estivesse sendo utilizada apenas como uma ferramenta educacional ou ambiental. Essa reflexão foi crucial para o trabalho de aprimoramento do conteúdo da SD, pois destaca a importância de um tratamento ético, respeitoso e contextualizado dessas tradições religiosas, e reflete as vivências, a formação, as tensões e as lutas de uma pessoa imersa em uma religião de matriz africana.

Sendo assim, essas práticas discursivas não se encontram isoladas; ao contrário, articulam-se às práticas sociais das avaliadoras, marcadas por trajetórias de enfrentamento ao racismo científico, estrutural e institucional. Essas trajetórias se expressam por meio de experiências diversas, que vão desde a atuação direta em pesquisas sobre saberes tradicionais e EREER até aproximações teóricas e pedagógicas com essas temáticas no âmbito da formação docente e do ensino de Ciências.

Os resultados da validação evidenciam que as opções assinaladas pelas avaliadoras, “atende completamente”, “atende parcialmente” e “não atende”, não se

restringiram a uma classificação formal da sequência didática, mas se configuraram como indicadores qualitativos do tipo e da intensidade das contribuições apresentadas. Observou-se que os itens avaliados como “atende parcialmente” concentraram comentários mais densos e críticos, nos quais as avaliadoras explicitaram tensões entre os objetivos pedagógicos propostos e a forma como determinadas ações didáticas foram estruturadas. Esses apontamentos revelam zonas de conflito pedagógico que demandaram ajustes conceituais, metodológicos ou discursivos, contribuindo diretamente para o aprimoramento da proposta.

Por outro lado, nos itens marcados como “atende completamente”, os comentários assumiram, majoritariamente, um caráter complementar ou propositivo, sugerindo possibilidades de ampliação da experiência formativa sem indicar fragilidades estruturais na sequência. Esse padrão sugere que a concordância plena esteve associada a um reconhecimento da coerência entre objetivos, ações e fundamentos teóricos da proposta, ao passo que a concordância parcial funcionou como um dispositivo de problematização e refinamento pedagógico.

As justificativas apresentadas pelas avaliadoras trouxeram contribuições qualitativamente distintas. Em casos em que foi assinalado “atende parcialmente”, os comentários vieram acompanhados de críticas mais substanciais sobre pontos que demandam reformulação. Por exemplo, ao analisar as ações didáticas da aula, a avaliadora A afirmou: *“Considero que o objetivo de aprendizagem conceitual 3 não pode ser atendido completamente. As ações didáticas descritas não fornecem subsídios suficientes para compreender a importância dos conhecimentos de terreno na preservação da biodiversidade”*, sugerindo, inclusive, a reestruturação do momento didático para outro ponto da sequência. Em outro caso, sobre o objetivo A4, a avaliadora B indicou: *“Sugiro substituir a expressão ‘junto à comunidade escolar’ por ‘em sua futura prática pedagógica/profissional’, para não dar a entender que a sequência propõe uma ação direta na escola”*. Já nos itens marcados como “atende completamente”, os comentários tenderam a ser mais elogiosos ou complementares, como a sugestão da avaliadora D: *“Acredito que a possibilidade de outras formas de expressão (música, pintura etc.) pode tornar o momento mais significativo para os grupos”*. Esses exemplos reforçam a importância de considerar as alternativas marcadas não apenas como dados quantitativos, mas como indicativos da profundidade e da natureza das contribuições avaliativas.

Em relação aos objetivos conceituais, as avaliadoras A, C, D e E destacaram que a articulação entre o conhecimento científico e o universo simbólico do Candomblé, entrelaçada com a crítica ambiental e a resistência cultural afro-brasileira, se configura como uma estratégia potente para a valorização de diferentes formas de saber e para o enfrentamento das epistemologias dominantes que, historicamente, invisibilizaram os conhecimentos das comunidades tradicionais.

Essa percepção aparece de forma explícita em comentários como o da avaliadora A, ao afirmar que a sequência didática *“consegue deslocar o olhar exclusivamente científico e eurocentrado, ao reconhecer os saberes de terreiro como conhecimentos legítimos e fundamentais para compreender as relações entre natureza, cultura e poder”*. Essa invisibilização, promovida pela lógica ocidental hegemônica, reflete o que Shiva (1993) chamou de "monocultura da mente" a imposição de um único modo de pensar que sufoca a diversidade de conhecimentos existentes.

Apesar disso, conforme observaram todas as avaliadoras, é importante explicitar ainda mais a relação entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico ocidental. Embora a sequência didática estabeleça essa ponte, algumas atividades poderiam ser mais bem organizadas para estimular uma reflexão mais crítica sobre os diversos modos de conhecer. Essa preocupação aparece, por exemplo, no comentário da avaliadora B, ao afirmar que *“a relação entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico poderia ser apresentada de forma mais direta, para que os estudantes consigam compreender melhor como esses conhecimentos dialogam, se tensionam ou se contrapõem”*.

Entre as sugestões, destaca-se a criação de um momento específico, logo após a leitura dos textos introdutórios e a discussão sobre a oralidade, para que os estudantes analisem de maneira crítica as tensões e aproximações entre as formas tradicionais de conhecimento e a ciência moderna. Essa necessidade é explicitada, por exemplo, no comentário da avaliadora C, ao indicar que *“seria interessante inserir uma atividade intermediária que problematize diretamente as diferenças e os diálogos possíveis entre os saberes de terreiro e o conhecimento científico, evitando que essa articulação fique diluída ao longo da sequência”*.

No que diz respeito às dimensões procedimentais, as ações propostas foram consideradas adequadas, principalmente por incentivarem a mobilização dos saberes, o diálogo e a reflexão crítica coletiva. Ainda assim, foi apontado que o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre práticas interculturais e religiões afro-

brasileiras poderia ser mais bem estruturado. Essa observação aparece, por exemplo, no comentário da avaliadora B, ao afirmar que “*o diagnóstico inicial poderia ser aprofundado, de modo a compreender como os estudantes já concebem as religiões afro-brasileiras e se esses entendimentos estão atravessados por estereótipos ou visões cristalizadas*”. A falta de uma sondagem inicial pode limitar a profundidade dos debates futuros, comprometendo o desenvolvimento pleno das atividades. Uma proposta concreta apresentada pela avaliadora E foi a inclusão, no começo da sequência, de uma atividade diagnóstica, como uma roda de conversa ou um questionário, para mapear as concepções iniciais dos estudantes e, a partir daí, orientar melhor as intervenções pedagógicas.

No campo dos objetivos atitudinais, a sequência foi reconhecida por estimular de forma significativa práticas éticas de respeito, escuta e participação crítica. O incentivo à discussão sobre o racismo religioso e à valorização dos saberes de matriz africana está em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Trabalhar essas temáticas, como estabelecem as Diretrizes, é mais do que uma exigência legal, é um compromisso ético e político em favor de uma educação mais justa e plural.

Ainda assim, foi sugerido pela avaliadora B que a proposta traga, já no início, uma problematização mais incisiva sobre intolerância religiosa, racismo e epistemicídio. O epistemicídio, entendido como a destruição sistemática dos saberes dos povos colonizados, é abordado por Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), que mostram como a colonialidade segue viva mesmo após os processos de independência formal, exigindo uma luta permanente pela descolonização do conhecimento.

Segundo as avaliadoras A e E, trazer dados recentes sobre intolerância religiosa no Brasil, reportagens ou relatos de comunidades tradicionais pode ser uma boa estratégia para sensibilizar os estudantes desde o começo da sequência didática. Dentro desse contexto, a oralidade ganha destaque como um espaço de resistência e preservação cultural, funcionando como um verdadeiro arquivo vivo contra o apagamento imposto pelo colonialismo. Mbembe (2014) ressalta justamente esse papel central da fala e dos ritos na preservação das identidades negras, reforçando a importância de valorizar as expressões orais como fontes legítimas de conhecimento.

As observações recebidas das avaliadoras refletem um esforço coletivo para construir uma prática educativa mais crítica e dialógica. O reconhecimento da oralidade como espaço de resistência, a valorização do diálogo intercultural a partir das tradições

do Candomblé e a articulação desses saberes com a educação ambiental e as relações étnico-raciais foram apontados como grande potencial da sequência didática avaliada. Esse aspecto aparece de forma explícita no comentário da avaliadora C, ao afirmar que *“a oralidade é tratada não apenas como estratégia metodológica, mas como um saber legítimo, historicamente silenciado, o que fortalece o caráter crítico da proposta”*. De modo semelhante, a avaliadora D destaca que *“o diálogo com os saberes do Candomblé tensiona a lógica eurocêntrica do ensino de Ciências e cria possibilidades reais de reflexão intercultural no espaço escolar”*.

Ao compreender que a produção de conhecimento está atravessada por relações coloniais de poder, torna-se urgente questionar a hegemonia epistêmica ocidental e valorizar os saberes historicamente silenciados, como discute Reis (2022), ao tratar da colonialidade do saber e da urgência de processos de descolonização dentro das instituições educativas. Para isso, é fundamental que a sequência didática trate de forma ainda mais estruturada e explícita a relação entre ciência e tradição, bem como o enfrentamento do epistemicídio.

Para isso, torna-se fundamental que a sequência didática trate de forma ainda mais estruturada e explícita a relação entre ciência e tradição, bem como o enfrentamento do epistemicídio, conforme apontado nos comentários de parte das avaliadoras. A avaliadora B, por exemplo, afirmou que *“a proposta estabelece um diálogo interessante com os saberes tradicionais, mas ainda carece de momentos mais sistematizados que explicitem as tensões históricas entre a ciência ocidental e outros modos de conhecer”*. De modo semelhante, a avaliadora E destacou que *“o enfrentamento do apagamento histórico dos saberes afro-brasileiros poderia aparecer de forma mais direta nas atividades, sobretudo na problematização do que foi historicamente legitimado como ciência”*.

Esses enunciados revelam práticas discursivas que tensionam discursos hegemônicos do ensino de Ciências, ao demandarem maior explicitação das relações de poder envolvidas na produção e legitimação do conhecimento. Do ponto de vista linguístico-discursivo, observa-se que as avaliadoras não posicionam os saberes tradicionais em uma lógica de subordinação ao conhecimento científico, tampouco em uma oposição simplista, mas majoritariamente em um regime de tensão dialógica e complementaridade crítica. A recorrência de termos como “diálogo”, “tensionar”, “problematizar”, “apagamento” e “epistemicídio” indica que a ciência não é negada, mas situada historicamente como instância de poder que precisa ser desnaturalizada.

O uso de verbos modais e expressões atenuadoras, como “poderia ser mais explícito”, “seria interessante inserir” ou “talvez aprofundar”, revela uma estratégia discursiva de crítica colaborativa, que evita o confronto direto, mas mantém firme o posicionamento político-epistêmico. Por outro lado, quando tratam da colonialidade e do racismo religioso, o tom torna-se mais assertivo, com escolhas lexicais marcadas por densidade política, como “urgente”, “necessário” e “enfrentamento”, indicando maior comprometimento afetivo e ideológico com essas pautas.

No caso específico da avaliadora que se identifica como mulher negra umbandista, nota-se que sua intervenção assume um caráter de autoridade experiencial, ao problematizar a expressão “práticas sustentáveis no Candomblé”, seu enunciado desloca o foco da funcionalidade pedagógica para a integridade simbólica da religião, evidenciando que sua identidade não aparece como dado biográfico externo, mas como posição de fala que orienta escolhas lexicais, tom crítico e defesa ética da tradição. Assim, os comentários não apenas avaliam a sequência didática, mas performam identidades, alianças epistemológicas e disputas de sentido sobre o que pode ou não ser legitimado como conhecimento no espaço escolar.

Considerando a trajetória formativa dessas avaliadoras, marcada pela atuação em pesquisas em Ensino de Ciências, EREER e crítica ao racismo científico, tais comentários não apenas avaliam a estrutura da sequência didática, mas também expressam posicionamentos político-epistêmicos que confrontam processos históricos de epistemicídio. Assim, as sugestões apresentadas operam como discursos de resistência, ao reivindicarem uma abordagem pedagógica que explicita conflitos, hierarquizações e silenciamentos entre diferentes epistemologias no contexto educacional.

No campo da EAC, as contribuições das avaliadoras evidenciam a necessidade de que as práticas pedagógicas ultrapassem abordagens meramente conservacionistas e problematizem as estruturas sociais, culturais e raciais que produzem desigualdades ambientais. Essa perspectiva aparece, por exemplo, no comentário da avaliadora D, que destacou que *“a proposta tem um grande potencial crítico, mas precisa deixar ainda mais explícito que a questão ambiental não é neutra e está diretamente relacionada a relações de poder, racismo e exclusão de saberes”*. De modo semelhante, a avaliadora A ressaltou que *“a sequência didática avança ao articular saberes do Candomblé com a educação ambiental, pois rompe com uma visão naturalista e individualizante do cuidado com o ambiente”*.

Esses enunciados revelam práticas discursivas alinhadas aos pressupostos da EAC, tal como formulada por Layrargues (2006), ao deslocarem o foco da preservação abstrata da natureza para a crítica das bases sociais que sustentam a injustiça ambiental. A defesa explícita da articulação entre EAC e saberes tradicionais, como os oriundos do Candomblé, emerge, portanto, não apenas como uma interpretação do pesquisador, mas como uma demanda construída discursivamente pelas avaliadoras, cujas trajetórias acadêmicas e práticas sociais estão vinculadas à ERER e ao Ensino de Ciências. Nesse sentido, os discursos avaliativos analisados reforçam o potencial dos saberes de terreiro para a construção de práticas pedagógicas libertadoras, antirracistas e comprometidas com a defesa do meio ambiente, em consonância com o que apontam Silva e Brito (2022).

Assim, a partir da análise das contribuições das avaliadoras, com base na ACD, pode-se afirmar que a sequência didática validada atende aos objetivos estabelecidos, contribuindo para a formação de práticas educativas que desafiam o pensamento hegemônico e apostam na transformação social. Algumas considerações feitas durante o processo de avaliação, no entanto, apontaram para a necessidade de ajustes pontuais, tais como, segundo a avaliadora A, *“ao relacionar espiritualidade, natureza e pertencimento, a sequência amplia a compreensão de Educação Ambiental para além do conservacionismo, aproximando-a de uma perspectiva ética, política e cultural”*, que podem aprimorar ainda mais a proposta e ampliar seu alcance transformador. As sugestões apontadas serão incorporadas na reformulação da proposta, garantindo uma prática pedagógica que não seja apenas tecnicamente eficiente, mas também comprometida com a luta contra o racismo, a intolerância religiosa e a degradação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A validação da sequência didática que propõe o diálogo entre saberes tradicionais de matriz africana e práticas da EAC e da ERER evidenciou a importância de construir processos formativos que respeitem e potencializem a pluralidade epistemológica existente nas comunidades tradicionais. Além de funcionar como um processo auxiliar, a validação desempenhou um papel metodológico crucial, sendo essencial para manter a consistência entre as metas da intervenção, os fundamentos teóricos da proposta e sua aplicação na prática pedagógica.

Ao submeter o SD à análise de professoras e pesquisadoras especializados nas áreas pertinentes, buscou-se garantir a precisão e a integridade do conteúdo, assim como avaliar sua viabilidade educacional e sua capacidade de promover mudanças críticas no

ensino de Ciências. Dessa forma, a validação não apenas ajudou a aprimorar a proposta, mas também solidificou sua conformidade com princípios de justiça epistêmica e decolonização, que são objetivos essenciais deste estudo.

As contribuições dos avaliadores reforçaram que a proposta possui um sólido alinhamento teórico e metodológico com os princípios que orientam uma educação crítica e decolonial. Ainda assim, indicaram caminhos para o seu aprimoramento, especialmente no que diz respeito a aprofundar a relação entre conhecimentos científicos e tradicionais, fortalecer o diagnóstico dos saberes prévios dos estudantes e promover, desde o início, uma problematização mais incisiva sobre as questões de intolerância religiosa, racismo e epistemicídio. A inserção de momentos que fomentem o debate crítico e a reflexão profunda sobre a colonialidade do saber e as resistências produzidas pelas comunidades de terreiro é fundamental para que a sequência didática cumpra seu papel de instrumento de transformação. Mais do que promover o contato com outros modos de conhecer, a proposta busca contribuir para a formação de professores que reconheçam, respeitem e integrem esses conhecimentos em suas práticas pedagógicas.

Portanto, o trabalho realizado reafirma que pensar a formação de professores a partir de uma perspectiva intercultural crítica não é apenas uma necessidade teórica, mas um imperativo ético e político frente às urgências de nossa sociedade. Incorporar o conhecimento tradicional como parte legítima dos currículos escolares significa romper com a lógica da exclusão e construir caminhos para uma educação mais justa, plural e comprometida com a transformação social. Ao final deste processo, reafirma-se que a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização dos saberes ancestrais, a crítica ambiental e o combate ao racismo são desafios constantes, mas também um horizonte potente e necessário. A continuidade da pesquisa e a aplicação da sequência didática em sala de aula, agora reformulada a partir das sugestões recebidas, constituem os próximos passos deste trabalho, reafirmando o compromisso com a construção de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R.. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

BOTELHO, D.; FLOR DO NASCIMENTO, W. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos Candomblés. **Participação**, Brasília, n. 17, jan. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/view/5991/4956>>. Acesso em: 28 de Maio de 2024.

BOTELHO, P F. Ewé awo: o segredo das folhas no Candomblé da Bahia. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros**, ano, v. 1, 2011. BOTELHO, D.; FLOR DO NASCIMENTO, W. Educação e religiosidades afrobrasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, Brasília, n. 17, jan. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 79, p. 1–3, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. **A invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FONTES, D. T. M.; RODRIGUES, A, M. Análise local, pensamento global: estrutura e dinâmica de relações colaborativas na pesquisa em Ensino de Ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 29, n. 1, 2024.

GAUDÊNCIO, J. da S. Interculturalidade no ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 325-340, 2022.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

- GONÇALVES E SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.
- GONÇALVES E SILVA, P. B. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.
- GOULART, B. Notório Saber para os (as) mestres (as): Caminhos para o reconhecimento institucional dos saberes tradicionais. **Revista Mundaú**, n. especial, p. 144-167, 2021.
- LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. p. 13–24.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. D. de C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 17, p. 23–40, 2014.
- LIMA, F. O.; ALONÇO, M.; RITTER, O. M. S. A análise de conteúdo como metodologia nos periódicos Qualis-CAPES A1 no Ensino de Ciências. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e43110313378-e43110313378, 2021.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. Cortez Editora, 2014.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 53-71, 2013.
- LOUREIRO, C. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARTINS, D. V.; BÁRRIO, Á. B. E. Educação, Etnogênese e Interculturalidade. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 67, p. 13-19, 2022..
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MÉHEUT, M. Teaching-learning sequences tools for learning and/or research. In: Boersma et al. (Ed.), **Research and the quality of science education** (pp. 195-207). Dordrecht: Springer, 2005.
- MELO, I. F., Análise crítica do discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **Estudos Linguísticos**, v. 40, n.3, p. 1335-1346, 2011.
- MOREIRA, L. C. A construção e validação de uma intervenção educacional para o Ensino Médio apoiada na metodologia da problematização. 2016. **Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências)**. Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2016.
- OLLAIK, L. G.; ZILLER, H. M.. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

PEREIRA, P. B. Interculturalidade crítica na formação de professoras (es) de ciências da natureza: Um legado da cooperação brasileira em Timor-Leste. **Perspectiva**, v. 39, n. 2, p. 1-20, 2021.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, p. 329-344, 2019.

PINHEIRO, B. C. S.; NZINGA, A.; SANCHEZ, C. Patrimônio (i)material e cultura afro-brasileira: aportes das lutas antirracistas à educação ambiental crítica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 209–230, 2020.

REIS, D. dos S. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e240967, 2022.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

SANTOS, F. M. T. dos; GRECA, I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 01, p. 15-33, 2013.

SANTOS, K. D. S., RIBEIRO, M. C., QUEIROGA, D. E. U. D., SILVA, I. A. P. D., & FERREIRA, S. M. S. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciencia & saude coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 1993.

SILVA, R. de O.; BRITO, J. E. de. Educação ambiental e os saberes tradicionais: sinais de resistência no Candomblé do povo Bantu. **Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 186-204, jan./jun. 2022.

SOUZA, R. F.; ROSA, M. S. Processo de construção e validação de um produto educacional para o ensino de ciências utilizando a aprendizagem baseada em projetos aliada aos pressupostos freireanos. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 9, n. jan./dez., p. e213323-e213323, 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO QUATRO: DO *EWÉ* AO *OFÓ*: INTERAÇÕES DISCURSIVAS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM SABERES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Resumo:

Este estudo analisa as interações discursivas que emergiram durante uma das aulas de uma sequência didática construída com base nos saberes de comunidades tradicionais de terreiro, aplicada a estudantes em formação inicial em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Com base na Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Norman Fairclough e com ênfase na intertextualidade, investigamos como os participantes elaboram discursos sobre ambiente, espiritualidade, racismo e currículo escolar. O objetivo é avaliar os potenciais e limitações dessa proposta na articulação entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Ambiental Crítica a partir do diálogo intercultural com saberes tradicionais de terreiro. Desse modo, será feito o uso da ACD das interações discursivas ocorridas durante a aplicação da sequência didática, com ênfase na intertextualidade, revelando como os sujeitos em formação mobilizam saberes ancestrais para tensionar o currículo, questionar o epistemicídio e propor pedagogias de reexistência, que compreende os processos educativos que, ao reafirmarem saberes ancestrais e territorialidades negras, operam como práticas de resistência e recriação da vida frente às violências epistêmicas e coloniais. Os resultados apontaram que os estudantes mobilizaram intertextualidades diversas, do senso comum ao conhecimento científico, passando por referências religiosas, vivências pessoais e elementos da cultura afro-brasileira, para construir discursos sobre preservação ambiental, sustentabilidade comunitária e justiça cognitiva. Alguns participantes atribuíram ao Candomblé práticas de cuidado ambiental, manejo responsável das plantas e compreensão integrada entre natureza e espiritualidade. Outros destacaram que esses saberes poderiam ser incorporados ao ensino de Ciências por meio de conteúdos como ecologia, botânica, biodiversidade, impactos ambientais e ética. A análise indica, portanto, que a sequência didática contribuiu para a mobilização de discursos importantes, favorecendo leituras críticas sobre racismo religioso e sobre a marginalização histórica dos saberes tradicionais. Além disso, evidenciou possibilidades de reexistência curricular ao aproximar ciência, ancestralidade e educação ambiental crítica. Ainda assim, permanecem limites relacionados às resistências institucionais e aos estereótipos que atravessam o debate sobre religiões de matriz africana na educação formal.

Palavras-chave: Intertextualidade; Candomblé; Educação Ambiental; Educação das Relações Étnico-Raciais; Pedagogia da Circularidade; Xirê Educacional.

Abstract:

This study analyzes the discursive interactions that emerged during one of the classes of a didactic sequence built based on the knowledge of traditional terreiro communities, applied to students in initial training in a Biological Sciences Degree course. Based on the Critical Discourse Analysis (CDA) proposed by Norman Fairclough and with an emphasis on intertextuality, we investigated how participants elaborate discourses on the environment, spirituality, racism and school curriculum. The objective is to evaluate the potentials and limitations of this proposal in the articulation between the Education of Ethnic-Racial Relations and Critical Environmental Education from the intercultural dialogue with traditional terreiro knowledge. In this way, the CDA will use the discursive interactions that occurred during the application of the didactic sequence, with an emphasis on intertextuality, revealing how the subjects in training mobilize ancestral knowledge to tension the curriculum, question epistemicide and propose pedagogies of reexistence, which comprises the educational processes that, by reaffirming ancestral knowledge and black territorialities, operate as practices of resistance and recreation of life in the face of epistemic and colonial violence. The results showed that the students mobilized diverse intertextualities, from common sense to scientific knowledge, through religious references, personal experiences and elements of Afro-Brazilian culture, to build discourses on environmental preservation, community sustainability and cognitive justice. Some participants attributed to Candomblé practices of environmental care, responsible management of plants and integrated understanding between nature and spirituality. Others highlighted that this knowledge could be incorporated into the teaching of Science through content such as ecology, botany, biodiversity, environmental impacts and ethics. The analysis indicates, therefore, that the didactic sequence contributed to the mobilization of important discourses, favoring critical readings on religious racism and on the historical marginalization of traditional knowledge. In addition, it highlighted possibilities for curricular reexistence by bringing science, ancestry and critical environmental education closer together. Even so, there are still limits related to institutional resistance and stereotypes that permeate the debate on African-based religions in formal education.

Keywords: Intertextuality; Candomblé; Environmental Education; Ethnic-Racial Relations Education; Pedagogy of Circularity; Educational Xirê.

INTRODUÇÃO

Na cosmologia iorubá e nas práticas do Candomblé, os termos *ewé* e *ofô* ocupam lugares centrais na relação entre natureza, palavra e sagrado. *Ewé* designa as folhas e ervas sagradas utilizadas nos rituais litúrgicos e terapêuticos, compreendidas como portadoras do axé, a força vital que conecta os seres humanos aos orixás e à natureza. Como explicam Barros e Napoleão (1999), o uso das plantas nas casas de Candomblé jêje-nagô expressa a máxima “*Kosí ewé, kosí òrìsà*”, ou seja, “sem folha não há orixá”, reafirmando a inseparabilidade entre o vegetal e o divino. Verger (1995) complementa que, na tradição iorubá, as folhas são mediadoras entre o mundo material e o espiritual, sendo fundamentais para a sacralização de objetos e ritos.

Já o *ofô* refere-se às palavras sagradas ou versos encantatórios pronunciados durante as práticas religiosas, capazes de ativar e direcionar as forças contidas nas ervas e nos elementos do ritual. Segundo Prandi (2001), o *ofô* consiste em fórmulas verbais que conferem poder e eficácia simbólica às ações litúrgicas, pois é por meio da palavra que o axé se manifesta. Assim, *ewé* e *ofô* articulam-se como elementos complementares: enquanto as folhas concentram a energia vital, a palavra ritual a desperta e orienta, revelando a dimensão ecológica e espiritual do saber afro-brasileiro.

A presença das sabedorias ancestrais das comunidades tradicionais de terreiro no ensino de Ciências e Biologia representa um deslocamento epistemológico necessário para a construção de uma educação antirracista e ambientalmente crítica. Esses saberes, expressos em práticas de cuidado, espiritualidade, alimentação, saúde e uso das plantas, evocam uma ecologia de saberes que desafia a hegemonia do pensamento científico moderno e colonizador, ao denunciar as formas de epistemicídio e exclusão do conhecimento produzidas pelos povos subalternizados (Grosfoguel, 2016).

Além disso, mais do que ampliar o currículo, trata-se de romper com a lógica monocultural da ciência, reconhecendo a legitimidade de outras formas de produzir conhecimento, como por exemplo os saberes de matriz africana que circulam nos terreiros de Candomblé e em outras formas de resistência afro-brasileira e ameríndia. Como afirmam Alves-Brito e Macedo (2022), “a história da ciência e a educação científica só serão capazes de construir outros futuros se estiverem preparadas para reconhecer os epistemes e as cosmologias ameríndias e amefricanas”.

Não se busca aqui enquadrar essas sabedorias ancestrais como ciência ou tecnologia, conceitos esses que chegaram como herança da lógica ocidental e eurocêntrica, mas de fortificar o processo de reconhecer, assim como defende Nego Bispo (2015), que existem inteligências outras em ações cuja às raízes não estão na universidade, em espaços historicamente construídos para uma elite, mas sim, no ciclo das matas, cânticos, ritualísticas, oralidade, espiritualidade e ancestralidade.

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) constitui-se como uma política pública afirmativa e como uma conquista histórica dos movimentos negros, orientada ao enfrentamento do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro e à valorização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação social, cultural e histórica do país. Esse compromisso encontra respaldo jurídico nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2003; Brasil, 2008), que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as etapas da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004) reforçam que esses dispositivos devem orientar práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica, a conscientização histórica e política frente à diversidade, o fortalecimento das identidades e dos direitos, bem como a promoção de ações efetivas de combate ao racismo e às diversas formas de discriminação.

Ao articular esses saberes com a Educação Ambiental Crítica (EAC), propõe-se uma ruptura com o modelo técnico-instrumental de educação ambiental, que frequentemente ignora as dimensões culturais, políticas e históricas da crise ecológica. A EAC, tal como propõem Loureiro (2006) e Carvalho (2004), demanda uma abordagem problematizadora e dialógica, que situe as relações entre sociedade e natureza a partir de conflitos socioambientais concretos e das desigualdades estruturais. Nesse sentido, os terreiros, ao cultivarem relações sagradas com plantas, águas e solos, oferecem caminhos pedagógicos potentes para pensar outras racionalidades ecológicas.

Dessa forma, a formação de professores de Biologia precisa ser compreendida como um processo contínuo, contextualizado e conectado com os saberes das comunidades e com os desafios socioambientais enfrentados por elas. Isso implica também repensar os espaços formativos, promovendo práticas pedagógicas que ultrapassem os limites da escola e dialoguem com os territórios e contextos culturais em que ela está inserida (Candau, 2013). Conforme argumentam Silva e Araújo (2023), é necessário que a formação docente considere as relações étnico-raciais e incorpore

pedagogias antirracistas que valorizem os saberes ancestrais e os contextos de vida dos estudantes.

Nesse sentido, a articulação entre ERER e a EAC surgem como uma alternativa potente para a formação de professores de Biologia. Ao considerar os saberes tradicionais como tecnologias de cuidado e resistência, essa perspectiva se opõe à fragmentação dos conteúdos, à abordagem unicamente eurocentrada e epistemologicamente neutra, e à distância entre ciência e vida cotidiana, propondo um diálogo crítico.

Nesse cenário, torna-se urgente a construção de práticas formativas voltadas à formação inicial de professores, capazes de valorizar epistemologias negras e de promover o diálogo com comunidades tradicionais, especialmente no âmbito da Educação em Ciências. Ao centrar-se na escuta atenta dos discursos de licenciandos em Biologia, este estudo busca compreender como esses futuros docentes se posicionam diante dos saberes de terreiro e quais sentidos constroem sobre natureza, cultura, espiritualidade, corpo e cuidado, no contexto de uma sequência didática em que tais dimensões são articuladas de forma explícita. Nesse sentido, o ensino de Ciências não é tomado como um fim em si mesmo, mas como um espaço formativo atravessado por disputas epistemológicas e políticas. Como ressalta Pinheiro (2019), repensar o ensino de Ciências a partir de epistemologias plurais, incluindo as africanas e afro-brasileiras, não implica negar o conhecimento científico, mas reconhecer a legitimidade de outros modos de compreender o mundo, contribuindo para a constituição de práticas educativas mais democráticas, críticas e representativas.

A pedagogia da circularidade e a pedagogia da resistência constituem referenciais fundamentais para compreender práticas educativas que se afastam de modelos lineares, hierarquizantes e eurocentrados de produção do conhecimento. Conforme propõe Ferreira (2022), a pedagogia da circularidade, inspirada nas ensinagens de terreiro, organiza-se a partir do movimento, da oralidade, da ancestralidade e da partilha comunitária, compreendendo o conhecimento como algo que circula, se atualiza e se constrói na relação entre os sujeitos, os corpos, os territórios e o sagrado. Já a pedagogia da resistência, conforme elaborada por Chacon (2021) a partir da vida e obra de Paulo Freire, afirma a educação como prática política e emancipatória, orientada pelo enfrentamento às opressões, pela leitura crítica da realidade e pela valorização dos saberes historicamente silenciados. Articuladas, essas pedagogias possibilitam compreender processos formativos que, ao mesmo tempo, afirmam epistemologias outras, sustentadas

na experiência e na ancestralidade, e operam como práticas de enfrentamento às estruturas coloniais, racistas e excludentes que atravessam a educação formal.

A pergunta norteadora que conduz esta investigação é: quais discursos hegemônicos e contra hegemônicos são mobilizados e rearticulados intertextualmente por licenciandos em Biologia, a partir do contato com saberes tradicionais de comunidades de terreiro, em uma sequência didática voltada à formação de professores, considerando tanto os discursos explicitamente presentes na proposta pedagógica quanto aqueles oriundos de suas vivências sociais, culturais e formativas, no diálogo intercultural com a EAC e a ERER?

Assim, o objetivo deste estudo é analisar as interações discursivas que emergem durante uma sequência didática com saberes de comunidades tradicionais de terreiro, a fim de avaliar seus potenciais e limitações na articulação entre Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, no contexto da formação inicial de professores de Biologia.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Abordagem metodológica

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza interventiva e analítica (Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2007), orientada pelos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Essa escolha metodológica parte do entendimento de que os fenômenos educativos não podem ser analisados apenas a partir de dados mensuráveis, uma vez que estão imersos em estruturas sociais, relações de poder e disputas ideológicas que se materializam discursivamente. Nessa perspectiva, o foco da análise não recai sobre os sentidos individuais atribuídos às experiências, como em abordagens interpretativistas ou fenomenológicas, mas sobre os discursos produzidos, mobilizados e recontextualizados pelos sujeitos, compreendidos como práticas sociais que tanto reproduzem quanto tensionam ordens discursivas hegemônicas no campo educacional (Fairclough, 2001).

Mais do que descrever comportamentos ou quantificar respostas, interessou-nos compreender a complexidade das construções discursivas dos licenciandos diante de uma proposta didática que dialoga com saberes de comunidades tradicionais de terreiro. Tal complexidade revela-se através da Análise Crítica do Discurso, por meio da identificação das vozes intertextuais presentes nas falas dos participantes (Fairclough; Melo, 2012), mostrando como seus posicionamentos são construídas em relação a discursos e a práticas

sociais que perpassam escola, terreiro e currículo. Considera-se que esse caminho analítico possibilita examinar, de forma aprofundada, os discursos mobilizados pelos participantes, bem como os modos pelos quais tais discursos se articulam a práticas sociais, relações de poder e posições ideológicas que atravessam as situações de ensino analisadas. A partir da escuta atenta dos discursos de licenciandos em Biologia, busca-se compreender como esses sujeitos se posicionam em relação aos saberes de terreiro e que sentidos constroem sobre natureza, cultura, espiritualidade, corpo e cuidado no contexto da sequência didática desenvolvida em que essas questões são articuladas explicitamente.

Aplicação da intervenção

A intervenção foi aplicada na disciplina Educação Ambiental, ofertada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho. Na ementa oficial da disciplina, é possível contemplar discussões da temática deste estudo, nos tópicos: caráter histórico-social das concepções sobre natureza; desenvolvimento social e meio ambiente; tendências teóricas na educação ambiental; e elaboração de atividades práticas voltadas a Educação Básica. Entretanto, temas como EAC e a ERER, Interculturalidade, Saberes tradicionais não estão explicitamente enunciadas na ementa. Os temas foram adicionados no conteúdo programático no semestre vigente por iniciativa da docente responsável pela disciplina, que colaborou com a execução da pesquisa.

Dessa forma, através desta possibilidade, foi possível demonstrar que a perspectiva crítica e intercultural da Educação Ambiental, mesmo não estando oficialmente documentada no currículo na formação inicial de professores, tornou-se viável devido à experiência e à vontade da professora da disciplina e colaboradora da pesquisa. Isso revela uma lacuna no currículo oficial, bem como, aponta que a inclusão de questões decoloniais e étnico-raciais nos programas de formação inicial depende, nesse caso, da formação e percepção dos educadores sobre a relevância dessas temáticas. No caso específico dessa disciplina durante o semestre de aplicação da sequência didática, o conteúdo programático elaborado pela professora colaboradora contemplava, discussões sobre diversidade, saberes tradicionais, diálogos interculturais, EAC e a ERER, o que favoreceu a inserção da sequência didática proposta. A proposta foi construída para valorizar o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes ancestrais que circulam nos terreiros de Candomblé, especialmente aqueles relacionados ao cuidado com a natureza e ao uso das folhas sagradas.

O presente estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, tendo sido aprovado conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 80192924.6.0000.5546. Tal aprovação é fundamental no compromisso ético que orienta todas as etapas desta investigação.

A seleção dos participantes teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Os estudantes foram previamente informados acerca dos objetivos, procedimentos, critérios de participação e natureza da pesquisa. Foi destacado que a adesão ao estudo seria voluntária, não implicaria em qualquer tipo de custo ou remuneração, e que eventuais desconfortos poderiam surgir, especialmente diante do debate sobre temas sensíveis e da gravação dos áudios durante a atividade didática. No entanto, medidas de proteção foram asseguradas, como o sigilo e a confidencialidade das informações compartilhadas.

Essas garantias foram reforçadas por meio da leitura e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice G), no qual os participantes foram informados de que seus dados seriam tratados com total respeito à privacidade e ao anonimato, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Ficou também assegurado o direito de recusar ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízos. Após o aceite formal por meio do TCLE e do Termo de Autorização para Uso de Imagem e/ou Depoimentos (Apêndice D), a sequência didática foi, então, implementada junto à turma.

Elaboração, planejamento e descrição da sequência didática

A estruturação da sequência didática foi fundamentada em dois parâmetros essenciais, que serviram de base para a sua elaboração:

- i) Os objetivos de aprendizagem, seguindo a abordagem proposta por Zabala (1998). Essa abordagem enfatiza os processos divergentes e as singularidades do conhecimento, destacando as dimensões conceituais, atitudes e procedimentais da aprendizagem (Zabala, 1998). Desse modo, os objetivos de aprendizagem proposto para a intervenção didática, classificados como conceituais, procedimentais e atitudinal. No que diz respeito aos Objetivos Conceituais, estabeleceu-se: C1. Compreender conceitos, teorias e princípios básicos que articulem as abordagens de educação das relações étnico raciais, a educação ambiental crítica e o ensino de ciências e biologia; C2. Compreender como os conhecimentos tradicionais presentes nos terreiros de Candomblé se relacionam

com a preservação da biodiversidade e para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, a partir de vivências, observações e discussões sobre o uso ritual e medicinal das plantas; C3. Compreender a importância do conhecimento tradicional das comunidades de terreiros de Candomblé na preservação da biodiversidade e na promoção de práticas sustentáveis. Para os Objetivos Procedimentais, articulou-se: P1. Reconhecer as temáticas da educação das relações étnico raciais e a educação ambiental crítica durante a intervenção didática; P2. Expor concepções e conhecimentos prévios sobre os conhecimentos tradicionais produzidos nos terreiros de Candomblé; P3. Articular o conhecimento científico com o conhecimento tradicional produzido nos terreiros; P4. Utilizar as ideias/conceitos mobilizados na sequência didática para desmistificar estereótipos relacionados ao Candomblé e outras religiões de matriz afro-brasileira; P5. Planejar e elaborar textos de divulgação científica que articulem saberes científicos e tradicionais. Por fim, para os os Objetivos Atitudinais, elaborou-se: A1. Avaliar o posicionamento ético individual e coletivo para participar de discussão em sala de aula envolvendo o tema; A2. Mobilizar normas para discussões em grupos e em sala de aula, como respeito, escuta e dialogicidade; A3. Estimular atitudes para os trabalhos em grupo; A4. Engajar-se em debates sobre racismo religioso e comunidades tradicionais de terreiro, e ações de antirracismo e de consciência crítica ambiental junto à comunidade escolar.

- I) Os critérios de justificação a priori, discutidos por Méheut (2005), foram adotados com o propósito de aprimorar a relevância, aplicabilidade e a compreensibilidade da intervenção didática no contexto a que se destina, antes da implementação direta. Esses critérios englobam três dimensões principais: Dimensão Epistemológica, que diz respeito aos conteúdos envolvidos, às problemáticas aprendidas e à origem histórica dos mesmos; Dimensão Psicocognitiva, que considera o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e suas capacidades de compreensão e assimilação; e por fim, Dimensão Didática, que inclui o programa da disciplina e as restrições impostas pelo cronograma, visa a eficiência e a eficácia na implementação da intervenção.

Os critérios de validação a priori da intervenção didática foram organizados em três dimensões. A dimensão epistemológica fundamentou-se na articulação entre Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental Crítica, conhecimentos tradicionais e conhecimento científico, concebidos em diálogo crítico e não hierarquizado. A dimensão psicocognitiva considerou o perfil dos

participantes, estudantes do sétimo período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, que já haviam cursado a maior parte das disciplinas formativas nas áreas da educação e da ecologia. Por fim, a dimensão didática levou em conta o contexto de aplicação da intervenção, realizada na disciplina de Educação Ambiental, no semestre 2024.2, em uma turma de aproximadamente 30 estudantes, sob um calendário acadêmico reduzido em função dos impactos da pandemia de Covid-19 e da greve de 2024.

Para a apresentação da SD, o detalhamento das aulas, com os respectivos objetivos, conteúdos, metodologias e recursos utilizados, encontra-se sistematizado no Quadro 1, permitindo uma visão panorâmica e organizada da proposta pedagógica.

Quadro 1. Estrutura da Sequência Didática.

AULA	DETALHAMENTO
Aula 1 Tema: Encruzilhada dos Saberes: Introdução ao Conhecimento Tradicional no Candomblé Duração: 90 Minutos	A aula se inicia com a leitura do poema de Nêgo Bispo “Porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade [...]” e de um breve texto introdutório “A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira” de Douglas Verrangia (2013). Em seguida, discussão inicial com a turma orientada pela pergunta: “Como a oralidade pode ser vista como um mecanismo de resistência cultural?”. Na sequência, exposição teórica, na qual serão apresentados conceitos-chave, práticas sustentáveis no Candomblé e a relação dessas práticas com a educação ambiental crítica. Além disso, será destacado o papel central das mulheres nos terreiros como transmissoras de saberes tradicionais. Para finalizar a aula, os estudantes serão instigados a refletir com a pergunta: “De que maneira a valorização dos saberes tradicionais pode contribuir para práticas sustentáveis e ações antirracistas?”. Conteúdo Programático: (i) Introdução ao conhecimento tradicional; (ii) Oralidade como resistência cultural; ; (iii) Educação Ambiental e Candomblé; (iv) O papel das mulheres nos terreiros; (v) Saberes tradicionais e antirracismo; (vi) Reflexão sobre práticas sustentáveis e justiça social.
Aula 2: Tema: “Kò Sí Ewé, Kò Sí Òrìsà”: Preservar e Lutar Duração: 180 minutos	As ações didáticas consistiram na exibição do documentário Opá Ossain, o mistério mítico, seguida de um debate orientado. O vídeo aborda um itan de Ossain, orixá da herbologia, articulando mitologia, prática religiosa e reflexões sobre saúde, cura e religiosidade no Candomblé, a partir de diferentes vozes do terreiro. A aula iniciou-se com a contextualização do tema pelo docente, enfatizando a centralidade das folhas no Candomblé. Após a exibição, os estudantes, organizados em grupos, participaram de um debate crítico mediado por questões norteadoras relacionadas ao enfrentamento de estereótipos, à preservação ambiental, à

	circularidade do conhecimento e às possibilidades de abordagem desses saberes na prática docente. Ao final, as discussões foram sistematizadas em uma síntese coletiva.
Aula 3 Tema: Cruzando os Ensinamentos: Produção de textos de divulgação científica Duração: 90 minutos	Criação de textos claros, concisos e acessíveis pelos estudantes, divididos em grupos, articulando saberes científicos e tradicionais enquanto promovem conscientização ambiental e ações antirracistas. A aula começará com uma introdução às características desse tipo de texto, utilizando o exemplo “Candomblé e educação: lições de sustentabilidade e respeito a natureza” para contextualizar. Em seguida, os estudantes, produzirão os textos. Ao final, os grupos apresentarão seus textos, recebendo feedback construtivo do docente e dos colegas.

Fonte: Autoria Própria (2025).

Descrição da segunda aula da sequência didática e contexto discursivo

A segunda aula da sequência didática foi concebida como um momento de aprofundamento dos diálogos interculturais entre os saberes tradicionais de matriz africana e os conteúdos curriculares da formação docente em Biologia. Por esse motivo, a análise deste estudo se concentra nas interações discursivas da segunda aula.

Com duração de 180 minutos, essa aula teve como eixo temático o uso das folhas no Candomblé, sua dimensão simbólica, ritual e curativa, articulando esse conhecimento com debates sobre sustentabilidade, preservação ambiental, racismo religioso e ERER.

A atividade teve início com uma breve contextualização realizada pelo mestrando que apresentou os orixás Ossain e Iansã como figuras centrais da mitologia iorubá, associadas ao domínio das folhas, da cura, dos ventos e da comunicação com a natureza. A mediação introduziu os/as estudantes ao universo simbólico do Candomblé, destacando como o conhecimento tradicional das comunidades de terreiro se organiza em torno de relações de cuidado com o corpo, com a espiritualidade e com o meio ambiente.

Em seguida, foi exibido o documentário Opá Ossain – O Mistério Mítico, protagonizado por Victor Santana (*Alá Ifon*) e contando com entrevistas de lideranças religiosas como o babalorixá¹⁰ *Ajalá Deré* (Ruy Póvoas), a iyálorixá *Darabi* (Alba Cristina Soares), a ekédi *Oyá Mojina* (Saskya Lopes) e a enfermeira Diovania Braga. O

¹⁰ Babalorixá: sacerdote responsável por liderar o terreiro. Iyálorixá: sacerdotisa com funções equivalentes. Ekédi: mulher iniciada que não incorpora orixás, mas exerce funções de cuidado ritual (Kileuy; Oxaguiã, 2015).

documentário narra um itan¹¹ em que Ossain detém o conhecimento das folhas e, Iansã, orixá dos ventos e tempestades, ao espalhá-las pelo mundo, democratiza seu uso entre todos os orixás. A obra articula o mito à prática cotidiana, evidenciando como as folhas são utilizadas nos rituais como ferramentas de cura, proteção, limpeza espiritual e conexão com o sagrado, promovendo uma relação ética com o ambiente natural.

Após a exibição, os estudantes foram organizados em pequenos grupos para um debate crítico orientado por cinco perguntas norteadoras: (1) Como as práticas do Candomblé contribuem para a preservação ambiental?; (2) De que forma os saberes tradicionais das comunidades de terreiro refletem resistência cultural frente ao racismo ambiental e religioso?; (3) Qual a importância de combater estereótipos para a valorização desses saberes no contexto escolar?; (4) Em quais conteúdos e como você, enquanto futuro professor, abordaria em sala de aula?, e por fim, (5) De que forma a circularidade do conhecimento desafia a educação ocidental?

Ao final da dinâmica, cada grupo foi convidado a apresentar uma ideia central relacionada às discussões sobre a importância dos saberes do Candomblé para a preservação ambiental, o enfrentamento de estereótipos e a articulação entre conhecimentos tradicionais e científicos. Em seguida, o mestrando realizou uma sistematização geral dos principais pontos levantados, promovendo uma síntese articulada aos objetivos da aula e aos conteúdos mobilizados pelos estudantes.

A proposta da aula buscou alinhar-se aos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, a seguir são apresentados os objetivos de aprendizagem previstos para a segunda aula. Em termos conceituais, visou-se a compreensão da importância dos saberes tradicionais das comunidades de terreiro na preservação da biodiversidade (C3). No aspecto procedimental, buscou-se reconhecer as temáticas de educação étnico-racial e ambiental crítica (P1), bem como desmistificar estereótipos sobre o Candomblé e outras religiões afro-brasileiras (P4). No campo atitudinal, a atividade teve como foco o estímulo a atitudes colaborativas no trabalho em grupo (A3) e o engajamento em debates sobre racismo religioso e consciência ambiental crítica (A4).

Coleta e análise dos dados

¹¹ Itan é um termo de origem iorubá que designa narrativas míticas que integram mitologia, história, moralidade e ensinamentos espirituais. Nos cultos de matriz africana, como o Candomblé, os itan são formas tradicionais de transmissão oral do conhecimento, que articulam o sagrado, a ética e a cosmologia dos orixás (Kileuy; Oxaguiã, 2015).

Durante essa aula, os diálogos entre os estudantes foram registrados em áudio, com autorização prévia, por meio de dispositivos de gravação utilizados pelos pesquisadores. Após a coleta, os áudios foram transcritos e os episódios de ensino foram organizados com base em critérios de relevância para a pesquisa, centrando-se nas interações em que os estudantes expressaram posicionamentos, experiências, dúvidas ou aprendizagens relacionadas às temáticas em debate.

A análise dos dados foi orientada pela Análise Crítica do Discurso (ACD), especialmente a partir do modelo proposto por Fairclough (2001a, 2003), que concebe o discurso como uma forma de prática social, em articulação dialética com outras dimensões da vida social, como as relações de poder, as identidades e as instituições. Nessa perspectiva, o discurso não apenas reflete a realidade social, mas participa ativamente de sua produção, manutenção ou transformação. A ACD possibilita, assim, analisar o discurso como um espaço de disputa de sentidos, no qual se manifestam processos de hegemonia, resistência e ressignificação das formas de dominação simbólica (Fairclough, 2001b).

Como destaca Melo (2011), a ACD se propõe a desvelar os mecanismos linguísticos que sustentam desigualdades e exclusões, ao mesmo tempo em que possibilita intervir criticamente nos modos de produção discursiva. A análise crítica não se restringe à descrição textual, mas se ancora em um compromisso ético-político de transformação das práticas sociais. Nesse sentido, a proposta metodológica é também uma proposta de ação (Fairclough, 2001b).

A intertextualidade, conceito-chave para essa abordagem, foi mobilizada como ferramenta teórica e operacional para compreender como os enunciados dos estudantes estão imbricados em outros discursos, como os discursos religiosos, familiares, escolares e midiáticos. Para Fairclough (2003), os textos são compostos por vozes múltiplas que se entrecruzam, sendo a intertextualidade uma forma de rastrear essas marcas e entender como os sujeitos constroem sentidos em meio a esses entrelaçamentos discursivos. Ao identificar fragmentos em que os estudantes retomam ditos populares, falas de pais e avós, trechos do documentário ou narrativas pessoais, foi possível mapear a densidade discursiva que atravessa suas falas e revelar os deslocamentos de percepção provocados pela atividade. Esses processos de significação indicam os contextos produzidos pela sequência didática para a articulação de discursos sobre conhecimentos historicamente marginalizados. Isso ativa processos de análise crítica que estão conectados à ERER, ao

valorizar as vivências da população negra, e à EAC, ao incentivar a discussão sobre as ligações entre natureza, cultura e poder.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o começo da implementação da sequência didática, vieram à tona sinais de resistência consideráveis sobre a temática, uma vez que alguns estudantes se opuseram a participar devido ao tema se tratar de Candomblé. Embora esses sujeitos não tenham verbalizado explicitamente as razões de sua recusa, levanta-se a hipótese de que o fato de a sequência abordar o Candomblé tenha influenciado esse posicionamento. Deste modo, dos 30 estudantes da turma, 22 aceitaram participar da pesquisa. Essa recusa não deve ser encarada simplesmente como falta de interesse na pesquisa, mas sim como um reflexo de estruturas mais profundas de discriminação religiosa, frequentemente caracterizadas como racismo religioso, especialmente em relação às religiões afro-brasileiras. A literatura científica apoia a ideia de que essa marginalização é antiga e histórica, Barreto (2021) defende que existe uma crise epistêmica associada à colonização do cristianismo no Brasil, que desvaloriza as crenças afrodescendentes, considerando-as inferiores ou supersticiosas.

Além disso, Rodrigues (2021) documenta como religiosos do Candomblé vivem um cotidiano de ataques simbólicos e violência impulsionados pelo preconceito religioso. No âmbito escolar, Araújo (2015) aponta que a intolerância dirigida aos praticantes de tradições afro-brasileiras é, com frequência, expressa como "coisa de negro", ressaltando o racismo estrutural que permeia as instituições de ensino. Assim, a recusa de alguns alunos em participar não apenas configura um obstáculo para a pesquisa, mas também evidencia um resultado significativo de que os estigmas sociais e religiosos ainda persistem no ambiente escolar, ressaltando a necessidade urgente de uma abordagem educacional que reconheça e valorize as epistemologias de origem africana.

Feitas tais considerações, fundamentais para esta pesquisa, as análises apresentadas a seguir estão organizados em torno das seis perguntas centrais da 2ª aula da sequência didática (Quadro 3). Cada uma delas serviu como contexto discursivo para examinar a intertextualidade presente nas falas dos alunos, isto é, como eles mobilizaram referências culturais, religiosas, científicas e escolares para construir seus discurso, conforme a ACD descrita por Fairclough (2003).

Qual a importância de combater estereótipos para a valorização desses saberes?

Os discursos produzidos pelos estudantes indicam que a problematização dos estereótipos associados ao Candomblé emergiu de forma imediata e articulada ao longo das interações em sala. Longe de reproduzirem discursos de desinformação ou racismo religioso, as falas dos licenciandos evidenciam um movimento de contestação dessas narrativas historicamente construídas, reconhecendo os estereótipos como instrumentos de deslegitimação dos saberes ancestrais. Desde as primeiras intervenções, observa-se que os estudantes mobilizam um discurso crítico que associa o enfrentamento aos estigmas à valorização dos conhecimentos tradicionais transmitidos geracionalmente. Esse posicionamento discursivo dialoga com a noção de epistemicídio, entendida como o processo histórico de desqualificação e apagamento dos saberes produzidos por populações negras (Carneiro, 2005), não como algo reiterado pelos estudantes, mas como uma estrutura de poder explicitamente tensionada em suas falas. Essa reflexão contra-hegemônica se materializa, por exemplo, no discurso de uma estudante, que afirma:

“A gente precisa derrubar esse muro visível que existe entre os conhecimentos tradicionais e o passado pela oralidade, porque parece que quando o conhecimento não está num livro ele não tem valor. A gente cresce ouvindo que tradição oral é atraso, quando na verdade é um saber enorme que foi silenciado.”

A fala da participante reflete bem as críticas feitas por Gomes (2017), em que aponta que as escolas sempre hierarquizaram o conhecimento e colocaram a oralidade em um lugar inferior, uma vez que não passam por um processo sistemático como o método científico, ignorando que as comunidades negras, muitas das vezes, constroem seus próprios processos de aprendizagem a partir dela. O que a estudante diz mostra que, mesmo sem mencionar teorias, ela se apropria de vozes que já estão no debate sobre a educação antirracista, reconhecendo a desvalorização da oralidade como uma forma de racismo. Em seguida, outra fala reforça a crítica à invalidação dos saberes de terreiro:

“Quando o conhecimento vem do terreiro, parece que ele é automaticamente colocado como crença, superstição, magia... tudo menos conhecimento. Combater o estereótipo é dizer que isso é conhecimento sim, e complexo. Que existe técnica, existe aprendizado, existe cuidado com a natureza.”

Nesse trecho, o discurso do estudante vai ao encontro das reflexões desenvolvidas por Munanga (2010) acerca da construção do imaginário racista que historicamente classificou as práticas afro-brasileiras como atrasadas, místicas e não científicas. Ainda que não se possa afirmar um contato direto com esse autor, a fala analisada evidencia uma convergência discursiva com tais críticas ao afirmar a existência de técnica e rigor nos

saberes do Candomblé. Essa articulação foi possibilitada pelos contextos discursivos criados pela sequência didática, que favoreceram a problematização da deslegitimação epistêmica das religiões afro-brasileiras e a emergência de discursos de enfrentamento a essa lógica hegemônica.

Outra participante aprofunda esse ponto:

“A população em massa acredita que para ser saber mesmo tem que seguir o rigor científico. Mas os conhecimentos tradicionais também têm rigor, só que é outro, e ninguém respeita.”

Essa reflexão dialoga com Gomes (2012) quando afirma que a escola precisa reconhecer epistemologias outras, sem enquadrá-las obrigatoriamente nos padrões da ciência moderna. A estudante reconhece que o “outro rigor” não é inferior, mas invisibilizado, um ponto fundamental para a EREER. A dimensão social do estereótipo aparece explicitamente quando um estudante comenta:

“Combater esses estereótipos também tá ligado à marginalização que esses grupos sofrem. Se a gente não combate, reforça que o que vem do Candomblé é menor, e isso já tem toda uma história.”

Essa fala atravessa discussões presentes em Gonçalves e Silva (2007), que afirmam que a escola participa da reprodução do racismo religioso ao naturalizar estereótipos e silenciamentos. Ao mencionar “isso já tem toda uma história”, a fala convoca o passado de perseguição policial, criminalização e demonização das religiões africanas no Brasil, algo amplamente documentado por Prandi (2001).

Por fim, outra estudante acrescenta:

“Estamos nessas amarras dos saberes eurocentrados que fazem a gente acreditar que só existe uma forma de aprender. Essa forma não é a nossa.”

Essa formulação se aproxima da defesa de Gonzalez (1988), que analisa como o epistemicídio opera através da imposição de um único modelo de racionalidade. O estudante, discursivamente, sinaliza que superar estereótipos envolve superar a própria hierarquização dos modos de conhecer. A fala da estudante adquire ainda maior densidade analítica quando considerada à luz de sua trajetória formativa e identitária. Trata-se de uma licencianda que desenvolve pesquisas no campo da EREER, é descendente indígena e se reconhece como afroreligiosa, elementos que atravessam de maneira decisiva sua prática discursiva. Ao afirmar que “estamos nessas amarras dos saberes eurocentrados

que fazem a gente acreditar que só existe uma forma de aprender” e, sobretudo, ao enfatizar que “*essa forma não é a nossa*”, a estudante mobiliza um pronome coletivo (“nós”) que marca uma identidade compartilhada construída em oposição ao padrão eurocêntrico hegemônico. Esse posicionamento discursivo explicita um movimento de desidentificação com a epistemologia dominante e de afirmação de pertencimento a outros regimes de conhecimento historicamente marginalizados. Diferentemente dos estudantes que se recusaram a participar da intervenção, cuja postura reforça mecanismos de silenciamento e manutenção da ordem epistêmica dominante, essa fala revela um discurso de enfrentamento e contestação, potencializado tanto por sua vivência religiosa quanto por sua inserção acadêmica em debates críticos sobre raça, colonialidade e educação.

A síntese aparece na fala de outra aluna, que conclui:

“Combater estereótipos é respeitar a diversidade cultural. Se a gente não questiona, o racismo religioso continua funcionando do mesmo jeito.”

Essa enunciação se conecta com os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais, que defendem que enfrentar estereótipos é papel formativo da escola e parte essencial da construção de uma sociedade antirracista (Brasil, 2005; Gomes, 2019).

A análise indica a presença de discursos intertextuais nas falas dos estudantes, tanto explícitas quanto implícitas, como descreve Fairclough (2001; 2003). Os participantes mobilizam discursos que já circulam socialmente, sejam sociais, normativos ou acadêmicos, mesmo sem fazer menção direta a eles. Palavras como “rigor”, “oralidade”, “saber tradicional”, “eurocentrado”, “história de marginalização” e “racismo religioso” funcionam como marcas discursivas que remetem a debates amplamente presentes no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e do enfrentamento ao racismo epistêmico, tal como discutido por Gomes (2019), Carneiro (2005), Munanga (2010) e Pires e Moretti (2016). Esses termos emergem nos discursos dos estudantes em articulação com momentos específicos da sequência didática, como a leitura e discussão dos textos introdutórios, o debate orientado após a exibição do documentário e as questões problematizadoras que abordavam explicitamente estereótipos, hierarquizações de saberes e processos históricos de marginalização das religiões de matriz afro-brasileira. Assim, as declarações dos participantes conectam-se a vozes sociais previamente constituídas, provenientes da legislação educacional, dos movimentos negros, de estudos sobre racismo religioso e de discursos sociais mais amplos, indicando que a sequência

didática criou condições discursivas favoráveis para a mobilização e o tensionamento desses repertórios no contexto formativo. Isso revela que os estudantes não criam discursos de maneira isolada, mas recontextualizam discursos que já existem. Essa intertextualidade mostra, como Fairclough (2003) afirma, que nenhum texto existe de forma isolada, mas que ele está sempre enraizado em uma rede de ligações associados a outras fontes e que o enfrentamento dos estereótipos surge justamente da interação entre experiências pessoais e discursos coletivos que buscam dar validade a saberes que historicamente foram marginalizados.

Como as práticas do candomblé contribuem para a preservação ambiental?

A análise das falas dos estudantes evidencia uma compreensão integrada entre práticas ecológicas, espiritualidade e modos comunitários de educação, produzindo discursos atravessados por saberes tradicionais de terreiro e por referenciais oriundos de diferentes campos do conhecimento. Esses referenciais dialogam com áreas como a EAC, a EREER, o conhecimento tradicional sobre plantas, a ancestralidade das religiões afro-brasileiras e os estudos a partir da descolonização, além de repertórios construídos no âmbito da militância antirracista e da vivência religiosa. Essa articulação confirma o que Diegues (2000) descreve como racionalidades ambientais próprias de povos e comunidades tradicionais, nas quais manejo, cuidado, espiritualidade e organização social não se separam, mas constituem um mesmo movimento de relação com o território. Desse modo, o que emerge nas falas dos estudantes é uma leitura ambiental sustentada tanto pela experiência vivida e pelos ensinamentos do terreiro quanto pelas mediações pedagógicas promovidas na sequência didática, em especial a aula dialogada e o documentário mobilizado.

Logo no início, as práticas de manejo ecológico aparecem como centrais nas discussões entre os grupos. Uma estudante destaca:

“Eles coletam apenas aquilo que é necessário e só manipulam o que realmente será utilizado. Existem nomes específicos para cada tipo de folha e para cada etapa do processo. A escolha do que retirar depende de vários fatores, a hora do dia, se o tempo está ensolarado ou chuvoso e se já foi pedido e recebido o axé e a bênção para a colheita.”

Essa fala se alinha diretamente à literatura que identifica a retirada controlada como um princípio estruturante das práticas em comunidades de matriz africana. O discurso da estudante se destaca por mobilizar aspectos centrais das práticas e dos saberes dos terreiros, os quais já haviam sido enfatizados por sujeitos de terreiro em uma etapa

anterior desta pesquisa, apresentada no Capítulo 2, e que foram fundamentais para o entendimento e elaboração da sequência didática. Pasa e Colaboradores (2019) demonstram que a coleta ritual é condicionada a temporalidades naturais e à vitalidade da planta, enquanto Albuquerque e Hanazaki (2006) apontam que populações tradicionais, de modo geral, costumam adotar um uso moderado e que focam em uma conservação em longo prazo. A estudante, que já vivenciou experiências no candomblé, descreve exatamente esse processo, ainda que de modo espontâneo, a coleta não é técnica de extração, mas gesto inserido em uma cosmovisão que constrói uma orientação de quando, como e por que retirar da planta.

Outro estudante reforça essa mesma perspectiva ética:

“Eu acho que sim porque eles utilizam apenas o que vai retirar, o que vão utilizar naquele momento né? tendo que fazer aqueles preparos benéficos”.

Essa construção de “apenas o que vão utilizar” dialoga com o que Pagnocca e colaboradores (2020) descrevem sobre o uso das plantas nos terreiros, em que os preparos rituais são sempre orientados por reciprocidade, vínculo espiritual e compromisso com o não desperdício. A fala do estudante enfatiza que o benefício, quando diz “*preparos benéficos*”, não é apenas material, mas simbólico e comunitário.

A ideia de cuidado como fundamento aparece novamente nos debates entre os estudantes quando um estudante afirma:

“A gente necessita retirar, mas sempre com esse pensamento de cuidado, né? Porque é a gente que precisa para os rituais... então isso já envolve um cuidado, um cuidado em torno dela, da Natureza. O que a gente não tem, a gente não vai tirar, né? A gente só retira aquilo que realmente vai usar.”

Esse trecho indica que os estudantes compreendem que preservar é parte da moralidade do Candomblé. Como afirma Diegues (2000), muitas populações tradicionais não concebem o ambiente como recurso, mas como relação recíproca em que cuidar da planta é cuidar da própria comunidade. Assim, o estudante formula, em linguagem própria, o que a literatura reconhece como manejo sustentável baseado no respeito e na limitação voluntária. No plano espiritual, a inseparabilidade entre natureza e sagrado surge como ponto nodal do discurso produzido em sala. Como afirma o estudante:

“Eu não consigo desassociar natureza do candomblé assim a natureza pura, eu acho que ela está diretamente muito ligada com essa religiosidade com ... com a ancestralidade [...]”.

Essa compreensão encontra forte respaldo tanto na literatura quanto nos saberes mobilizados pelos sujeitos da pesquisa. Prandi (2000) destaca que os orixás se constituem como forças da natureza, o que faz do terreiro, simultaneamente, um espaço ecológico e espiritual. Essa concepção também emerge de forma explícita nos discursos analisados no Capítulo 2, especialmente na fala da Entrevistada 1, que compreende o terreiro como um território de cuidado, equilíbrio e relação ética com o ambiente, no qual natureza, espiritualidade e vida cotidiana não se dissociam. Nesse sentido, os saberes de terreiro, longe de se restringirem ao campo religioso, expressam uma cosmopercepção que orienta práticas ambientais, educativas e comunitárias, reforçando o caráter integrado entre espiritualidade e ecologia. Silva (2023) complementa que a cosmologia afro-brasileira articula território, plantas, águas e ancestrais em uma rede indissociável e inseparável. A fala do estudante aponta precisamente essa reflexão de que a natureza não é apenas um cenário, muito menos apenas um espaço físico, geográfico ou biológico, é fundamento espiritual da ancestralidade presente no Candomblé.

Essa mesma visão aparece condensada quando outro estudante afirma: “*Tudo aquilo que se forma na natureza, é sagrado, é manifestação da natureza, o sagrado é aquilo ali*”. Aqui, a noção de que o sagrado é manifestação direta da natureza sintetiza o que autor chama de ecologia de terreiro (Silva, 2023). Preservar o ambiente, portanto, não se configura apenas como uma ação moral ou ecológica, mas como uma condição para a existência e a continuidade do axé. Essa compreensão não emerge exclusivamente da literatura, mas é fortemente ancorada nos saberes de pessoas de terreiro mobilizados no Capítulo 2, em especial na fala da Entrevistada 1, que afirma que o cuidado com a natureza é indissociável da manutenção da vida espiritual e comunitária no Candomblé. Em seu discurso, a destruição do ambiente compromete diretamente o axé, rompendo o equilíbrio necessário entre humanos, orixás e natureza. Esses saberes foram fundamentais para a concepção da sequência didática, que se estrutura a partir de uma lógica distinta da visão ocidental dicotômica entre natureza e cultura, deslocando o debate para um campo cosmopolítico, no qual espiritualidade, ecologia e vida social se apresentam como dimensões inseparáveis. Trata-se, assim, de uma proposta explicitamente intercultural, que reconhece os saberes tradicionais não como ilustração, mas como fundamento epistemológico da prática educativa. Trata-se de uma lógica distinta da visão ocidental dicotômica natureza/cultura, deslocando o debate para um campo cosmopolítico, o lugar onde espiritualidade e ecologia são inseparáveis (Stengers, 2018).

A dimensão pedagógica dessa compreensão aparece quando um estudante articula diretamente essas práticas com a EAC:

“Eu acho que quando a gente pensa em educação ambiental crítica, quando a gente pensa nessa relação do candomblé, eu acho que vocês trouxeram muito bem! eu acho que vocês fizeram essa questão essa conexão com os elementos né da natureza e como que isso é importante para a gente pensar aí... no pensar nesse... na... nesse ambiente, como lá, como eu considero, espaço, né.”

O discurso do estudante aproxima-se da concepção de ambiente como território social atravessado por relações desiguais de poder, tal como problematizado por Loureiro (2012). Ao tratar o ambiente como espaço vivido e disputado, sua fala revela uma sensibilidade territorializada que foi mobilizada em diferentes momentos da sequência didática, especialmente nas discussões coletivas posteriores à exibição do documentário e no debate sobre racismo religioso e preservação ambiental.

Nessa direção, o enunciado do estudante entra em ressonância com a perspectiva de uma Educação Ambiental politizada, que, segundo Layrargues e Carvalho (2002), exige considerar conflitos, desigualdades e processos de colonialidade. Tais elementos foram abordados explicitamente na SD ao discutir a construção histórica dos terreiros como espaços de resistência, aspecto que também aparece na literatura ao tratar do racismo religioso e do apagamento epistemológico que incide sobre esses territórios (Barreto, 2021).

Ao articular práticas ritualísticas do Candomblé com debates escolares, o estudante recontextualiza discursos mobilizados ao longo da sequência, produzindo uma fala que estabelece pontes entre escola, território e comunidade. Essa articulação indica um posicionamento discursivo no qual o sujeito se reconhece em trânsito entre diferentes regimes de conhecimento, produzindo sínteses próprias. Tal movimento aproxima-se do processo formativo do que Carvalho (2017) denomina “sujeito ecológico”, entendido como aquele que constrói sua relação com o ambiente a partir de engajamentos éticos, políticos e culturais.

De forma complementar a essa situação, a sequência didática analisada evidencia potencial de articulação com a perspectiva da Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC), ampliando os horizontes da Educação Ambiental Crítica que a fundamenta. A EABC fundamenta-se no reconhecimento de que o território, os saberes locais e as práticas culturais das comunidades são elementos estruturantes do processo educativo, e

não apenas contextos paralelos. Nico e Nico (2022) argumentam que práticas comunitárias constituem espaços na qual a identidade, memória e pertencimento orientam aprendizagens significativas, especialmente quando a escola se abre ao diálogo com espaços historicamente marginalizados, como por exemplo, nesse caso o Candomblé. No âmbito da Educação Ambiental Crítica, Layrargues e Puggian (2018) defendem que uma educação ambiental vinculada ao território fortalece vínculos sociais, amplia o repertório cultural dos estudantes e possibilita compreender o ambiente como uma construção histórica e política, e não como mero cenário natural. Embora formuladas a partir da EAC, essas contribuições dialogam, na análise aqui empreendida, com pressupostos da EABC, especialmente no que se refere à centralidade do território, das relações sociais e dos saberes locais, articulação que não é explicitamente proposta pelos autores, mas que emerge como potencial interpretativo a partir dos dados desta pesquisa.

Quando aplicada a comunidades tradicionais, como terreiros de Candomblé, a EABC opera como prática de valorização epistemológica, uma vez que ela legitima o conhecimento ancestral como saber válido e produtor de leitura ambiental. Junior e Nascimento (2024) reforçam que a aprendizagem em diálogo com povos tradicionais favorece a formação de sujeitos ecológicos críticos, capazes de entender que conservação, espiritualidade e justiça socioambiental são dimensões interdependentes. Assim, a EABC não apenas aproxima escola e comunidade, mas transforma o próprio significado de ambiente ao valorizá-lo como espaço vivido.

As falas dos estudantes apresentam elementos intertextuais de diversas bases, ao articular três fontes distintas abordadas na SD, o saber tradicional dos terreiros, o conhecimento científico escolar e os elementos do documentário trabalhado em aula. Ao mobilizar vocabulário escolar para explicar práticas ancestrais (“*retirar o necessário*”, “*pensamento de cuidado*”) e, simultaneamente, usar o repertório espiritual para interpretar conceitos acadêmicos, ambiente, espaço, cuidado ecológico, os estudantes demonstram uma capacidade de trânsito discursivo que desafia hierarquias epistemológicas. Essa intertextualidade produz um conhecimento híbrido e crítico, no qual a natureza, sagrado e política ambiental se entrelaçam para criar leituras complexas e profundamente situadas do ambiente, exatamente como propõem autores da educação ambiental crítica e da descolonização. Em vez de reproduzir discursos, os estudantes os recriam, afirmando o Candomblé como fonte legítima de conhecimento ambiental.

De que maneira o candomblé pode contribuir para uma educação ambiental?

A análise das interações dos alunos indicou que eles passam a mobilizar o Candomblé como um sistema de conhecimentos que articula espiritualidade, cuidado com o ambiente e ética coletiva, aproximando-se de princípios da Educação Ambiental Crítica. Essa compreensão emerge de forma explícita nas falas dos estudantes, como se observa quando um deles afirma: *“No Candomblé, cuidar da natureza não é uma escolha, é uma obrigação espiritual, porque sem a natureza o axé não existe”*. Outro estudante complementa ao destacar que *“não dá para separar religião, meio ambiente e comunidade, porque tudo isso está junto na forma como o terreiro funciona”*. Como discutem Loureiro (2007b) e Carvalho (2002), eles não enxergam o ambiente apenas como recursos naturais a serem protegidos, mas sim como parte de um meio complexo de relações sociais, culturais e políticas que se estruturam e se sustentam. Os alunos associam as ideias do Candomblé a esses aspectos importantes da EAC ao reconhecerem a natureza como uma entidade viva e sagrada. Isso fica bem claro quando uma aluna diz: *“Ele iguala a uma folha, iguala um rio, uma água, aquilo que o ser humano é.”*

Essa afirmação sinaliza uma ruptura com a visão antropocêntrica que historicamente predomina nas sociedades ocidentais, ao deslocar o ser humano da posição de centro e controlador absoluto da natureza. Tal deslocamento dialoga com perspectivas descoloniais, como a de Escobar (2014), que problematiza as racionalidades modernas baseadas na separação e hierarquização entre humanidade e natureza. No contexto da sequência didática, essa fundamentação foi trabalhada de forma explícita a partir da valorização das cosmologias do Candomblé, especialmente nos momentos de discussão sobre os itans, a centralidade dos orixás enquanto forças da natureza e a relação entre axé, território e cuidado ambiental, mobilizados por meio do documentário exibido e do debate orientado em sala. Ao criar esses contextos discursivos, a SD possibilitou que os estudantes colocassem em circulação formas não antropocêntricas de compreender a relação ser humano–natureza, favorecendo a emergência de discursos que tensionam racionalidades hegemônicas sem, contudo, assumir uma adesão automática ou homogênea a tais perspectivas.

Esta compreensão também pode ser colocada em diálogo com pressupostos da EABC, que reconhece o pertencimento territorial e os vínculos comunitários como dimensões centrais das práticas de cuidado ambiental (Pelacani *et al.*, 2021). Embora a sequência didática tenha sido originalmente estruturada a partir dos fundamentos da EAC, o desenvolvimento da pesquisa evidenciou que, mesmo sem uma abordagem explícita da EABC junto aos estudantes, alguns de seus princípios foram mobilizados nas atividades

e nos discursos analisados. Tal mobilização parece decorrer da própria natureza dos saberes oriundos das comunidades de Candomblé, nos quais território, coletividade, espiritualidade e cuidado ambiental se constituem de forma indissociável. Nesse sentido, a SD criou contextos discursivos que possibilitaram a emergência de falas alinhadas a perspectivas da EABC, ainda que esta não tenha sido tematizada de maneira direta no processo formativo. Isso aparece quando outro estudante explica:

“O papel que os orixás têm dentro dessa cultura, como, por exemplo, cada um representando determinado fenômeno da natureza... por exemplo, um responsável por folhas, outro pelos rios...”

Nessa fala, os orixás são compreendidos como educadores ecológicos que ensinam equilíbrio, responsabilidade e respeito, aspectos centrais e importantes da EABC e da EAC, que valoriza saberes comunitários, práticas cotidianas, oralidade e modos tradicionais de manejo sustentável. Pesquisadores como Sato e Carvalho (2005) destacam que a educação ambiental feita em comunidades tradicionais parte das vivências, práticas coletivas e vínculos espirituais com o território, elementos esses evidentes na fala dos estudantes.

Outro estudante reforça esse fundamento quando afirma: *“Não coloca o ser humano como algo superior, como algo que pode degradar as outras formas de vida.”*. Essa ideia dialoga diretamente com perspectivas descoloniais que questionam a lógica moderna de dominação da natureza. Krenak (2019) argumenta que a crise ambiental se intensifica à medida que os seres humanos se desconectam da terra, e ainda defende a necessidade de recuperar cosmologias que entendem o mundo como parte de si, e não apenas um espaço físico. Nas falas dos estudantes, essa conexão surge de maneira orgânica, não como discurso acadêmico, mas como compreensão incorporada de que a vida só é possível na relação equilibrada entre humanos e natureza, visão que coincide com a “consciência ecológica crítica” discutida por Carvalho (2002). Esse aspecto pode ser observado, por exemplo, na fala de um estudante ao afirmar que *“se a gente destrói a natureza, a gente acaba se destruindo também, porque tudo está ligado”*. O uso de expressões cotidianas, bem como a ausência de termos técnicos ou referenciais teóricos explícitos, indicam uma elaboração discursiva situada na experiência vivida, e não na reprodução de conceitos científicos formais.

Ao reconhecer que os orixás representam elementos naturais, como a água, folhas, vento, matas, os estudantes demonstram compreender que a espiritualidade no

Candomblé é também um exercício de educação ambiental. Isso fortalece a ideia de que religiões afro-brasileiras atuam como espaços formadores, onde a ética ecológica é vivenciada no cotidiano e transmitida intergeracionalmente, como discute Nascimento (2016) ao abordar saberes tradicionais como fontes de resistência e preservação. Nesse sentido, o Candomblé contribui para a Educação Ambiental ao formar sujeitos que compreendem o ambiente como parte da vida comunitária, e não como recurso isolado. Contribui ainda ao valorizar práticas como manejo sustentável de folhas, respeito aos ciclos naturais, cuidado com rios e matas e preservação dos territórios sagrados.

Essa perspectiva apresentada pelos estudantes se alinha ao que Loureiro (2007a) define como educação ambiental como prática social emancipatória, pois evidencia que o cuidado com a natureza não é apenas uma técnica, mas uma ética que envolve pertencimento, tradição e responsabilidade coletiva. Do mesmo modo, aproxima-se do entendimento de Carvalho (2002) sobre a formação do sujeito ecológico, alguém que compreende o ambiente a partir de suas relações, memórias e vivências. A análise revela que as falas dos estudantes se articulam com discursos mais amplos da educação ambiental crítica e da educação das relações étnico-raciais. Segundo Fairclough (2003), a intertextualidade ocorre quando discursos incorporam outros discursos socialmente disponíveis, reforçando ou desestabilizando sentidos hegemônicos. No caso desta pesquisa, os estudantes mobilizam referências do Candomblé, como por exemplo orixás, folhas, rios, princípios de equilíbrio e respeito, para contestar narrativas ocidentais de separação entre sociedade e natureza. Essa articulação dialoga com as perspectivas de Carvalho (2002) e Krenak (2019), ao mesmo tempo em que opera dentro do campo da descolonização curricular defendida por Gomes (2012), evidenciando que a presença dos saberes afro-brasileiros nas discussões ambientais possibilita reconstruir sentidos sobre cuidado, território e vida coletiva.

De que forma a circularidade do conhecimento desafia a educação ocidental?

A compreensão das dinâmicas formativas que emergem do Candomblé exige reconhecer que seus modos de ensinar e aprender rompem com a lógica hierárquica e linear da educação ocidental, instaurando uma pedagogia baseada na circularidade, na coletividade e na ancestralidade. Como demonstra Silva (2023), ao analisar as práticas pedagógicas de mulheres negras nos terreiros, o xirê educacional constitui um movimento de ensino e aprendizagem que articula corpo, memória e espiritualidade em práticas desobedientes, capazes de desafiar o monopólio do conhecimento que está enraizado na escola e produzir outras possibilidades de existência e de conhecimento. Essa perspectiva

é fundamental para iluminar as discussões desta seção, pois evidencia que os saberes de terreiro não apenas resistem ao silenciamento histórico, mas também propõem epistemologias próprias, que vão tensionar e ampliar as fronteiras do que é reconhecido como educação ampla.

A circularidade do conhecimento emergiu nas falas dos estudantes como um movimento que rompe com a estrutura linear, hierárquica e transmissiva que caracteriza a educação ocidental. Logo no início do debate, um dos participantes afirmou que “*a circularidade não é unidirecional, porque o homem é circular. A gente aprende o tempo todo, com o outro, com a natureza, com a experiência*”. Essa percepção aproxima-se diretamente da crítica feita por Freire à educação bancária, segundo a qual ensinar não é depositar conteúdos, mas construir significados coletivamente (Freire, 1987; 2015). Quando os estudantes afirmam que a circularidade resgata a oralidade, a escuta e a construção coletiva, eles dialogam com esses princípios freireanos de uma pedagogia emancipadora pautada no diálogo e na presença ativa dos sujeitos.

Essa crítica ao modelo unidirecional aparece de forma ainda mais explícita quando outro estudante afirma:

“ [...]vai um pouco contra o ensino tradicional, porque o ensino tradicional é o professor e o estudante ali, isso, unidirecional. Na circularidade permite troca de pensamento, de ideia, de posicionamento”.

Essa leitura se aproxima do que bell hooks (2013) denomina “ensinar a transgredir”, ou seja, é ensinar a romper com estruturas que silenciam estudantes negros, pobres e periféricos. Para hooks (2013), a educação só se torna libertadora quando cria possibilidades de participação ativa, diálogo e construção coletiva e ampla, exatamente como os estudantes compreendem a lógica da circularidade nos terreiros. A visão do estudante também remete ao que Nogueira (2012) discute ao propor o *Ubuntu*¹² como ética afroperspectivista, sendo uma forma de existir baseada na relação de coletividade, fundamento que estrutura os processos educativos nos terreiros e que se reflete diretamente no xirê pedagógico analisado por Silva (2023).

¹² O termo Ubuntu refere-se a uma filosofia africana baseada na ética da coletividade, da solidariedade e da interdependência humana. A expressão é frequentemente traduzida como “eu sou porque nós somos”, enfatizando que a identidade e a humanidade de cada pessoa se constituem nas relações com os outros. Ubuntu é amplamente reconhecido como um princípio ético, social e político presente em diversas culturas do sul da África, especialmente entre os povos Nguni. (Swartz; Davies, 1997).

Em outra fala central de um estudante, pertinente a esta discussão, descreve-se a circularidade como,

“[...]não vê o ambiente da sala de aula como um ambiente dicotômico, porque a sala de aula é complexa demais para ser vista só de um ponto de vista linear[...].”

Essa afirmação dialoga com Luz (2003), que critica o monopólio eurocêntrico da fala sobre educação e defende o reconhecimento das epistemologias afro-brasileiras como caminhos legítimos de formação do sujeito. A circularidade, como entendem os estudantes, dissolve fronteiras entre quem ensina e quem aprende, saber científico e saber tradicional, rompendo com o sistema cartesiano de compartimentação do conhecimento, uma lógica fortemente criticada por pesquisadores da educação das relações étnico-raciais, como Gomes (2012), que evidenciam como o currículo ocidental historicamente inferioriza e silencia os saberes negros.

Outro estudante reforça essa ruptura ao afirmar: *“ela coloca os alunos como seres pensantes, como seres críticos durante o processo, e não meros recebedores do conteúdo”*. Essa compreensão dialoga diretamente com a noção freireana de autonomia intelectual e emocional (Freire, 2015). Para Freire (2015), a tarefa da educação libertadora consiste em criar condições para que os sujeitos se percebam capazes de pensar o mundo e transformá-lo. A circularidade opera deslocando o estudante do lugar passivo e o reinsere como agente do conhecimento, rompendo com o modelo colonial de ensino que se sustenta na subalternização das experiências.

A potência política da circularidade também aparece quando um estudante discute o risco de transmissão equivocada ou estereotipada dos saberes afro-brasileiros:

“muita gente utiliza e não sabe qual é a fonte daquele conhecimento [...]. Se for um conhecimento errôneo, equivocado, cheio de estereótipos e preconceitos, vai atrapalhar a disseminação”

Essa preocupação se aproxima de Gonzalez (1984), que denuncia como o racismo e o sexismo estruturam a formação escolar e produzem distorções sobre as culturas negras. A circularidade, ao reafirmar a origem dos saberes e o protagonismo das comunidades que os produzem, funciona como mecanismo de enfrentamento ao epistemicídio, como denunciado por Ribeiro (2004).

A dimensão descolonizadora se torna ainda mais evidente quando um dos estudantes afirma:

“se você não quer entender o saber específico, íntimo, introspectivo e toda a história cultural do seu aluno em forma de indivíduo, como é que você vai fazer com que ele se sinta parte daquela aula?”

Essa reflexão se articula profundamente com a proposta de bell hooks (2013) e Paulo Freire (2000), que enxergam a educação como prática que convoca indignação ética, responsabilidade afetiva e reconhecimento do outro como sujeito completo. Além disso, dialoga com a noção de africanidades pedagógicas discutidas por Ferreira (2022), para quem a circularidade é um modo de ensinar que reconhece a multiplicidade das vidas negras e suas existências comunitárias, espirituais e ambientais.

Ao analisar essas falas em conjunto, temos evidências de que os estudantes compreendem a circularidade como prática que não apenas desafia a estrutura da educação ocidental, mas também descoloniza o ato educativo, recolocando no centro saberes historicamente marginalizados. A circularidade promove diálogo, corpo, ancestralidade, oralidade, comunidade e afeto, que são dimensões estruturantes dos terreiros e que, na escola, operam como contranarrativas ao currículo eurocêntrico.

Em quais conteúdos e como você, enquanto futuro professor, abordaria em sala de aula?

Ao final da sequência didática, quando convidados a refletir sobre como os saberes discutidos poderiam ser incorporados às práticas docentes futuras, os estudantes, enquanto futuros professores de ciências e biologia, apresentaram uma diversidade de abordagens que articulam educação ambiental, saberes tradicionais e formação antirracista. As falas revelam que a incorporação dos conhecimentos do Candomblé não se restringe a conteúdos específicos e técnicos, mas se configura como uma prática pedagógica transversal, capaz de tensionar a homogeneidade eurocêntrica enraizada nas escolas e ampliar as perspectivas de ensino.

Um dos estudantes afirma que seria possível trabalhar os saberes afro-brasileiros de maneira interdisciplinar: *“trazerem informações verdadeiras sobre a religião e seus costumes, de forma mais interdisciplinar, como história, biologia, geografia...”*. Outro estudante complementa essa visão ao ressaltar que se trata de um tema que atravessa várias áreas: *“é um tema muito relacionado com diversas áreas, pode ser trabalhado tanto quanto viés da educação ambiental [...]”*. Esses depoimentos evidenciam a compreensão de que o ensino que envolve saberes de matriz africana não pode ser encaixotado em compartimentos rígidos, pois se constrói como conhecimento vivo,

comunitário e relacional, como argumenta Luz (2003), ao afirmar que o terreiro é um espaço de educação que rompe com o monopólio da fala eurocentrado.

Os estudantes também destacam conteúdos específicos que poderiam ser trabalhados em sala de aula. No campo da Biologia, um deles menciona: “*quando ele trabalha nas aulas de ecologia, falando das propriedades das folhas [...]*”, reconhecendo a relação entre botânica, ecologia e a cosmologia presente nos saberes das folhas. Outro estudante amplia essa interdisciplinaridade ao mencionar possibilidades na Astronomia e na Física, quando afirma “*explicar o fenômeno da origem das marés e das ondas...*”, conectando fenômenos naturais à compreensão simbólica presente nas divindades das águas, como Iemanjá, Oxum, Nanã, Otin, Logun-Edé, entre outros.

Além disso, aparece de forma significativa a inclusão de vivências comunitárias e familiares como parte da prática docente, como afirma o estudante: “*eles podem trazer conhecimentos deles, da família [...]*”. Essa perspectiva se alinha ao que Freire (1987, 2000, 2015) chama de pedagogia dialógica e problematizadora, na qual o conhecimento não é imposto, mas construído coletivamente a partir das experiências concretas dos educandos. A presença dos saberes de terreiro como fonte legítima de conhecimento escolar está de acordo com as ideias de hooks (2013), ao discutir a “ensinação” como prática de liberdade, e por Noguera (2012), ao enfatizar o *ubuntu* como ética e base formativa.

A partir dessas contribuições, foi possível organizar os conteúdos e as formas de abordagem mencionados pelos estudantes, sintetizados no Quadro 2, que evidencia a amplitude e a riqueza das possibilidades pedagógicas apontadas pelos participantes.

Quadro 2 – Conteúdos sugeridos pelos estudantes e suas aplicações pedagógicas.

CONTEÚDO SUGERIDO	COMO TRABALHAR EM SALA	DISCURSO DOS ESTUDANTES
História	Racismo religioso, formação cultural afro-brasileira, diásporas	<i>“trazerem informações verdadeiras sobre a religião e seus costumes, de forma mais interdisciplinar, como história, biologia, geografia...”</i>
Botânica	Uso ritual das folhas, conservação e ciclos ecológicos	<i>“...propriedades das folhas...”</i>
Ecologia	Matas, águas, elementos naturais e cosmologia	<i>“Ossain, a questão das folhas...”</i>
Física	Marés, ondas, energia e fenômenos naturais	<i>“explicar o fenômeno da origem das marés e das ondas...”</i>
Arte/Dança	Dança dos orixás, corporeidade, musicalidade	<i>“ensaio em dança... orixás específicos...”</i>
Saberes tradicionais	Oralidade, presença comunitária, mestres e sacerdotes	<i>“Trazer uma pessoa que faz parte do candomblé para explicar melhor...”</i>

Vivências familiares	Construção de conhecimento coletivo e afetivo	“...conhecimentos deles, da família...”
----------------------	---	---

Fonte: Autoria Própria (2025)

Os discursos exemplificados no Quadro 2, evidenciam que os estudantes identificam que a inserção dos saberes do Candomblé no ensino não é apenas possível em diversas áreas do conhecimento, mas necessária para promover uma educação que dialogue com a realidade dos alunos e enfrente o racismo religioso. Tais discursos estão em consonância com a discussão de Gonzalez (1984), que denuncia o racismo como estruturante da cultura e da educação brasileiras e ao afirmar a centralidade dos saberes negros como forma de contestação à lógica eurocêntrica, bem como de Ribeiro (2004), que enfatiza a educação como um campo estratégico para o reconhecimento das desigualdades raciais e para a valorização de epistemologias historicamente subalternizadas. Para os participantes, abordar esses conteúdos implica partir da circularidade, da vivência e da comunidade, alinhando-se ao que Ferreira (2022) conceitua como Pedagogia da Circularidade, e ao que Silva (2023) denomina Xirê Educacional, no qual o processo de aprender é construído em movimento, o corpo, a ancestralidade e a troca entre saberes.

A partir dessas análises, torna-se evidente que o trabalho com os saberes do Candomblé na escola pode ser realizado por meio de conteúdos como Botânica, Ecologia, História, Geografia, Física, Arte, Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico Raciais, de modo interdisciplinar, desde que o professor adote uma abordagem ética, dialógica e descolonizadora. As falas dos estudantes demonstram que reconhecer o lugar dos terreiros como espaços educativos e dos saberes tradicionais como conhecimento legítimo desafia a estrutura curricular tradicional e aproxima a escola de uma pedagogia da circularidade, construída no encontro, na oralidade, no corpo e na comunidade. Desse modo, a formação docente que emerge dessas interações aponta para uma prática pedagógica capaz de entrelaçar ciência, cultura, ancestralidade e ambiente, ampliando a compreensão dos futuros professores sobre a educação como prática de liberdade, como defende Freire (1987).

Relação entre as categorias discursivas e os objetivos de aprendizagem

A análise das interações discursivas, à luz da Análise Crítica do Discurso, compreende o texto como prática social (FAIRCLOUGH, 2003), o que permite interpretar as falas dos licenciandos não apenas como respostas pontuais, mas como manifestações de posicionamentos ideológicos e disputas epistemológicas. Nesse sentido,

as categorias identificadas evidenciam a materialização dos objetivos de aprendizagem propostos para a segunda aula.

No plano conceitual, o objetivo C3, compreender a importância dos saberes tradicionais das comunidades de terreiro na preservação da biodiversidade, manifesta-se nas categorias que articulam espiritualidade, manejo ecológico e ética ambiental. As falas que reconhecem práticas sustentáveis no Candomblé indicam a emergência de uma racionalidade ambiental integrada, próxima daquilo que Leff (2001) denomina racionalidade ambiental, na qual natureza, cultura e espiritualidade não são dissociadas. Essa perspectiva converge com a Educação Ambiental Crítica, que propõe superar a visão tecnicista e conservacionista da questão ambiental, incorporando dimensões históricas, políticas e culturais (Layrargues; Lima, 2014).

No campo procedimental, o objetivo P1, reconhecer as temáticas da EREER e da EAC, evidencia-se nas falas que mobilizam noções como racismo religioso, colonialidade e invisibilização epistemológica. A EREER, conforme defendem Gomes (2003) e Gonçalves e Silva (2018), implica transformação das práticas pedagógicas e reconhecimento de epistemologias historicamente subalternizadas. Ao articularem esses elementos, os estudantes demonstram trânsito entre o conteúdo trabalhado na sequência didática e debates mais amplos sobre epistemicídio (Santos, 2010).

De modo complementar, o objetivo P4, desmistificar estereótipos sobre o Candomblé, materializa-se nas categorias discursivas que tensionam visões estigmatizantes e reafirmam a legitimidade dos saberes de terreiro. Esse movimento pode ser compreendido como prática contra-hegemônica, na medida em que desafia discursos historicamente naturalizados que associam religiões afro-brasileiras à superstição ou atraso. Sob a perspectiva de Fairclough (2003), trata-se de um processo de recontextualização discursiva, no qual novos sentidos passam a disputar espaço com discursos dominantes.

No âmbito atitudinal, os objetivos A3 (estimular atitudes colaborativas) e A4 (engajar-se em debates sobre racismo religioso e consciência ambiental crítica) encontram correspondência nas práticas dialógicas observadas. A construção coletiva de argumentos e a escuta ativa entre os grupos evidenciam uma prática pedagógica alinhada à concepção freireana de educação como diálogo e problematização (Freire, 1996). Além disso, as falas que denunciam a marginalização histórica das religiões afro-brasileiras e reconhecem a dimensão política do cuidado ambiental demonstram deslocamento

atitudinal, aproximando-se de uma postura ética comprometida com justiça cognitiva e justiça socioambiental (Santos, 2010).

Assim, as categorias discursivas identificadas não apenas ilustram os objetivos previstos na sequência didática, mas evidenciam sua efetiva mobilização nos planos conceitual, procedimental e atitudinal. A articulação entre discurso, prática pedagógica e transformação de posicionamentos confirma a coerência interna da proposta e seu alinhamento com os pressupostos da EREER, da EA e de uma perspectiva decolonial de ensino de Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as interações discursivas que emergiram durante uma sequência didática com saberes de comunidades tradicionais de terreiro, a fim de avaliar seus potenciais e limitações na articulação entre Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, no contexto da formação inicial de professores de Biologia. Os discursos analisados indicam que, embora o estudo tenha se iniciado em um contexto marcado por resistências, evidenciadas, por exemplo, pela recusa de alguns estudantes em participar da intervenção por se tratar do Candomblé, a sequência didática criou condições discursivas para a emergência de posicionamentos que tensionam estereótipos e discursos hegemônicos associados às religiões de matriz afro-brasileira. As falas mobilizadas ao longo das atividades revelam a articulação de discursos de enfrentamento ao racismo religioso e de valorização de epistemologias afro-brasileiras, sinalizando que os objetivos da sequência didática foram alcançados no que se refere à problematização de preconceitos historicamente construídos e à ampliação do repertório discursivo dos estudantes sobre o Candomblé no contexto escolar.

As análises mostraram que os alunos acionaram discursos familiares, religiosos, midiáticos e acadêmicos, ao mesmo tempo em que revisitaram essas referências diante das atividades propostas. Na perspectiva de Freire (1987, 2000, 2015), o diálogo é o motor do desvelamento crítico, e o movimento dos estudantes entre suas formações anteriores e os novos conhecimentos reforça uma pedagogia que problematiza a realidade. Os discursos também convergiram com as reflexões de Gonzalez (1984) sobre o modo como racismo e sexismo estruturam representações sociais e influenciam a forma como o Candomblé é percebido dentro do espaço escolar.

Outro elemento central emergiu das discussões sobre práticas de cuidado, manejo sustentável das plantas e respeito aos ciclos naturais. Os estudantes reconheceram que os

fundamentos do Candomblé articulam ética ambiental, espiritualidade e coletividade. Esse tipo de aprendizagem aproxima-se da pedagogia da liberdade proposta por hooks (2013), que defende práticas educativas capazes de transgredir lógicas coloniais e reconectar sujeitos ao mundo em sua integralidade. Assim, os estudantes começaram a compreender o Candomblé não apenas como campo religioso, mas como sistema educativo ancestral e comunitário.

A circularidade do conhecimento foi outro aspecto que emergiu fortemente nas falas dos participantes. Ao evocar o xirê, as rodas, a oralidade e o papel dos mais velhos como referências de ensino, os estudantes identificaram formas de aprender que rompem com a linearidade típica da educação ocidental. Essa compreensão se articula com a ética afroperspectivista do *Ubuntu* apresentada por Noguera (2011), com a pedagogia da circularidade proposta por Ferreira (2022) e com a defesa de Luz (2003) sobre a força epistemológica da oralidade afro-brasileira. A partir das interações discursivas promovidas pela sequência didática, emergiram falas que compreendem o conhecimento não como um acúmulo individual, mas como uma construção coletiva e relacional.

No eixo que discutiu quais conteúdos os estudantes ensinariam enquanto futuros professores, emergiram temas como biodiversidade, história da África, plantas medicinais, racismo religioso, mudanças climáticas e saberes tradicionais. A recorrência desses temas demonstra que a sequência didática contribuiu para que os licenciandos reconhecessem a responsabilidade docente na promoção de uma educação antirracista e ambientalmente comprometida. Em sintonia com Ribeiro (2004), a análise revela que enfrentar representações distorcidas sobre religiões afro-brasileiras é parte estruturante da luta por justiça cognitiva e formação cidadã.

A revisão da literatura realizada no Capítulo 1 evidenciou que, embora haja um crescimento significativo de pesquisas sobre Candomblé e Educação, ainda são escassos os estudos que investigam, de forma empírica e situada, como esses campos se articulam discursivamente na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, especialmente a partir de práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, esta pesquisa amplia esse conjunto de estudos ao demonstrar como uma sequência didática, fundamentada em saberes do Candomblé, cria condições discursivas para a mobilização e rearticulação intertextual de discursos hegemônicos e contra-hegemônicos no espaço universitário.

Ao adotar a ACD, o trabalho avança para além de abordagens descritivas ou normativas, evidenciando como o racismo religioso, o epistemicídio e a colonialidade

operam na linguagem e nas interações, mas também como podem ser tensionados por práticas educativas interculturais. Assim, a pesquisa contribui politicamente ao afirmar o Candomblé, não apenas como objeto de ensino, mas como lugar legítimo de produção de conhecimento, deslocando a centralidade epistemológica do modelo eurocêntrico no ensino de Ciências.

Ao mesmo tempo, emergem lacunas que apontam para desdobramentos importantes em pesquisas futuras. A investigação evidencia a necessidade de estudos que acompanhem, de modo longitudinal e como os discursos mobilizados na formação inicial se reconfiguram nas práticas docentes desses licenciandos, bem como pesquisas que incluam outros territórios, tradições afro-brasileiras e sujeitos de terreiro como coautores dos processos formativos. Além disso, os resultados indicam a potência de aprofundar articulações entre ERER, EAC e EABC, especialmente a partir de abordagens cosmopolíticas e descolonizadas. Do ponto de vista político da ACD, esta pesquisa reafirma que a formação de professores é um espaço estratégico de disputa pela hegemonia discursiva, no qual se confrontam projetos distintos de educação, ciência e sociedade. Ao tornar visíveis discursos de resistência e reexistência, o estudo aponta que práticas pedagógicas comprometidas com a justiça cognitiva e ambiental não apenas refletem mudanças sociais, mas podem atuar ativamente na sua produção.

Por fim, esta pesquisa confirma que saberes tradicionais do Candomblé constituem recursos pedagógicos potentes para a formação docente, especialmente quando articulados com Educação Ambiental e ERER. As limitações do estudo não diminuem o potencial dos achados, que apontam para a necessidade de ampliar experiências de formação que dialoguem com comunidades tradicionais e epistemologias afro-brasileiras. A partir dos resultados, reafirma-se que construir uma educação comprometida com a vida, a justiça e a pluralidade exigem reconhecer que ancestralidade, comunidade e espiritualidade também são lugares legítimos de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, U. P. de; HANAZAKI, N. As pesquisas etnodirigidas na descoberta de novos fármacos de interesse médico e farmacêutico: fragilidades e perspectivas.

Revista brasileira de farmacognosia, v. 16, p. 678-689, 2006.

ALVES-BRITO, A.; MACEDO, J. R. A história da ciência e a educação científica pelas perspectivas ameríndia e amefricana. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 400–417, jul./dez. 2022.

ARAÚJO, P. C. Entre o terreiro e a escola: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico. 2015. 242 f. **Tese (Doutorado em Ciências Sociais)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BAPTISTA, G. C. S.; PINHEIRO, P. C; FARIAS, L. M. S. **Educação científica por meio da interculturalidade de saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2021.

BARRETO, R. C. Racism and Religious Intolerance: A Critical Analysis of the Coloniality of Brazilian Christianity. **Mission Studies**, v. 38, n. 3, p. 398-423, 2021. DOI: 10.1163/15733831-12341811.

BISPO, A. **Colonização, quilombos: modos e significações**. São Paulo: Círculo Editorial, 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Referencial Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

CARNEIRO, A. S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. **Tese (Doutorado)** – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 19 nov. 2025.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2017.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHACON, D. R. **Pedagogia da resistência: escritos a partir da vida e da obra de Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2021.

- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DIEGUES, A. C. S. **Mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Nupaub, 2000.
- ESCOBAR, A. **Sentipensar com la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Colômbia: Ediciones. UNAULA, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 2. ed. London: Routledge, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. **Teoria social do discurso**. Tradução de Izabel Magalhães. 2. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. F. de. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.
- FERREIRA, T. **Pedagogia da circularidade: ensinagens de Terreiro**. Digitaliza Conteúdo, 2022.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Edunesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, A. K. de C. Educação escolar quilombola: uma relação entre o ensino de ciências e as vivências ancestrais. **TCC (Graduação) - Curso de Química**, Instituto de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção-Ceará, 2023.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de educação**, p. 75-85, 2003.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras-educação e relações raciais**. Autêntica, 2017.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.
- GONÇALVES E SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, Anpocs, 1984.
- HERCULANO, S.; PACHECO, T. Racismo ambiental, o que é isso. **Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático: FASE**, p. 2022-02, 2006.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- JUNIOR, E. I. F.; NASCIMENTO, M. H. R. Educação Ambiental como instrumento de empoderamento e garantia dos direitos humanos das comunidades tradicionais no Estado do Amazonas. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 1, p. 102-117, 2024.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAYRARGUES, P. P. Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. p. 13–24.
- LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. n: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P.P. & Castro, R. de S. (Orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez. p. 11-31. 2009.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As macro Tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23–40, 2014.
- LAYRARGUES, P. P.; TORRES, A. B. F. Por uma educação menos seletiva: reciclando conceitos em educação ambiental e resíduos sólidos. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 33–53, 2022.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; PUGGIAN, Cleonice. A Educação Ambiental que se aprende na luta com os Movimentos Sociais: defendendo o Território e resistindo contra o Desenvolvimentismo Capitalista. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 131-153, 2018.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S.S., TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e praticas em Educação Ambiental na escola** Brasília: Ministério da Educação / Ministério do Meio Ambiente / UNESCO, 2007a.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 53-71, 2013.
- LOUREIRO, C.F.B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C.F.B. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007b.
- LUZ, N. C. do P. Do monopólio da fala sobre educação à poesia mítica africano-brasileira. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 61-80, jan./jun. 2003.

- MARTINS, L. M. **A cena em sombras**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.
- MÉHEUT, M. Teaching-learning sequences tools for learning and/or research. In: Boersma et al. (Ed.), **Research and the quality of science education** (pp. 195-207). Dordrecht: Springer, 2005.
- MELO, I F de. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 40, n. 3, p. 1335-1346, 2011.
- MELO, I F. Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura** Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2010.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.
- NICO, B.; NICO, L. Educação comunitária e desenvolvimento local: um terroir educativo. In: MADUREIRA, C.; ESCOLA, J.; LOPES, M. (org.). **Animação sociocultural, educação, cidadania, participação, turismo e desenvolvimento comunitário**. INTERVENÇÃO – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2022. p. 25-31.
- NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011/fev. 2012.
- PAGNOCCA, T. S.; ZANK, S.; HANAZAKI, N. “The plants have axé”: investigating the use of plants in Afro-Brazilian religions of Santa Catarina Island. **Journal of ethnobiology and ethnomedicine**, v. 16, n. 1, p. 20, 2020.
- PASA, M. C. et al. Medicinal plants in cultures of Afro-descendant communities in Brazil, Europe and Africa. **Acta Botanica Brasilica**, v. 33, p. 340-349, 2019.
- PELACANI, B. et al. Educação ambiental de base comunitária e a luta pela água. **Praxis & Saber**, v. 12, n. 28, p. 152-167, 2021.
- PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p. 329–344, 2019.
- PIRES, T. R. de O.; MORETTI, G. A. S.. Escola, lugar do desrespeito: intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, v. 2, n. 1, 2016.
- PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Pontes Editores, 2011.
- RIBEIRO, R.I. Representações das religiões de matriz africana e identidade étnicoreligiosa no Brasil: macumba? Isso é coisa de preto. In: PAIVA, G. J.; ZAGARI, W. (orgs.) **A representação na religião: perspectivas religiosas**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RODRIGUES, O. S. O candomblé sob a mira do racismo e do terrorismo religioso: ataques, categorias e identidades reinventadas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 51-72, 2021.

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

SATO, M. E CARVALHO, I. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**, ARTMED, 2005.

SILVA, J. A. da; ARAÚJO, M. L. F. Por uma pedagogia antirracista no ensino de Ciências: discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo de professores/as de Biologia. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 3, p. 525–554, 20 Nov 2023

SILVA, J. A. da; ARAÚJO, M. L. F. Por uma pedagogia antirracista no ensino de Ciências: discussões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo de professores/as de Biologia. **Revista Educação e Emancipação**, Salvador, v. 16, n. 3, p. 525–554, 2023.

SILVA, L. M. Estar com Makaia: povos de terreiro e ecologias das multiplicidades. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 7, n. 1, 2023.

SILVA, T. O. L. da. Xirê Educacional: escritórias de práticas pedagógicas desobedientes de mulheres negras no Candomblé. 2023. **Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade)** – Universidade do Estado da Bahia, Programa De Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2023.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, Brasil, n. 69, p. 442–464, 2018.

SWARTZ, E.; DAVIES, R.. Ubuntu-the spirit of African transformation management-a review. **Leadership & Organization Development Journal**, v. 18, n. 6, p. 290-294, 1997.

VERRANGIA, D. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 8, fev. 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo central investigar as potencialidades dos saberes das comunidades tradicionais de terreiro na formação inicial de professores de Biologia, a partir da articulação entre a Educação Ambiental e a Educação para as Relações Étnico-Raciais de uma perspectiva descolonizadora. O trabalho se desenvolveu em três eixos integrados: (i) o mapeamento de teses e dissertações que discutem Candomblé e educação; (ii) a análise das entrevistas com pessoas de terreiro, destacando suas cosmologias, práticas educativas e relações com o ambiente; (iii) a validação da sequência didática por especialistas; e (iv) a análise das interações discursivas de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas durante a aplicação de uma sequência didática construída e validada a partir desses saberes.

O mapeamento inicial evidenciou a riqueza dos processos educativos presentes nos terreiros, reforçando que o Candomblé constitui um sistema pedagógico próprio, sustentado pela oralidade, pela ancestralidade, pela ritualidade e pela centralidade feminina. A literatura analisada mostra a ampliação de estudos sobre o tema ao longo dos anos, mas também revela lacunas importantes, principalmente a escassez de pesquisas voltadas à educação básica, à infância em contextos de terreiro e às interseccionalidades envolvendo gênero, território, religiosidade e raça. Essas lacunas justificam a necessidade de aprofundar investigações que aproximem o ensino de Ciências das cosmologias afro-brasileiras e dos modos tradicionais de cuidar da vida.

A segunda etapa, relativa às entrevistas com membros de comunidades de terreiro, reforçou que a manutenção do conhecimento tradicional não se restringe à liturgia religiosa, mas envolve valores educacionais, éticos e ambientais que orientam as práticas cotidianas. Os depoimentos revelam a simbiose entre espiritualidade e ambiente, expressa no manejo sustentável das plantas, no respeito aos ciclos naturais, na reciprocidade entre humanos e natureza e na consciência de que o desequilíbrio ambiental é também espiritual, social e político. Os entrevistados destacaram que “cuidar de uma folha é cuidar de Orixá”, afirmando que a preservação ambiental é parte intrínseca da cosmologia afro-brasileira. As entrevistas também reforçam o papel central das mulheres, mães de santo, ekedis, yaôs, como guardiãs da memória, da organização comunitária e da transmissão intergeracional do conhecimento.

A terceira etapa é o processo da sequência didática foi submetida a um processo de validação por especialistas da área de Ensino de Ciências, Educação Ambiental e

Educação das Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de avaliar a coerência interna da proposta, a clareza dos objetivos de aprendizagem, a adequação metodológica das atividades e seu potencial formativo no enfrentamento de desigualdades epistêmicas. As avaliadoras, com trajetórias acadêmicas e de pesquisa vinculadas à formação de professores, à Educação das Relações Étnico-Raciais, à Educação Ambiental Crítica e a estudos sobre racismo científico, analisaram a proposta a partir de critérios previamente definidos, indicando níveis de atendimento (“atende completamente”, “atende parcialmente” ou “não atende”) acompanhados de justificativas qualitativas. Esse processo permitiu identificar tanto pontos de fortalecimento da sequência, como a articulação entre saberes tradicionais, ciência e justiça socioambiental, quanto aspectos que demandaram ajustes, especialmente no que se refere à explicitação das relações entre epistemologias e à organização de alguns momentos didáticos. A validação por especialistas, portanto, contribuiu para o refinamento da sequência didática e reforçou sua consistência teórico-metodológica, ao mesmo tempo em que evidenciou seu potencial crítico e político no contexto da formação inicial de professores de Biologia.

A quarta etapa, que analisou as interações discursivas dos estudantes durante a sequência didática, revelou inicialmente tensões expressivas: alguns participantes recusaram-se a participar por se tratar do Candomblé. Este dado demonstra que o racismo religioso ainda estrutura formas de percepção no espaço escolar e universitário, reforçando a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com o combate a estereótipos e à violência simbólica. No desenvolvimento das atividades, contudo, observou-se a abertura para diálogos significativos. Os estudantes mobilizaram saberes diversos, científicos, populares, familiares, midiáticos e religiosos, revelando intertextualidades múltiplas que iluminaram suas compreensões sobre ambiente, espiritualidade e justiça social. Em suas falas, destacaram que o Candomblé “respeita o tempo da natureza”, que “as plantas são tratadas como vida e não como recurso”, e que práticas como a colheita ritual e o uso medicinal podem inspirar formas mais éticas de ensinar ecologia, botânica e biodiversidade.

As análises também mostraram que os estudantes compreenderam a circularidade do conhecimento como forma de “ensinar em roda”, inspirados pelo xirê e pelas relações comunitárias dos terreiros. Esse movimento permitiu romper com a linearidade da educação ocidental, valorizando aprendizagens construídas pela convivência, pela ancestralidade e pela partilha de experiências entre gerações.

Além disso, quando questionados sobre como incorporariam esses conhecimentos ao ensino de Ciências, os licenciandos levantaram conteúdos como botânica, ecologia, racismo religioso, plantas medicinais, mudanças climáticas, história da África e biodiversidade. Esse movimento indica que a sequência didática proporcionou contextos discursivos importantes, permitindo que os estudantes reconhecessem sua responsabilidade como futuros docentes no enfrentamento ao epistemicídio e na promoção de práticas educativas comprometidas com a justiça.

Por fim, esta dissertação demonstra que os saberes tradicionais do Candomblé constituem recursos pedagógicos potentes para a formação docente e para o ensino de Ciências, especialmente quando articulados com a Educação Ambiental e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Os limites identificados, como o racismo religioso, resistências institucionais e as barreiras do desgaste e cansaço emocional por ter que enfrentar essas situações, não anulam o potencial transformador dos resultados. Ao contrário, reforçam a necessidade de expandir práticas formativas que dialoguem com comunidades tradicionais, valorizem epistemologias diversas e reconheçam que espiritualidade, ancestralidade e comunidade são também lugares legítimos de produção de conhecimento.

Em síntese, esta pesquisa confirma que uma formação docente comprometida com a vida, a justiça, a pluralidade e a sustentabilidade precisam reconhecer que os terreiros, com suas folhas, mulheres, cânticos, circularidades e modos de cuidar, ensinam formas outras de existir e aprender. Ao articular ciência e ancestralidade, a dissertação contribui para a construção de caminhos de reexistência curricular e epistemológica, necessários para a construção de um futuro educativo mais justo, ecológico e antirracista.

Encerrar esta dissertação implica reconhecer que, no território das epistemologias afro-brasileiras, ciência, filosofia e espiritualidade deixam de ser domínios apartados e se reencontram como modos integrados de compreender e sustentar a vida. Os saberes de terreiro, provenientes do candomblé, ao articularem cuidado ambiental, ancestralidade, corporeidade e oralidade, revelam uma concepção ampliada de conhecimento que desafia a fragmentação típica da racionalidade ocidental moderna. Tal concepção aponta para a necessidade de uma ciência mais humilde, dialogante e comprometida com a justiça, capaz de reconhecer que a produção de conhecimento não é monopólio de nenhuma tradição, mas uma tessitura plural construída em interdependência com o mundo vivo. Ao demonstrar que uma folha tem axé, que o ambiente é sagrado e que aprender é sempre um gesto comunitário, o Candomblé oferece não apenas conteúdo para o ensino de

Ciências, mas uma existência, uma filosofia da vida que recoloca humanos e natureza em relação, e que devolve à educação seu caráter ético, ecológico e profundamente humano. Assim, esta pesquisa reafirma que o futuro da formação docente e da própria educação depende de nossa capacidade de acolher epistemologias que, há séculos, insistem que conhecimento, cuidado e existência não podem ser separados.

APÊNDICE

Apêndice A- Parecer Circunstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRUZANDO SABERES PARA ALÉM DAS ENCRUZAS: O CONHECIMENTO ETNOBOTÂNICO DE UM TERREIRO DE CANDOMBLÉ COMO PLATAFORMA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador: JOSE EDUARDO ANDRADE NETO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80192924.6.0000.5546

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.997.361

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa” “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2349674.pdf” postado na Plataforma Brasil em 24/05/2024.

INTRODUÇÃO,

Em uma construção histórica, as religiões de origem e influência africana, juntamente com as suas ramificações afro-brasileira e indígenas, têm um papel fundamental na formação da identidade cultural do Brasil, sendo introduzidas durante o período de colonização (Alves et al., 2019). Contudo, ao longo do processo, foram utilizadas várias estratégias com o objetivo de controlar diferentes grupos sociais, rotulando e categorizando-os como uma classe perigosa. Isso se deu à percepção de que eles representavam uma ameaça à ordem estabelecida, neste caso, a elite dominante branca e fundamentada em um princípio religioso ocidental, o cristianismo (Macrae, 2016). Apesar de séculos de tentativas de subjugação, de epistemicídio e de invisibilização dos conhecimentos produzidos pelos povos negros no Brasil, há, no presente, um deslocamento nas possibilidades de compreensão desses saberes e em seus possíveis usos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório “Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU

Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110

UF: SE **Município:** ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br

investigativos para a produção científica, levando em consideração a base desse conhecimento científico (Nascimento, 2020). A resistência aos ditames coloniais levou as comunidades de candomblé a se constituírem ao redor de políticas de recuperação de elementos fraturados pela escravidão e pelo colonialismo, estruturando-se em torno da imagem da família de santo e configurando o acesso a lugares de poder com base na senioridade, não na cor, gênero ou condição econômica (Lima, 2003; 2004). Essas comunidades mantêm uma tradição de utilização de plantas e rituais como forma de cura física e espiritual, ancorada nos princípios do corpo, mente e espírito (Esmeraldo Paz et al., 2015). A valorização do conhecimento etnobotânico, que compreende a relação entre as plantas e as práticas culturais, é fundamental não apenas para a preservação da herança cultural africana, mas também para a descolonização do saber científico e para a formação de professores (Arenas; Cairo, 2009). No entanto, a colonialidade enraizada no conhecimento distribuído o saber europeu como superior, ignorando outras lógicas de compreensão do mundo (Pinheiro, 2019). Neste contexto, a etnobotânica surge como uma plataforma de emancipação cultural, transcendendo as fronteiras entre antropologia cultural e botânica (Albuquerque, 2005). A formação de professores se revela como um espaço crucial para estabelecer essa conexão epistemológica, descolonizando os currículos e promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da diversidade cultural e ambiental (Pachane; Pereira, 2004). Sob essa ótica, a formação de professores defendida neste projeto caminha dentro da linha crítica-emancipatória, uma vez que, a mesma enfatiza a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimento, buscando, antes disso, a crítica da sociedade atual e a reflexão sobre formas de transformação (Augusto; Amaral, 2018). Autores como Freire (1996) e Giroux e McLaren (1997) enfatizam a importância dos professores desempenharem um papel ativo nesse processo, não apenas se adaptando ao país, mas também inserindo-se nele como um agente de mudança. Esta abordagem ao ensino rejeita a visão dos professores como meros especialistas que utilizam currículos pré-estabelecidos, encorajando-os, em vez disso, a serem reconhecidos como intelectuais dinâmicos, capazes de determinar currículos e práticas de ensino. Além disso, a formação inicial de professores de uma perspectiva crítico-emancipatória, afirma a importância de práticas docentes baseadas nas realidades das escolas e nas experiências dos professores. Isso significa valorizar o conhecimento a partir da reflexão sobre situações do cotidiano da sala de aula e desenvolver espaços de colaboração e troca de experiências entre professores. Portanto, os cursos de formação devem ter em conta as opiniões e experiências anteriores dos participantes, fomentando uma abordagem coletiva e colaborativa no

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 4 Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

desenvolvimento profissional dos docentes (Augusto; Amaral, 2018). Diante desta perspectiva, duas áreas são extremamente importantes para abordar toda essa temática nos espaços de formação inicial de professores: a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Ambiental Crítica (EAC). A Educação das Relações Étnico-Raciais é regulamentada no Brasil através de marco importante e vitorioso do movimento negro, a partir da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que determinou a introdução da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas e, posteriormente, alterada pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que inclui, além da história e cultura afro-brasileira, os indígenas. A implementação da lei no domínio da educação enfrenta uma série de desafios, tornando necessária a descolonização do currículo, com o objetivo de integrar as diferentes, permitindo assim uma variedade de experiências, culturas e conhecimentos na escola, além contribuir para movimentar um caminho para a educação antirracista (Gomes, 2012; 2013). A Educação Ambiental Crítica é uma abordagem que aborda questões ambientais, reconhece sua natureza política e vai além do simples conhecimento sobre o meio ambiente, os recursos naturais e a ecologia. Propõe ser uma prática emancipatória, social, crítica e reflexiva, compreendendo a complexidade do problema ambiental como um problema global complexo, mas integrado, que enfrentamos, desse modo, com esse entendimento amplo, a EAC visa contribuir para uma transformação prática (Loureiro, 2011). Neste contexto, a EAC é uma corrente que tem como objetivo principal a libertação humana, reorganizando a forma de pensar e agir. Esta abordagem visa alterar as condições específicas que limitam melhores condições de vida para as pessoas. Torna-se, assim, a base para a construção de conhecimentos e processos que possibilitem a participação de todos na implementação de intervenções importantes na prática, visando o desenvolvimento de uma sociedade justa e estável (Ferrari; Maestrelli; Torres, 2014). Desta forma, a formação crítico-emancipatória de professores torna-se uma ferramenta importante para enfrentar os desafios internos, como a discriminação estrutural e religiosa, que existem na sociedade brasileira e no sistema educacional, para promover uma igualdade racial e o respeito às tradições religiosas afro-brasileiras e africanas, sendo uma possibilidade através da EAC e a ERER. Desse modo, é imperativo reconhecer e enfrentar os desafios intrínsecos, como o racismo estrutural e religioso, presentes na sociedade brasileira e nos sistemas educacionais, buscando uma verdadeira igualdade racial e o respeito às tradições religiosas afro-brasileiras e africanas (Machado, 2018; Neto, 2023). Diante da construção identitária do terreiro, seja ele de Candomblé ou Umbanda, existe um fundamento, de origem yorubá, que diz 'Kò sí ewé, kò sí òrìsà', ou seja, sem folha, não há orixá. Assim, dentro das práticas, nesses espaços religiosos,

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 4 Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

existe uma potencialidade muito forte em conhecimento e sabedoria relacionada ao uso de plantas e ervas medicinais. Em uma perspectiva histórica, esse saber foi marginalizado, uma vez que era considerado uma ameaça a uma elite hegemônica, assim, historicamente, esse conhecimento luta contra um apagamento cultural e apropriação. Dessa forma, este conhecimento ancestral, por muita das vezes passada de modo oral e de geração em geração, possui uma forte destreza na construção de uma educação ambiental e uma descolonização dos saberes na formação de professores, além de tomar posse de um saber único que contribui para a formação de uma identidade. Diante do exposto neste trabalho, ressaltamos a relevância social dele, uma vez que, busca valorizar a diversidade cultural do Brasil ao reconhecer e estudar o conhecimento etnobotânico presente nas religiões afro-brasileiras. Além disso, contribui para a descolonização do saber científico ao destacar a importância da etnobotânica e do conhecimento tradicional das comunidades de candomblé. A pesquisa sobre plantas medicinais e práticas terapêuticas utilizadas nessas religiões também pode promover a saúde e o bem-estar. A proposta de uma formação de professores sensíveis à diversidade cultural e religiosa é essencial para combater o racismo e a intolerância religiosa, construindo uma sociedade mais justa e igualitária.

Hipótese:

Nessa perspectiva, as hipótese levantada para o presente trabalho é que a integração do conhecimento etnobotânico das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, na formação de professores pode promover uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e religiosa, levando a práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às diferentes tradições presentes na sociedade brasileira. Além disso, o reconhecimento e a valorização do conhecimento etnobotânico das comunidades de candomblé têm o potencial de contribuir significativamente para a promoção da saúde e do bem-estar, fornecendo perspectivas importantes sobre o uso terapêutico de plantas medicinais e práticas de cura tradicionais, que podem complementar e enriquecer abordagens de saúde convencionais na formação de estudantes de licenciatura do curso de Ciências Biológicas. Por fim, a integração do conhecimento etnobotânico das comunidades locais sobre a biodiversidade do Parque Nacional Serra de Itabaiana (PARNASI) pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias eficazes de preservação ambiental. Ao considerar e valorizar o conhecimento tradicional dessas comunidades, é possível que sejam identificados métodos inovadores e sustentáveis de conservação da biodiversidade.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 4, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

ferramenta pedagógica para o Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental Crítica.

- José Eduardo Andrade Neto CPF: 086.735.215-99

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIO,

Recomendações:

- As pendências deverão ser respondidas em formulário próprio, disponível em cep.ufs.br/modelos de termos/carta resposta às pendências.
- Solicita-se que cada resposta referente as pendências elencadas sejam transcritas na carta resposta para apreciação ética do Protocolo de Pesquisa.
- As alterações deverão ser apresentadas em destaque (com outra cor no texto do documento).
- As alterações realizadas no documento Informações Básicas do Projeto deverão ser realizadas também no documento Projeto Detalhado / Brochura Investigador. Salienda-se que as informações destes documentos devem estar em consonância.
- O pesquisador deverá anexar os arquivos na Plataforma Brasil de forma permitir as opções "COPIAR" e "COLAR", exceto as cartas e termos que contenham assinaturas e são inseridas somente em arquivos em pdf, após serem escaneados.
- Todos os arquivos de documentos submetidos junto ao protocolo de pesquisa deverão apresentar boa resolução e legibilidade.
- Tendo em vista que as atividades presenciais das instituições já retornaram, o pesquisador deverá postar todos os documentos de apresentação obrigatória e que necessitam de assinaturas, com assinatura física ou digitais. Postagem de documentos com assinatura digitalizada será considerada pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 6.997.361

28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2349674.pdf	24/05/2024 14:24:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	COMITE_DE_ETICA_2024.docx	24/05/2024 14:22:42	JOSE EDUARDO ANDRADE NETO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_TCC_Eduardo.pdf	24/05/2024 14:19:06	JOSE EDUARDO ANDRADE NETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_ILE_AXE.pdf	24/05/2024 14:18:50	JOSE EDUARDO ANDRADE NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_INTERVENcao.docx	24/05/2024 14:18:31	JOSE EDUARDO ANDRADE NETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA.docx	24/05/2024 14:18:11	JOSE EDUARDO ANDRADE NETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_DIRECAO.pdf	24/05/2024 14:13:44	JOSE EDUARDO ANDRADE NETO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	24/05/2024 14:12:11	JOSE EDUARDO ANDRADE NETO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 4, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 6.997.361

ARACAJU, 10 de Agosto de 2024

Assinado por:
ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório 4 Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

Página 11 de 11

Apêndice B- Termo de Anuência e Infraestrutura assinado pela Direção do Campus



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO

TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Victor Hugo Vitorino Sarmiento, Diretor da Universidade Federal de Sergipe Campus Professor Alberto Carvalho, autorizo a realização do projeto intitulado **"CRUZANDO SABERES PARA ALÉM DAS ENCRUZAS: O CONHECIMENTO ETNOBOTÂNICO DE UM TERREIRO DE CANDOMBLÉ COMO PLATAFORMA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES"** pelos pesquisadores José Eduardo Andrade Neto e Prof. Dr^a Tainan Amorin Santana, que envolverá investigar uma intervenção didática no contexto da formação de professores, com o propósito de promover uma Educação Ambiental Crítica e uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa abordagem será estruturada a partir do levantamento do conhecimento etnobotânico apresentado em um terreiros de matriz afro-brasileira e africana situado na Cidade de Itabaiana, Sergipe, e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos **alunos do curso de licenciatura do curso de Ciências Biológicas, vinculados ao departamento de Biociências do Campus Professor Alberto Carvalho** que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Itabaiana, 17 de Maio de 2024.


Prof. Dr. Victor Hugo Vitorino Sarmiento
Diretor
Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS
SIAPE: 1658460

Professor Doutor Victor Hugo Vitorino Sarmiento
Diretor Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe

Apêndice C- Termo de Infraestrutura e Anuência assinado pela liderança religiosa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO

TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Mayara Samanta Paiva Bomfim**, Zeladora do Ilê Axé Omíojoidan, autorizo a realização do projeto intitulado **"HUNGBÊ, EWÊ E VOZES DE RESISTÊNCIA: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS COM SABERES TRADICIONAIS DO CANDOMBLÊ PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA"** pelos pesquisadores **José Eduardo Andrade Neto**, que envolverá **investigar uma intervenção didática no contexto da formação de professores, com o propósito de promover uma Educação Ambiental Crítica e uma Educação das Relações Étnico-Raciais**. Essa abordagem será estruturada a partir do levantamento do conhecimento etnobotânico apresentado em um terreiros de matriz afro-brasileira e africana e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos **participantes da entrevista** que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Itabaiana, 24 de Agosto de 2024.

Mayara Samanta Paiva Bomfim
Zeladora do Ilê Axé Omíojoidan

Apêndice D- Termo de Autorização de Uso de Imagem, Voz e Depoimento



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE BIOCÊNCIAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E DEPOIMENTOS

Eu, _____,
portador do n.º de CPF _____ e n.º de RG _____, depois
de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da
pesquisa, bem como, de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou
depoimento, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),
AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador José Eduardo Andrade Neto do projeto
de pesquisa intitulado “**CRUZANDO SABERES PARA ALÉM DAS ENCRUZAS: O
CONHECIMENTO ETNOBOTÂNICO DE UM TERREIRO DE CANDOMBLÉ PARA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**”, a tirar as fotos e realizar as entrevistas que se façam
necessárias e/ou a colher meu depoimento, bem como, a fazer a transcrição do mesmo sem
quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas
fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros,
artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores, acima especificados, a fim de
garantir ao que está previsto na Constituição Federal da República (1988) em seu artigo 5º
no que diz respeito à inviolabilidade da vida privada, honra e imagem das pessoas e ao que
prevê as leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e
do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º
10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto
N.º 5.296/2004). O atual documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a)
pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

ITABAIANA/SE, ____/____/____

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável
CPF:086.735.215-99
RG: 35514000

Apêndice E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Entrevista



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **CRUZANDO SABERES PARA ALÉM DAS ENCRUZAS: O CONHECIMENTO ETNOBOTÂNICO DE UM TERREIRO DE CANDOMBLÉ PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, que tem como objetivo investigar uma intervenção didática no contexto da formação de professores, com o propósito de promover uma Educação Ambiental Crítica e uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa abordagem será estruturada a partir do conhecimento etnobotânico apresentando em um terreiros de matriz afro-brasileira e africana. Sua participação nessa pesquisa irá acontecer, de forma direta, através da participação em uma entrevista semiestruturada. Após esse momento, os dados coletados em registros de áudio durante os diálogos serão analisados a partir da seleção de episódios de ensino nesses registros utilizando-se a Análise Crítica do Discurso, para verificar, a partir das interações didáticas que emergem durante as entrevistas, se o objetivo da pesquisa foi alcançado. Os benefícios para os participantes da pesquisa se dão direta e indiretamente na formação profissional de futuros professores, pois, a finalidade do trabalho é contribuir para o conhecimento e formação de professores e o ensino de ciências e biologia relacionando o conhecimento tradicional e etnobotânico produzido nos terreiros de candomblé como ferramenta pedagógica para o ensino. No que abrange aos possíveis riscos presentes na pesquisa, é possível afirmar que estes são baixos, se refere ao desconforto do/a participante da pesquisa em fornecer informações e devido a utilização de equipamentos de captura de áudio e vídeo durante as entrevistas para posterior análise das interações discursivas que emergem. Esses desconfortos serão contornados com a oferta do sigilo e confidencialidade das informações fornecidas e dos áudios capturados. Este estudo prevê o risco de desconforto em razão do número grande de perguntas, caso sinta algum cansaço ou qualquer outro desconforto por isso, poderá ficar à vontade para interromper a entrevista a qualquer momento, ou se por acaso alguma pergunta não esteje clara para uma resposta segura, ou haja algum tipo de constrangimento ao responder à entrevista, o(a) senhor (a) não será obrigado(a) a responder, caso não se sinta confortável para isso. Todos os dados que você fornecer para este estudo serão utilizados exclusivamente de acordo com os objetivos da pesquisa além disso, os dados serão sigilosos, ficarão guardados em segurança e só serão utilizados para fim de pesquisa, os resultados deste estudo será divulgado em atividades acadêmicas. Dessa forma, com a quebra do sigilo e confidencialidade, é garantido o direito de solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954). Sua identidade não será revelada sua participação é voluntária, sem benefícios financeiros caso se sinta desconfortável ou constrangido você poderá desistir da colaboração em qualquer momento, sem prejuízo, mesmo depois de ter assinado este documento. Além disso, a sua participação é voluntária, não havendo qualquer tipo de remuneração para participar desta pesquisa. Se durante a sua participação sentir que sofreu algum tipo de dano, comunique ao pesquisador responsável e solicite a assistência a qual tem direito. A pesquisa cumprirá os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, e à Resolução nº 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS. Os resultados serão publicados preservando sua identidade e garantimos acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes. Sempre estaremos disponíveis para esclarecer dúvidas, qualquer que seja o momento da pesquisa. **A pesquisa é de responsabilidade do Licenciado em Ciências Biológicas e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas José Eduardo Andrade Neto (Av. Capitão Antônio Cornélio da Fonseca, nº 51, Porto, Itabaiana/SE. CEP. 49.500-000. Tel.: (79) 99934-9040. Email: eduandrade@academico.ufs.br).** Você também poderá pedir esclarecimento ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP-UFS), Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h. É o órgão colegiado responsável pela avaliação ética e metodológica dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos. Caso você não compreenda uma palavra, expressão ou mesmo o sentido geral de alguma parte do texto, por favor, informemos para que possamos esclarecer-lhe o máximo possível, este documento terá duas vias uma será destinada ao participante da pesquisa e outra ao pesquisador.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste **termo de consentimento livre e esclarecido** e estou de acordo com a participação nessa atividade, nas condições aqui estabelecidas, sabendo que dela poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Todas as páginas devem ser rubricadas por entrevistado e pesquisadores.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do participante voluntário(a)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Professora Orientadora

Apêndice F- Termo de Consentimento Livre Esclarecido para o processo de validação da sequência didática.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa *“CRUZANDO SABERES PARA ALÉM DAS ENCRUZAS: O CONHECIMENTO ETNOBOTÂNICO DE TERREIROS DE CANDOMBLÉ COMO PLATAFORMA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”*, coordenada por mim, José Eduardo Andrade Neto, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais, o Professor Doutor Cristiano Aprígio dos Santos (DGEI-UFS) e a Professora Doutora Lia Midori Meyer Nascimento (DBCI-UFS). Este estudo tem o objetivo de investigar uma sequência didática no contexto da formação de professores, com o propósito de promover uma Educação Ambiental Crítica e uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa abordagem será estruturada a partir do conhecimento etnobotânico apresentado em dois terreiros de matriz afro-brasileira e africana. Para participar do processo de validação, você responderá a um instrumento de validação digital que inclui: um questionário – no qual serão solicitadas algumas informações pessoais suas, bem como informações profissionais; os princípios de planejamento que orientam a sequência didática em investigação; os objetivos de aprendizagem e, por fim, um quadro de avaliação da sequência didática. O instrumento de validação não é anônimo, no sentido de que o pesquisador terá conhecimento de quem respondeu a cada instrumento, contudo os dados dos respondentes, e qualquer informação que possa ser usada para identificá-los, não serão publicados em nenhuma das etapas da pesquisa. O instrumento de validação digital será enviado por e-mail, no formato de arquivo .docx, e deve ser reenviado para o endereço edu.andrade.6463@gmail.com, no formato de arquivo .PDF. Todas as informações serão usadas apenas nesta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade e ficarão arquivadas sob minha responsabilidade e após cinco anos serão destruídas. Os resultados da pesquisa serão publicados em textos de capítulos de livro, artigos de periódicos acadêmicos e em trabalhos frutos da dissertação. É importante esclarecer, contudo, que os resultados da pesquisa serão comunicados utilizando nomes fictícios para estudantes e professores, que terão, assim, sua identidade preservada. A sua participação é voluntária e em qualquer momento você poderá deixar de participar da pesquisa se assim o desejar, sem nenhum prejuízo. As atividades da pesquisa foram planejadas de modo a não gerar nenhum custo para os participantes. Os benefícios para os participantes da pesquisa se dão direta e indiretamente na sua formação profissional, pois, a finalidade do trabalho é contribuir para o conhecimento e formação de professores e o ensino de ciências e biologia relacionando o conhecimento tradicional e etnobotânico produzido nos terreiros de candomblé como ferramenta pedagógica para o ensino. No que abrange aos possíveis riscos presentes na pesquisa, é possível afirmar que estes são baixos, se refere ao desconforto do/a participante em fornecer informações sobre sua identificação. Esses desconfortos serão contornados com a oferta do sigilo e confidencialidade das informações fornecidas e dos áudios capturados. Você não terá nenhum benefício direto, mas sua participação poderá contribuir para a sua formação pessoal e para a efetivação de educação das relações étnico-raciais e a educação ambiental crítica na formação básica de professores. Caso concorde em participar voluntariamente, se sinta devidamente esclarecido e esteja de acordo com esta pesquisa, pedimos que informe o seu consentimento assinando esse documento que apresenta duas vias sendo que uma via permanecerá de posse dos pesquisadores e outra com o/a participante. Caso você se recuse a participar, não será penalizado de forma alguma. Você também estará livre para desistir de participar em qualquer fase da pesquisa. Você será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, e a qualquer momento (antes, durante e depois) por meio de comunicação direta através do e-mail edu.andrade.6463@gmail.com, ou ainda pelo telefone (79) 99934-9040, caso prefira. Você também poderá pedir esclarecimento ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP-UFS), Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h. É o órgão colegiado responsável pela avaliação ética e metodológica dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos.

Participante da Pesquisa

José Eduardo Andrade Neto
Responsável pela Pesquisa

Apêndice G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da aplicação da sequência didática.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr(a). está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **CRUZANDO SABERES PARA ALÉM DAS ENCRUZAS: O CONHECIMENTO ETNOBOTÂNICO DE UM TERREIRO DE CANDOMBLÉ COMO PLATAFORMA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, que tem como objetivo **investigar uma intervenção didática no contexto da formação de professores, com o propósito de promover uma Educação Ambiental Crítica e uma Educação das Relações Étnico-Raciais**. Essa abordagem será estruturada a partir do levantamento do conhecimento etnobotânico apresentando em um terreiros de matriz afro-brasileira e africana situado na Cidade de Itabaiana, Sergipe. Sua participação nessa pesquisa irá acontecer, de forma direta, através da participação em atividade didática realizada em sala de aula, envolvendo leituras e debates sobre o tema da pesquisa, Educação Ambiental Crítica e uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Após a aplicação da intervenção didática em sala de aula, os dados coletados em registros de áudio durante as aulas serão analisados a partir da seleção de episódios de ensino nesses registros utilizando-se a Análise Crítica do Discurso, para verificar, a partir das interações didáticas que emergem em sala de aula, se o objetivo da pesquisa foi alcançado. Os benefícios para os participantes da pesquisa se dão direta e indiretamente na sua formação profissional, pois, a finalidade do trabalho é **contribuir para o conhecimento e formação de professores e o ensino de ciências e biologia relacionando o conhecimento tradicional e etnobotânico produzido nos terreiros de candomblé como ferramenta pedagógica para o ensino**. No que abrange aos possíveis riscos presentes na pesquisa, é possível afirmar que estes são baixos, se refere ao desconforto do/a estudante em fornecer informações sobre sua identificação e devido a utilização de equipamentos de captura de áudio e vídeo nas aulas para posterior análise das interações discursivas que emergem durante a intervenção didática. Esses desconfortos serão contornados com a oferta do sigilo e confidencialidade das informações fornecidas e dos áudios capturados. Todos os dados que você fornecer para este estudo serão utilizados exclusivamente de acordo com os objetivos da pesquisa além disso, os dados serão sigilosos, ficarão guardados em segurança e só serão utilizados para fim de pesquisa, os resultados deste estudo será divulgado em atividades acadêmicas. Dessa forma, com a quebra do sigilo e confidencialidade, é garantido o direito de solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954). Sua identidade não será revelada sua participação é voluntária, sem benefícios financeiros caso se sinta desconfortável ou constrangido você poderá desistir da colaboração em qualquer momento, sem prejuízo, mesmo depois de ter assinado este documento. Se durante a sua participação sentir que sofreu algum tipo de dano, comunique ao pesquisador responsável e solicite a assistência a qual tem direito. A pesquisa cumprirá os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, e à Resolução nº 510/16 e Norma Operacional no 001/2013, pelo CNS. Os resultados serão publicados preservando sua identidade e garantimos acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes. Sempre estaremos disponíveis para esclarecer dúvidas, qualquer que seja o momento da pesquisa. **A pesquisa é de responsabilidade do Licenciado em Ciências Biológicas e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas José Eduardo Andrade Neto (Av. Capitão Antônio Cornélio da Fonseca, nº 51, Porto, Itabaiana/SE. CEP. 49.500-000. Tel.: (79) 99934-9040. Email: eduardrade@academico.ufs.br)**. Você também poderá pedir esclarecimento ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP-UFS), Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h. É o órgão colegiado responsável pela avaliação ética e metodológica dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos. Caso você não compreenda uma palavra, expressão ou mesmo o sentido geral de alguma parte do texto, por favor, informemos para que possamos esclarecer-lhe o máximo possível, este documento terá duas vias uma será destinada ao participante da pesquisa e outra ao pesquisador.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste **termo de consentimento livre e esclarecido** e estou de acordo com a participação nessa atividade, nas condições aqui estabelecidas, sabendo que dela poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Todas as páginas devem ser rubricadas por entrevistado e pesquisadores.

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura do participante voluntário(a)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Professor Orientador

Assinatura do Professora Coorientadora

Apêndice H- Instrumento de avaliação de sequência didática por docentes/pesquisadores.

**Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Campus Professor Alberto Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais (PPGCN)**

Projeto: CRUZANDO SABERES PARA ALÉM DAS ENCRUZAS: O CONHECIMENTO ETNOBOTÂNICO DE TERREIROS DE CANDOMBLÉ COMO PLATAFORMA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Mestrando: José Eduardo Andrade Neto

Orientador: Cristiano Aprígio dos Santos

Coorientadora: Lia Midori Meyer Nascimento

Disciplina: (BIOI0194) Educação Ambiental

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA POR DOCENTES/PESQUISADORES

Prezado(a) docente/pesquisador(a), você é convidado a realizar a validação de uma sequência didática (SD). A SD está vinculada a uma pesquisa de mestrado, cujo principal objetivo é analisar uma sequência didática planejada para o contexto da formação inicial de professores, com o propósito de promover uma Educação Ambiental Crítica e uma Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio da integração do conhecimento tradicional e etnobotânico proveniente de terreiros de matriz afro-brasileira e africana.

Em uma perspectiva histórica, esse saber foi marginalizado, sendo considerado uma ameaça à elite hegemônica. Esse conhecimento ancestral, muitas vezes transmitido oralmente de geração em geração, resiste ao apagamento cultural e à apropriação. Ao mesmo tempo, sua preservação possibilita reflexões fundamentais para a construção de uma educação ambiental crítica e para a descolonização dos saberes,

contribuindo para a formação de professores comprometidos com a pluralidade cultural e para a construção de identidades fundamentadas no reconhecimento de suas raízes e tradições.

Diante do exposto neste projeto, ressaltamos a relevância social dele, uma vez que, buscamos valorizar a diversidade cultural do Brasil ao reconhecer e estudar o conhecimento etnobotânico presente nas religiões afro-brasileiras, de maneira específica dentro deste estudo, o Candomblé. Além disso, contribui para a descolonização do saber científico ao destacar a importância da etnobotânica e do conhecimento tradicional das comunidades de Candomblé. A proposta de uma formação de professores sensíveis à diversidade cultural e religiosa é essencial para combater o racismo e a intolerância religiosa, construindo uma sociedade mais justa e igualitária.

A justificativa do projeto surge da necessidade de abordar uma lacuna significativa, percebida durante a graduação nos espaços de formação inicial de professores, em que a temática das religiões de matriz africana é negligenciada em diversos momentos, como aulas, minicursos e mesas de debates. Durante minha trajetória acadêmica, constatei uma escassez de conteúdos relacionados a esse tema. Como candomblecista e abian do *Ilê Axé Omíojoidan*, percebo a importância de uma educação que promova a compreensão e o respeito pelas diversas manifestações religiosas presentes na sociedade brasileira. No entanto, minha experiência pessoal revelou que o contato com a religião afro-brasileira foi limitado a um único professor, desde a educação infantil até o ensino superior. Essa falta de exposição adequada à diversidade religiosa brasileira contribui para a reprodução de estereótipos e preconceitos, prejudicando a construção de uma sociedade mais crítica, empática e plural.

A proposta surge da necessidade de valorização dos saberes tradicionais em práticas pedagógicas que promovam a descolonização do ensino e uma maior compreensão da relação entre cultura, espiritualidade e meio ambiente. Saberes como os etnobotânicos são frequentemente invisibilizados no ensino formal, apesar de sua importância para a sustentabilidade ambiental e a preservação cultural. No contexto das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé, esses conhecimentos conectam o uso das plantas à espiritualidade e à cura, transcendendo sua aplicação material e assumindo significados simbólicos e culturais. A nossa proposta é de que essa SD em investigação, seja trabalhada com uma turma do ensino superior, na disciplina de Educação Ambiental. Devido aos pré-requisitos conceituais necessários para o seu desenvolvimento com os estudantes, durante essa disciplina, a intenção é de que anteriormente sejam abordados temas como Educação das Relações Étnico Raciais; Educação Ambiental Crítica; Conhecimento Tradicional; Conhecimento Científico; Etnobotânica.

Ressaltamos que a sua contribuição nesse instrumento é de fundamental importância, pois seus saberes e práticas são indispensáveis para a validação desta proposta educativa que busca conhecimentos articulares científicos e tradicionais em uma abordagem inovadora,

antirracista e que possa proporcionar uma consciência ambiental ética. A partir de sua experiência, será possível refinar as ações didáticas, garantindo que a sequência didática promova uma compreensão crítica, respeitosa e transformadora das relações entre sustentabilidade, educação antirracista e saberes tradicionais.

O instrumento de avaliação consiste neste documento em que constam: um quadro sobre o perfil do avaliador(a); os objetivos de aprendizagem organizados em torno das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos; um quadro de avaliação onde estão elencados os momentos pedagógicos, temas, duração e ações didáticas correspondentes. Para cada momento há um objetivo de aprendizagem; no fim do documento, estão as questões orientadoras para serem consultadas durante a avaliação. Para realizar a avaliação da SD, você deverá ler as ações didáticas propostas para cada momento pedagógico e analisar se são adequadas para promover os propósitos de ensino e os objetivos de aprendizagem, assinalando apenas UMA ALTERNATIVA entre as opções: atende completamente; atende parcialmente; não atende. Além disso, será muito bem-vindo e de grande importância para esta validação, a adição de comentários, sugestões e justificativas, principalmente se as opções marcadas forem “atende parcialmente” e “não atende”. Desde já agradeço a sua contribuição!

Ao finalizar a avaliação, por favor, enviar o documento preenchido para: edu.andrade.6463@gmail.com

Perfil do avaliador
1. Formação acadêmica
1. 1. Graduação:
1. 2. Pós-graduação:
2. Dados profissionais

2. 1. Instituição(ões) em que leciona ou lecionou:	
2. 2. Disciplinas:	
3. Experiência docente por nível de ensino	
3. 1. Ensino fundamental:	
3. 2. Ensino médio:	
3. 3. Ensino superior:	
4. Atuação como pesquisador	
() Sim	Área de atuação:
() Não	
5. Informações Adicionais	
5.1. Descreva aqui informações adicionais que podem acrescentar na formação:	

Critérios de justificação a priori
Dimensão Epistemológica: Educação das Relações Étnico Raciais; Educação Ambiental Crítica; Conhecimento Tradicional; Conhecimento Científico; Etnobotânica. Dimensão Psicocognitiva: Uma turma do sétimo período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que corresponde ao penúltimo período da formação, na Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho. Além disso, eles já passaram pela maioria das disciplinas na área da Educação e as de Ecologia. Dimensão Didática: Turma da disciplina de Educação Ambiental, semestre 2024.2, composta por aproximadamente 30 alunos, seguindo um calendário acadêmico reduzido, devido aos atrasos ocasionados pela pandemia do Covid-19 e greve de 2024.

Objetivos de aprendizagem		
Conceituais	Procedimentais	Atitudinais

C1. Compreender conceitos, teorias e princípios básicos que articulem as abordagens de educação das relações étnico raciais, a educação ambiental crítica e o ensino de ciências e biologia; C2. Compreender as relações entre saberes tradicionais e científicos, analisando como se articulam na interpretação da conexão entre as plantas e as práticas religiosas afro-brasileiras; C3. Analisar como os conhecimentos etnobotânicos presentes nos terreiros de Candomblé contribuem para a preservação da biodiversidade e para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, a partir de vivências, observações e discussões sobre o uso ritual e medicinal das plantas.	P1. Reconhecer as temáticas da educação das relações étnico raciais e a educação ambiental crítica durante a intervenção didática; P2. Expor concepções e conhecimentos prévios sobre os conhecimentos etnobotânicos produzidos nos terreiros de Candomblé; P3. Articular o conhecimento científico com o conhecimento tradicional produzido nos terreiros; P4. Utilizar as ideias/conceitos mobilizados na sequência didática para desmistificar estereótipos relacionados ao Candomblé e outras religiões de matriz afro-brasileira, operando de forma crítica e fundamentada; P5. Planejar e elaborar textos de divulgação científica que articulem saberes científicos e tradicionais, promovendo a conscientização ambiental e ações antirracistas.	A1. Avaliar o posicionamento ético individual e coletivo para participar de discussão em sala de aula envolvendo o tema; A2. Mobilizar normas para discussões em grupos e em sala de aula, como respeito, escuta e dialogicidade; A3. Estimular atitudes para os trabalhos em grupo; A4. Engajar-se em debates sobre racismo religioso e comunidades tradicionais de terreiro, e ações de antirracismo e de consciência crítica ambiental junto à comunidade escolar.
--	--	---

QUADRO DE AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Encruzilhada dos Saberes: Introdução ao Conhecimento Etnobotânico no Candomblé	Duração: 90 minutos
Ações didáticas: A metodologia adotada para a aula será uma expositiva dialogada, utilizando recursos como apresentação de slides, a leitura do poema de Nêgo Bispo “Porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade [...]” e um breve texto introdutório <i>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA</i> de Douglas Verrangia (2013). A aula se inicia com a leitura do poema, seguida de uma discussão inicial orientada pela pergunta: “Como a oralidade pode ser vista como um mecanismo de resistência cultural?”. Na sequência, será realizada a exposição teórica, na qual serão apresentados conceitos-chave, como etnobotânica, práticas sustentáveis no Candomblé e a relação dessas práticas com a educação ambiental crítica. Além disso, será destacado o papel central das mulheres nos terreiros como transmissoras de saberes tradicionais. Para finalizar a aula, os estudantes serão instigados a refletir com a pergunta: “De que maneira a valorização dos saberes tradicionais pode contribuir para práticas sustentáveis e ações antirracistas?”. Como resultado esperado, espera-se que os estudantes compreendam a relação entre a etnobotânica e as práticas culturais do Candomblé, reconhecendo sua importância tanto para a preservação ambiental quanto para o enfrentamento do racismo ambiental. Conteúdo Programático: (i) Introdução ao conhecimento etnobotânico; (ii) Oralidade como resistência cultural; (iii) Etnobotânica no Candomblé; (iv) Educação Ambiental Crítica e Candomblé; (v) O papel das mulheres nos terreiros; (vi) Saberes tradicionais e antirracismo; (vii) Reflexão sobre práticas sustentáveis e justiça social.	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
Você considera que as ações didáticas atendem aos objetivos de aprendizagem propostos?	

C1. Compreender conceitos, teorias e princípios básicos que articulem as abordagens de educação das relações étnico raciais, a educação ambiental crítica e o ensino de ciências e biologia.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
C2: Reconhecer a interseção entre saberes tradicionais e científicos na relação entre plantas e práticas religiosas afro-brasileiras.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
A1: Avaliar o posicionamento ético individual e coletivo para participar de discussão em sala de aula envolvendo o tema.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
A2: Mobilizar normas para discussões em grupos e em sala de aula, como respeito, escuta e dialogicidade.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
P1. Reconhecer as temáticas da educação das relações étnico raciais e a educação ambiental crítica durante a intervenção didática:	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende

Justificativas, comentários ou sugestões:

Tema: “Kò Sí Ewé, Kò Sí Òrìsà”: Preservar e Lutar

Duração: 180 minutos

Ações didáticas: A metodologia da aula será baseada na exibição de um vídeo seguido de um debate orientado. Como recurso principal, será utilizado o documentário *Opá Ossain, o mistério mítico*, que aborda um dos itans (histórias) de Ossain, o orixá da herbologia, interpretado por Victor Santana (Alá Ifon). O documentário narra como os segredos das folhas foram democratizados por Iansã, orixá da ventania, e apresenta entrevistas com o babalorixá Ajalá Deré (Ruy Póvoas), a iyálorixá Darabi (Alba Cristina Soares), a ekédi Oyá Mojina (Saskya Lopes) e a enfermeira Diovania Braga. A obra reflete sobre a relação entre saúde, cura, tratamento e religiosidade no Candomblé, oferecendo um olhar mítico integrado à prática religiosa. A aula terá início com a contextualização do tema pelo docente, destacando a simbologia das folhas no Candomblé e sua relação com Ossain e outros orixás. Após a exibição do vídeo, os estudantes serão divididos em grupos para participar de um debate crítico orientado por questões norteadoras: Como as práticas do Candomblé contribuem para a preservação ambiental?, De que forma a etnobotânica reflete a resistência cultural das comunidades de terreiro?, e Qual a importância de combater estereótipos para a valorização desses saberes?. Por fim, cada grupo apresentará uma ideia principal extraída do debate, e o docente organizará os pontos levantados em uma síntese coletiva. O resultado esperado é que os estudantes reconheçam a relevância dos saberes tradicionais no Candomblé e se envolvam ativamente em discussões críticas sobre racismo religioso, sustentabilidade e preservação cultural.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM			
Você considera que as ações didáticas atendem aos objetivos de aprendizagem propostos?			
C3. Analisar como os conhecimentos etnobotânicos presentes nos terreiros de Candomblé contribuem para a preservação da biodiversidade e para o desenvolvimento de práticas sustentáveis, a partir de vivências, observações e discussões sobre o uso ritual e medicinal das plantas.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
P1. Reconhecer as temáticas da educação das relações étnico raciais e a educação ambiental crítica durante a intervenção didática.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
P4: Utilizar as ideias/conceitos mobilizados na sequência didática para desmistificar estereótipos relacionados ao Candomblé e outras religiões de matriz afro-brasileira, operando de forma crítica e fundamentada.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
A3. Estimular atitudes para os trabalhos em grupo.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende

A4. Engajar-se em debates sobre racismo religioso e comunidades tradicionais de terreiro, e ações de antirracismo e de consciência crítica ambiental junto à comunidade escolar.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
Justificativas, comentários ou sugestões:			
Tema: Cruzando os Ensinamentos: Produção de textos de divulgação científica		Duração: 90 minutos	

Ações didáticas: Este momento tem como objetivo capacitar os estudantes a criar textos claros e acessíveis, articulando saberes científicos e tradicionais enquanto promovem conscientização ambiental e ações antirracistas. A aula começará com uma introdução às características desse tipo de texto, como clareza, concisão e acessibilidade, utilizando o exemplo “CANDOMBLÉ E EDUCAÇÃO: LIÇÕES DE SUSTENTABILIDADE E RESPEITO A NATUREZA” para contextualizar. Na prática, os estudantes, divididos em grupos, produzirão textos curtos sobre temas discutidos anteriormente, destacando conexões entre práticas culturais, preservação ambiental e educação antirracista. Ao final, os grupos apresentarão seus textos, recebendo feedback construtivo do docente e dos colegas. O objetivo é que os estudantes desenvolvam textos fundamentados, capazes de integrar ciência e tradição de maneira crítica e inclusiva, promovendo reflexões sobre sustentabilidade e justiça social.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Você considera que as ações didáticas atendem aos objetivos de aprendizagem propostos?

C2: Reconhecer a interseção entre saberes tradicionais e científicos na compreensão da relação entre as plantas e as práticas religiosas afro-brasileiras.	☐ Atende completamente	☐ Atende parcialmente	☐ Não atende
P2: Expor concepções e conhecimentos prévios sobre os conhecimentos etnobotânicos produzidos nos terreiros de Candomblé.	☐ Atende completamente	☐ Atende parcialmente	☐ Não atende

P3: Articular o conhecimento científico com o conhecimento tradicional produzido nos terreiros.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
P5. Planejar e elaborar textos de divulgação científica que articulem saberes científicos e tradicionais, promovendo a conscientização ambiental e ações antirracistas.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
A4:. Engajar-se em debates sobre racismo religioso e comunidades tradicionais de terreiro, e ações de antirracismo e de consciência crítica ambiental junto à comunidade escolar.	() Atende completamente	() Atende parcialmente	() Não atende
Justificativas, comentários ou sugestões:			

Aqui você pode fazer comentários gerais sobre a sequência didática: